

ISSN: 1308-5298

TO
ID

TARİH
OKULU
DERGİSİ

JOURNAL OF
HISTORY
SCHOOL

JH
OS

Yıl/Year: 13, Sayı/Issue: XLVI, Haziran/June 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: XLVI – Haziran/June 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: XLVI – Haziran/June 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

Türkmen TÖRELİ

Makale Türü: Araştırma Makalesi

OSMANLI DEVLETİ'NDE 1910 TARİHİNDE MEYDANA GELEN KOLERA
SALGINI HAKKINDA ÖNEMLİ BİR KAYNAK

An Important Resource about the Cholera Epidemic in the Ottoman State in 1910

1371-1387

Bilal TUNÇ

Makale Türü: Araştırma Makalesi

CUMHURİYET DÖNEMİNDE MUŞ'UN İDARİ YAPISINDA YAPILAN
DÜZENLEMELER (1927-1980)

*Arrangements Made in the Administrative Structure of Muş during the Republican
Period (1927-1980)*

1388-1435

Bayram Arif KÖSE

Makale Türü: Araştırma Makalesi

İSLAM KAYNAKLARININ KAFKASYA TÜRK TARİHİ AÇISINDAN
DEĞERLENDİRİLMESİ - SÂCOĞULLARI DÖNEMİ-

Evaluation of Islamic Resources in Terms of Caucasus Turkish History - Sajids Period-

1436-1470

Burak KOCAOĞLU

Makale Türü: Araştırma Makalesi

OSMANLI ORDUSU'NDA MANEVİYATI YÜKSELTİCİ BAZI RİTÜELLER (1787-
1858)

Moral Support Rituals into The Ottoman Army (1787-1858)

1471-1489

Mehibe ŞAHBAZ

Makale Türü: Araştırma Makalesi

İSLÂMİYET ÖNCESİ TÜRKLERDE SAÇ KÜLTÜRÜ

Hair Culture in Pre-Islamic Turks

1490-1507

İsmet SARIBAL & Muhammed CEYHAN

Makale Türü: Araştırma Makalesi

KAPİTÜLASYON HUKUKUNA BİR BAKIŞ: DOKTOR DAVUD SELİM'İN

TEREKE MESELESİ

Regarding the Capitulation Law: The Estate Issue of Doctor Davud Selim

1508-1524

Nevzat SAĞLAM

Makale Türü: Araştırma Makalesi

ARŞİV KAYNAKLARINA GÖRE İSTANBUL'A KIRIM VE KAFKAS GÖÇLERİ
(1858-1864)

*According to the Archive Documents, Migrations from Crimea and Caucasus to
Istanbul (1858-1864)*

1525-1555

Resul KÖSE

Makale Türü: Araştırma Makalesi

CUMHURİYET DÖNEMİNDE DOĞU SINIRLARINDA KAÇAKÇILIKLA
MÜCADELE (1923-1950)

Combating Smuggling in Eastern Borders in the Republican Period (1923-1950)

1556-1588

Yegane ÇAĞLAYAN & Erhan ÇAĞLAYAN

Makale Türü: Araştırma Makalesi

ŞEREF HAN'IN "ŞEREFNÂME" ESERİNDE 1524-1590 YILLARI SAFEVÎ-
OSMANLI MÜNASEBETLERİNİN TASVİRİNE DAİR

*About The Description of The 1524-1590 Safavid-Ottoman Relations in The
"Şerefnâme" by Şeref Han Bitlisi*

1589-1604

Abdulkadir SAĞLAM, Özlem BAŞ & Hayati AKYOL

Makale Türü: Araştırma Makalesi

KELİME TEKRAR TEKNİĞİNİN ÜÇÜNCÜ SINIF ÖZEL YETENEKLI
ÖĞRENCİLERİN AKICI OKUMA DÜZEYLERİNE ETKİSİ

The Effect of Word Drill Technique on 3rd Class Gifted Students' Fluent Reading Levels

1605-1629

Bahadır GÜLBAHAR

Makale Türü: Araştırma Makalesi

ÖĞRETMENLERDE TAKIM ÇALIŞMASINA İLİŞKİN TUTUM ÖLÇEĞİNİN
(ÖTÇİTÖ) GELİŞTİRİLMESİ: GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI

Development of Teachers' Team Work Attitude Scale: Validity and Reliability Study

1630-1647

Cem GENÇOĞLU & Metin ÇİFTÇİ

Makale Türü: Derleme Makalesi

COVID-19 SALGININDA EĞİTİM: TÜRKİYE ÜZERİNDEN BİR ANALİZ

Education during Covid-19 Pandemic: A Analysis on Turkey

1648-1673

Sanem TABAK

Makale Türü: Araştırma Makalesi

SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ PEDAGOJİK BİLGİLERİNİN
İNCELENMESİ

Investigation of Preservice Primary Teachers' Pedagogical Knowledge

1674-1696

Hilal ÜNAL & Selami SÖNMEZ

Makale Türü: Araştırma Makalesi

PROJE ÖZEL EĞİTİM İŞ UYGULAMA MERKEZİ EĞİTİM PROGRAMINA
YÖNELİK ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

Teachers' Opinions About the Education Program of the Project Special Training and Business Practice Center

1697-1718

Esin GÜNEŞ ŞAHİN & Mahmut Abdullah ARSLAN

Makale Türü: Araştırma Makalesi

TÜRKÇE DERS KİTABINDA YER ALAN YAZMA BECERİSİ ETKİNLİKLERİNE
İLİŞKİN 7. SINIF ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ

Seventh Class Students Opinions on Writing Skills Activities in Turkish Textbook

1719-1746

M. Fatih ALKAYIŞ & Serdal YERLİ

Makale Türü: Araştırma Makalesi

ATASÖZLERİ VE DEYİMLERİN GÖRSELLER YOLUYLA AKTARIMI ÜZERİNE
BİR DENEME: ADIYAMAN YÖRESİNDEN ÖRNEKLER*

*A Trial About Transfer of The Proverbs and The Idioms by Images: The Samples of
Adıyaman Region*

1747-1762

Abdullah YILDIRIM

Makale Türü: Araştırma Makalesi

YENİSEY YAZITLARINDA AKRABALIK ADLARI

Kinship Names in Yenisei Inscription

1763-1783

Mustafa KAYA & Selami TANRIVERDİ

Makale Türü: Araştırma Makalesi

SORUN ODAKLI BİR DURUMDAN ÇÖZÜM ODAKLI BİR DURUMA
YÖNELİŞ: EDEBÎ ESERLERDE KARAKTER TAHLİLİ

*From a Problem Oriented to a Solution Oriented Status: Character Analysis in Literary
Works*

1784-1798

Sevda PEKCOŞKUN GÜNER

Makale Türü: Araştırma Makalesi

KURAM ÖNCESİ DÖNEMDE ÇEVİRİ YAKLAŞIMLARI

Translation Approaches in Pre-Theoretical Era

1799-1821

Aslı MADEN

Makale Türü: Araştırma Makalesi

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ PROGRAMLARINDA SÖZ
VARLIĞINI ZENGİNLEŞTİRME

Enriching of the Vocabulary in Turkish Teaching Programs as a Foreign Language

1822-1857

Ahmet Enes SAĞIN & Mehmet GÜLLÜ

Makale Türü: Araştırma Makalesi

OKUL TAKIMLARINDA YER ALAN SPORCU ÖĞRENCİLERLE YER
ALMAYAN ÖĞRENCİLERİN SOSYAL SERMAYE DÜZEYLERİNİN BAZI
DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ

*Investigation of Social Capital Levels of At Students in School Teams and Students not
in School Teams According to Some Variables*

1858-1872

Mustafa KIZILKOCA, Ecesu ÖZCAN & Veysel ALBAYRAK

Makale Türü: Araştırma Makalesi

AN INVESTIGATION OF EFFECT OF PROBLEM-SOLVING SKILL ON JOB
SATISFACTION OF PROVINCIAL FOOTBALL REFEREES IN EASTERN
ANATOLIAN REGION

*Doğu Anadolu Bölgesi'ndeki Futbol İl Hakemlerinin Problem Çözme Becerilerinin İş
Doyumlarına Etkisinin Araştırılması*

1873-1889

Hülya BİNGÖL, Şükrü BİNGÖL & İsmail ÖNER

Makale Türü: Araştırma Makalesi

COVID-19'UN SPOR SEKTÖRÜNE ETKİSİ

The Effect of Covid-19 on Sports Sector

1890-1909

Hasan ULUKAN

Makale Türü: Araştırma Makalesi

INVESTIGATION OF THE LEADERSHIP LEVELS OF STUDENTS OF THE SPORT SCIENCE WHO DOING ACTIVE SPORTS AND ACTIVE NON-SPORTS ACCORDING TO DIFFERENT VARIABLES: THE CASE OF ISPARTA

Aktif Spor Yapan ve Aktif Spor Yapmayan Spor Bilimleri Öğrencilerinin Liderlik Düzeylerinin Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi: Isparta Örneği

1910-1928

Esra BAYRAK AYAS

Makale Türü: Araştırma Makalesi

SPOR BİLİMLERİ FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNİN REKREATİF ETKİNLİKLERE KATILIMLARININ ÖNÜNDEKİ ENGELLERİN BELİRLENMESİ (FIRAT ÜNİVERSİTESİ ÖĞRENCİLERİ ÖRNEĞİ)

Determination The Obstacles of Faculty of Sports Science Students to Participation in Recreative Activities (Example of Fırat University Students)

1929-1942

Erdil DURUKAN, Osman DALAMAN & Süleyman CAN

Makale Türü: Araştırma Makalesi

BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENLİĞİ FORMASYON ÖĞRENCİLERİNİN SOSYAL ZEKÂ BECERİLERİNİN İNCELENMESİ

Investigating the Social Intelligence Skills of the Physical Education and Sports Prospective Teachers Getting Pedagogical Formation Education

1943-1954

Fahrettin GEÇEN & Ali TOMAK

Makale Türü: Araştırma Makalesi

GÖRSEL SANATLAR UYGULAMALARI İLE ÖZEL EĞİTİM KAPSAMINDA YER ALAN ORTOPEDİK ENGELLİ BİREYLERİN EĞİTSEL GELİŞİMLERİ

Visual Arts Applications and Educational Development of Orthopedic Disabled Individuals Within the Scope of Special Education

1955-1973

Özlem DOĞAN

Makale Türü: Araştırma Makalesi

GÜZEL SANATLAR LİSELERİNDEKİ MÜZİK EĞİTİMİNİN ÖĞRENCİLERİN
MÜZİK BEĞENİSİNE ETKİSİ: KAYSERİ GÜZEL SANATLAR LİSESİ ÖRNEĞİ

*The Effect of Music Education in Fine Arts High School on Students' Music Tastes:
Kayseri Fine Arts High School Sample*

1974-1991

Arif YILDIZ

Makale Türü: Derleme Makalesi

YENİ GERÇEKLER IŞIĞINDA PAZARLAMANNIN HOLİSTİK DÖNÜŞÜMÜ

Holistic Transformation of Marketing in the Light of New Facts

1992-2006

Şahin ÇETİNKAYA

Makale Türü: Araştırma Makalesi

DEVLET ETKİSİ İLE SERMAYE BİRİKİMİ VE TÜRKİYE ÜZERİNE SWOT
ANALİZİ (2011-2018)

Capital Accumulation with the Effect of State Swot Analysis on Turkey (2011-2018)

2007-2028

Hicran Hanım HALAÇ & Büşra SAATCi İZCi

Makale Türü: Araştırma Makalesi

MERZİFON KENTSEL SİT ALANININ ANALİZİ VE TAŞHAN'IN YENİ
İŞLEVİNİN YAPIYA VE ÇEVRESİNE ETKİLERİ

*Analysis of Merzifon Urban Site Area and the Effects of the New Function on the
Building and Its Environment*

2029-2056

Editörden...

Değerli bilim insanları: Tarih Okulu Dergisi yeni sayısı ile bilim dünyasının karşısına çıkmanın mutluluğunu yaşamaktadır. Tarih Okulu Dergisi'nin Haziran 2020 tarihli XLVI. sayısını yayınlamış bulunmaktayız. Bu sayımızda çeşitli alanlardan 29 Araştırma, 2 Derleme 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 XLVI. 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 XLVI. 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/Joh43430>

Makale Türü: Araştırma makalesi
Geliş Tarihi: 07.05.2020
Kabul Tarihi: 16.05.2020
On-line Yayın: 20.06.2020

Article Type: Research article
Submitted: 07.05.2020
Accepted: 16.05.2020
Published Online: 20.06.2020

Atıf Bilgisi / Reference Information

Törelî, T. (2020). Osmanlı Devletinde 1910 Tarihinde Meydana Gelen Kolera Salgını Hakkında Önemli Bir Kaynak. *Journal of History School*, 46, 1371-1387.

OSMANLI DEVLETİ'NDE 1910 TARİHİNDE MEYDANA GELEN KOLERA SALGINI HAKKINDA ÖNEMLİ BİR KAYNAK

Türkmen TÖRELİ¹

Öz

Kolera, 'vibrio cholerae' bakterisinin neden olduğu, akut ve şiddetli ishal ile seyreden, bağırsak enfeksiyonuna bağlı olan bir hastalıktır. Kolera karşısında insanoğlu tarih içerisinde uzun bir müddet oldukça çaresiz kalmıştır. Tarihte insanı en çok etkileyen salgınların başında gelen kolera salgını, 19. yüzyılın başından itibaren küresel bir tehdit olarak karşımıza çıkmış binlerce can almıştır. Dünyada altı büyük kolera salgını olmuş, Osmanlı'daki en büyük salgın da Balkan Savaşları sırasında (1912-1913) yaşanmıştır. Bu salgın Osmanlı Devleti'nde büyük kayıplara neden olmuştur. Bu çalışmada Osmanlı Devleti'nde 1910 tarihinde meydana gelen kolera salgını hakkında önemli bir kaynağın tanıtımı yapılacak ve tarihçilerin bilgisine sunulacaktır. Bununla amaçlanan günümüzde dünyanın bir numaralı meselesi olan salgın hastalıkların tarihi dönemler içerisindeki durumunu anlatan bu eserin araştırmacılar tarafından tanınmasını ve bir kaynak olarak kullanılmasını sağlamaktır. O dönemin şartları içerisinde 1908-1910 tarihleri arasındaki kolera salgınının, Osmanlı Devleti'ndeki yayılımını her yönüyle ele alan bu eser, aynı zamanda o dönemin sağlık teşkilatı ile ilgili de oldukça önemli bilgileri içermektedir.

Anahtar Kelimeler: Kolera, Salgın Hastalık, Osmanlı Devleti, Veba, Doğal Afetler.

¹ Doç. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi, Tarih Bölümü Yakınçağ Tarihi Anabilim Dalı, turkmen.toreli@deu.edu.tr, Orcid:0000 0002 7486 523X

An Important Resource about the Cholera Epidemic in the Ottoman State in 1910

Abstract

Caused by an infection of the intestine with the bacterium “Vibrio cholerae” Cholera is an acute, diarrheal illness. Against Cholera, humankind has been quite helpless in history for a long time. Cholera outbreak/epidemic is among the most common outbreaks in history and has become a global threat since the beginning of the 19th century by taking many lives. There have been six major cholera outbreaks in the world in total, and the most massive cholera epidemic in the Ottoman Empire occurred during the Balkan Wars (1912-1913). This epidemic has caused significant losses in the Ottoman Empire. In this study, an essential resource of the cholera outbreak in the Ottoman state in 1910 will be introduced and presented to the information of historians. The aim of this is to ensure that this work, which describes the state of epidemics in historical periods, which is the world's number one issue today, is recognized by researchers and used as a source. This work, which covers all aspects of the cholera epidemic and its spread in the Ottoman State between 1908 and 1910, also contains critical information about the health organization of that period.

Keywords: Cholera, Epidemic Disease, Ottoman State, Plague, Natural Disasters.

GİRİŞ

Kolera karşısında insanoğlu tarih içerisinde uzun bir müddet oldukça çaresiz kalmıştır. Çalışmanın konusu olan Osmanlı Devleti’nde 1910 tarihinde ortaya çıkan kolera salgını hakkında önemli kaynağın tanıtımına geçmeden önce veba ve kolera hakkında, özellikle de bu hastalıkların Osmanlı Devleti’ndeki durumları ile ilgili, bilgi verilecektir.

Batılı kaynaklarda “black death”, Arap kaynaklarında “tâûn” veya “veba”, Türkçe kaynaklarda “tâûn”, “veba” ve “kıran” şeklinde geçen salgın hastalık, Osmanlı Devleti’nde oldukça etkili olmuş ve pek çok insanın ölümüne yol açmıştır. Osmanlı öncesi Anadolu’ya bakıldığında, vebanın çeşitli tarihlerde önemli tahribatlar yaptığını tespit etmek mümkündür (Yılmazçelik, 2002). Osmanlı öncesinde 560’da Diyarbakır’da, 745 tarihinde El-Cezire bölgesinde, 1047’de Musul’da, 1152’ de Anadolu’nun çeşitli yerlerinde, 1221’de Malatya’da ve 1258’ de Güneydoğu Anadolu’da sonuçları açısından büyük tahribatlar yapan veba salgınları olmuştur (Arık, 1991).

Tarihi dönemler içerisinde veba belirli bölgelerden yayılmıştır. Bu bölgeler içerisinde Türkiye’nin doğusu, İran’ın batısı, Suriye ve Irak’ı içerisine alan bölge önemli bir yayılma noktasıdır. Diğer yayılma noktaları içerisinde ise sırasıyla Volga ve Hazar Denizi’nin doğusunu ihtiva eden alan, Dış Moğolistan Bölgesi,

Osmanlı Devletinde 1910 Tarihinde Meydana Gelen Kolera Salgını Hakkında Önemli bir Kaynak

Vietnam, Batı Sahra, Afrika'nın Göller Bölgesi sayılabilir. Bu sayılan asıl yayılma noktalarının yanı sıra geçici yayılma noktaları da vardır. Asıl yayılma noktalarından geçici yayılma noktalarına pireler ve kemirgenler vasıtası ile yayılan bu hastalığı, özellikle de kervan veya gemiler yoluyla gelen fareler yaymaktadır (Yılmazçelik, 2002). Vebanın geçici yayılma noktaları içerisinde Osmanlı toprakları da olup, özellikle Batı Balkanlar, İstanbul, Epir-Dalmaçya kıyıları, Makedonya, Eflak-Boğdan, Anadolu ve Mısır önemli geçiş noktaları olup, hastalık buradan diğer bölgelere de sıçramıştır. Hastalığın tarihi dönemler içerisinde yayılışı hakkında ayrıntılı bilgi için Daniel Panzac'ın *Osmanlı İmparatorluğunda Veba* (1997: 41-46) isimli eserine bakılabilir.

Osmanlı Devleti'nde şehirden şehire uzanan kervan yolları birçok yönden faydalar sağlarken, salgın hastalıklar gibi problemleri de beraberinde getirmekteydi. Dolayısıyla etrafı surlarla çevrili olan ve kapıları geceleri kapatılan bazı şehirler, salgın hastalıkların yayılması durumunda da şanslı olup, kapılarını dış dünyaya kapatıyorlardı. Böylece çevrede meydana gelen salgınların şehre girmesi engellenmiş oluyordu (Yılmazçelik, 1995: 246).

İnsanlık tarihi boyunca salgın hastalıklar doğal afetlerin en başında gelmiştir. Kitle ölümlerine yol açan salgın hastalıkların başında ise veba ile kolera salgınları gelmektedir. Veba salgınları 19. yüzyıl ortalarına kadar Osmanlı Devleti'nde sıklıkla görülmüştür. Bu tarihlerden sonra bu hastalığın yerini kolera salgınları almaya başlamıştır (Panzac, 1997: 3-4).

18. yüzyıl içerisinde Osmanlı Devleti'nde vebadan en çok etkilenen yerlerin başında İzmir gelmekteydi. 1784-1787 tarihleri arasında veba özellikle bütün Osmanlı topraklarına yayılmış ve İzmir, Manisa gibi yerlerde oldukça tesirli olmuştur. Hastalık buradan Halep'e sıçramış ve burada da oldukça fazla sayıda insan ölmüştür (Panzac, 1997: 14-15). *Bu yüzyıl içerisinde İzmir'de 1707-1800 yılları arasında sekizi şiddetli (1709, 1728-1735, 1741, 1759, 1762, 1771 ve 1788) ve beşi daha da şiddetli (1740, 1758, 1760, 1765 ve 1784) olmak üzere farklı boyutlarda veba ile birlikte geçen 54 yıl tespit edilmiştir* (Günay, 2006: 97).

Anadolu'yu etkileyen önemli bir veba salgını 1729'da Halep'te ortaya çıkmış ve Kilis'e kadar yayılmıştır. Bu bölgede 1742 tarihindeki veba salgını da tesirli olmuştur (Panzac, 1997: 44). *Diyarbakır eyaletinde XVIII. yüzyılın ikinci yarısında meydana gelen ikinci büyük veba salgını 1762 yılında gerçekleşmiş ve "Büyük Ölet" denilen bu salgında Diyarbakır eyaletinde toplam 50 bin kişi ölmüştür. Bu salgın 1757 yılında ilk olarak Süleymaniye'de görülmüş ve arkasından Diyarbakır ve Mardin'e sıçramıştır* (Yılmazçelik, 1995: 110).

Sonuçları hakkında bilgi sahibi olmamakla birlikte Diyarbakır Eyaletinde 1815-1816, 1827 ve son olarak 1848 tarihlerinde de veba salgınları tespit edilmiştir (Yılmazçelik, 1995: 110). 1805 yılında Erzurum, Bayburd, Trabzon üçgeninde tespit edilen veba 1807-1812 ve 1824-1827 yıllarında da aynı yerlerde görülür (Panzac, 1997: 56). 1839-1841 tarihleri arasında ise veba, Erzurum ve Trabzon'da tesirli olmuştur.

KOLERA VE OSMANLI DEVLETİ

Bu tarihten sonra Osmanlı topraklarında bazı tarihlerde veba görülse de fazla tesirli olmamış ve bu hastalığın yerini kolera almıştır. Kolera salgınları 19. yüzyıldan itibaren bütün dünyada tesirli olmuştur. 1843 tarihinden sonra Anadolu'da veba görülmez olmuştur (Panzac, 1997: 244). 1817 de ilk olarak Aşağı Bengal'de ortaya çıkan kolera salgınları bu tarihten itibaren kendisini dünyanın çeşitli yerlerinde göstermeye başlamıştır. Özellikle 1817, 1829, 1852, 1881 ve 1899 tarihlerinde önemli kolera salgınları görülmüştür (Sarıyıldız, 2002: 309-310).

Osmanlı Devleti'nde ilk kolera belirtileri hakkında bilgi veren Ahmed Cevdet Paşa, Ekim/Kasım 1821 (Safer 1237) olaylarını anlatırken, söz konusu tarihte Süleymaniye bölgesinde kolera çıktığını yazmaktadır (1994: 2826). Yine aynı tarihlerde doğu bölgesinde İranlılar ile Osmanlılar arasındaki savaş sürmekteydi. Bu savaşta Abbas Mirza, Osmanlı kuvvetlerini yenilgiye uğratmıştı. Ancak Mayıs/Haziran 1822 tarihinde Abbas Mirza'nın ordusunda kolera çıktı ve İranlılar büyük kayıplar verince çekilmek zorunda kaldılar (Ahmed Cevdet, 1994: 2825-2826).

Kolera, 1831 tarihinde İstanbul'da görülmüş ve ertesi yıl İmparatorluğun çeşitli bölgelerine yayılmıştır. Bu salgın özellikle Hicaz'da tesirli olmuştur. 1837 tarihinde Yakındoğu'da başlayan Kolera, kısa bir zaman sonra hacılar vasıtasıyla Anadolu'da yayılmıştır (Sarıyıldız, 2002: 310-311). 1851'de Basra ve Bağdat taraflarında ortaya çıkan kolera, kısa bir süre sonra Osmanlı İmparatorluğu da dâhil bütün Avrupa'ya yayılmıştır. Osmanlı Devleti'nde ciddi tedbirler alınmasına rağmen, Kırım Harbi sebebiyle gelen yabancı askerler hastalığı şehre taşımışlardır (Sarıyıldız, 2002: 312).

1857 tarihinde Şam ve 1858 tarihinde Bingazi'deki salgınlar, alınan ciddi tedbirlerle savuşturulmuştur. 1865 tarihindeki kolera salgını Hicaz ve Mısır'da tesirli olmuş ise de Anadolu'da fazla bir tahribat yapmamıştır (Sarıyıldız, 2002: 314-315). Ağustos 1879 tarihinde Diyarbakır'da meydana gelen kolera salgınında da çok sayıda insan ölmüştür. 1881 yılında başlayan ve 1896 tarihine kadar devam eden büyük salgın sırasında, özellikle Rusya ve İran'dan salgın sebebiyle kaçan

Osmanlı Devletinde 1910 Tarihinde Meydana Gelen Kolera Salgını Hakkında Önemli bir Kaynak

insanlar büyük bir mesele oluşturmuştur. Bununla birlikte bu dönemler içerisinde en fazla tahribat Hicaz ve az da olsa İstanbul'da tesirli olmuştur (Sarıyıldız, 2002: 318-319). 19. yüzyılın ikinci yarısından itibaren, Avrupa'da uygulanan bir kısım sağlık usullerinin ve özellikle de salgın hastalıklara karşı “karantina” oluşturulması uygulanmasının, Osmanlı Devleti'nde de sıkı sıkı uygulanmaya başladığı görülmektedir (Sarıyıldız, 1996; 2001: 463-465). Bu ise başta kolera olmak üzere bulaşıcı hastalıkların önlenmesinde oldukça önemli olmuştur. Şüphesiz Osmanlı Devleti zamanında zuhur eden başlıca hastalıklar veba ve kolera olmakla birlikte insanların mustarip oldukları başka hastalıklar da vardı. Ancak belgelerde en fazla veba ve kolera hakkında bilgi bulmak mümkündür. Zira en çok insan kaybını bu iki hastalık vermiştir.

Kolera zamanla bütün dünyaya yayılmıştır. 1827-1875 yılları arasında yayılmaya başlayan kolera, 1865'te Basra Körfezi'ne, 1870'te Afrika'ya ve sonrada Avrupa'ya yayılmıştır. Gül den Sarıyıldız (2001: 463) “Osmanlı Devleti'nde ilk karantina uygulaması Sultan II. Mahmud döneminde, 1831 yılındaki büyük kolera salgını sırasında olmuştur” diye aktarır. Osmanlı Devleti'nin son dönemlerinde meydana gelen kolera salgınlarının oldukça yıkıcı etkileri olmuştur (Bkz.: Ayar, 2005, 2007, 2010; Sarıköse, 2008; Sarıyıldız, 1996, 2001, 2002; Unat, 1995; Yılmaz 2017;). Özellikle 1910 tarihinde meydana gelen kolera salgınının Osmanlı Devleti'nin özellikle doğu bölgesinde oldukça yıkıcı etkiler yaptığı dikkat çekmektedir (Bkz.: Gül, 2009; Aktaş: 2015). 1908 tarihinde Osmanlı toraklarında görülmeye başlayan Kolera salgını, 1910 tarihinde etkisini bütün Osmanlı topraklarında göstermeye başlamıştır. Hatta 1911-1912 tarihleri arasında da kolera salgınının devam ettiği görülmektedir (Sarıköse, 2013). Salgının bütün Osmanlı ülkesinde tesirli olduğu anlaşılmaktadır. Bu dönemlerde Osmanlı Devleti'nin salgın ile mücadelesinde geri kalmasının sebeplerinden bir tanesi de içerisinde bulunduğu mali sıkıntılardır. Esat Aktaş “Erzurum Vilayetinde 1910 Kolera Salgını ve Etkileri” başlıklı makalesinde bu mali sıkıntılarının yanı sıra alt yapı eksikliklerinden de bahsederek konuyu şöyle yorumlar:

Buna rağmen can kayıplarının yanı sıra sosyal ve ekonomik yapı da etkilendi. Mali yetersizlikle birlikte personel, ilaç, makine ve teçhizat gibi birçok vasıttan yoksun olan vilayet idarecileri, koleranın bitirilmesi noktasında sıkıntı yaşadı. İnsanlar altyapı eksikliğinden kaynaklı olarak sağlık hizmetinden çoğu yerde mahrum kaldı (Aktaş, 2015: 244).

**1908-1910 TARİHLERİ ARASINDA OSMANLI DEVLETİ'NDE
MEYDANA GELEN KOLERA HAKKINDA ÖNEMLİ BİR KAYNAK**

Osmanlı Devleti'nde çeşitli dönemlerde ortaya çıkan kolera, 1908-1910 yılları arasında da etkili bir şekilde hissedilmiştir. Kolera ile mücadele 1912 tarihine kadar devam etmiş, sosyal ve ekonomik yapıda bundan etkilenmiştir. Çalışmanın bu bölümünde 1908-1910 tarihleri arasında Osmanlı Devleti'nde meydana gelen kolera hakkında oldukça önemli bilgiler veren bir kaynak (Umur-ı Tıbbiye-i Mülkiye, 1328) tanıtılacaktır. Bu kaynak önce ana hatları ile takdim edilecek sonrasında ise genel bir değerlendirme yapılacaktır. Söz konusu kaynağın kapak sayfası aşağıda aynen verilmiştir.

UMUR-I TIBBİYE-İ MÜLKİYE-İ ve SİHHİYE-İ UMUMİYE

*Umur-ı Tıbbiye-i Mülkiye ve Sıhhiye-i Umumiye ile Ana Merbut
Müessesat-ı Fenniye ve Sıhhiyenin İcraat ve Mesaisi*

Ve

*1326-1327 Senelerinde Memalik-i Osmaniye'de Zuhur Eden Koleraya
Dair Malumat-ı İhsaiyyet*

Ve

Bu Babda İttihaz Olunan Tedabir

Selanik Matbaası

Der-saadet

1328

Kapak sayfasında verilen bilgilerden de anlaşılacağı üzere söz konusu eser H.1328 (1910-1911) tarihinde İstanbul'da yayınlanmıştır. H.1326 (1908-1909)- H.1327 (1909-1910) tarihleri arasında Osmanlı Devleti'nde görülen koleraya dair istatistiki bilgiler ve bu konuda alınan tedbirler, Umur-ı Tıbbiye-i Mülkiye ve Sıhhiye-i Umumiye tarafından kitaplaştırılmıştır. Eserin fihrist bölümü bir nevi içindekiler kısmını oluşturduğundan aşağıda verilmiştir.

Osmanlı Devletinde 1910 Tarihinde Meydana Gelen Kolera Salgını Hakkında Önemli
bir Kaynak

Fihrist

Sahife Numarası

- 4 *Nezaret-i Umûr Tıbbiyye-i Mülkiye ve Sıhhiye-i Umûmiye*
5 *Meclis-i Tıbbiyye-i Mülkiye ve Sıhhiye-i Umûmiyenin veza'ifi ve
Encümenleri*
7 *Meclis-i Tıbbiyye-i Mülkiye ve Sıhhiye-i Umûmiye Takriratından*
10 *Sıhhiye Müfettişlerine ve İtba-yı Belediye vazifeye-i Meclis*
13 *Mebûsan-ı Kirâme Takdim Kılınan Layiha*
18 *Firengi Hakkında*
23 *Teşkil-i Vilayet Kanununa Merbût Vilayet-i Teşkilat-ı Sıhhiyesi*
29 *Belediye ve Sıhhiye Müfettişlerinin Maâşının Tezyidi Hakkında*
32 *Sanayi Konyakların sıhhi olup-olmadığı hakkında Meclis Kararı*
33 *Sakkarin Hakkında Meclis Kararı*
35 *Sokakların Deniz suyuyla İskası Hakkında Meclis kararı*
38 *Çiçek Hastalığına Karşı Lazım gelen Tedâbir-i Sıhhiye*
40 *Siyah ve Beyaz Bubir Hakkında Meclis Kararı*
41 *Sıhhiye Müfettişlerinin Maâşatı hakkında Dahiliye Nezaretine Meclis
Kararı*
43 *Belediye görevlileri Hakkında*
45 *Sıhhiye -ı Umûmiyenin Muhâfazası İçün Dahiliye Nezâretine Meclis
Kararı*
48 *Sıhhiye Plânların kabul ve Lüzûmuna Da'ir Meclis Kararı*
49 *Sıhhiye Müfettişlerine ve Merkez-i Vilayete Yazılan Mukarreratdan*
51 *Kolera Hakkında Dâhiliye Nezaretine yazılan Tezkire*
56 *Vilayet-i Osmaniye Sıhhi Laboratuvarlar Te'sisi hakkında yazılan Karar*
57 *Memleketimizde Satılan Bi'l-cümle Meşrubatın Hileli Olduğuna Da'ir*
61 *1326 Senesi Kolera İstilâsının Memalik-i Osmaniye'de Yayılması
Hakkında*
66 *Anadolu Vilayetleri (Erzurum Vilayeti Kolerası)*
68 *Trabzon Vilayeti Kolerası*
70 *Aydın Vilayeti Kolerası*
73 *Bolu Mutasarrıflığı (Zonguldak, Devrik) Kolerası*
75 *Kastamonu Vilayeti Kolerası*
77 *Sivas Vilayeti Kolerası*
78 *Karesi Sancağı Kolerası*
80 *Diyarbakir Vilayeti Kolerası*
82 *Konya Vilayeti Kolerası*
84 *Canik Sancağı Kolerası*
86 *Hüdevandigar Vilayeti Kolerası*

- 88 *İnegöl Vilayeti Kolerası*
90 *İzmit Sancağı Kolerası*
91 *Ma'mûretü'l-aziz Vilayeti Kolerası*
92 *Ankara Vilayeti Kolerası*
93 *Kal'a-i Sultaniye ve Van Vilayeti Kolerası*
94 *Rum İli Vilayetleri Kolerası (Edirne Vilayeti, Kırkkilise Sancağı)*
95 *Manika-i Kebir Karyesi*
103 *Selanik Vilayeti Kolerası*
104 *Çatalca Livası Kolerası*
106 *Manastır Vilayeti Kolerası*
107 *Trablusgarb Vilayeti Kolerası*
108 *Bağdad Vilayeti Kolerası*
109 *Basra Musul Vilayetleri Kolerası*
110 *Hicaz Vilayeti Kolerası*
115 *Suriye ve Beyrut Vilayetleri Kolerası*
117 *İstanbul Vilayeti Kolerası*
121 *İstanbul'da Başlıca Kolera Müntakaları*
127 *1326 Senesinde Koleradan Vefat Edenler ile Şifa bulanlarının sayısı Cetvel*
129 *Tetkikat-ı Bakteriyolojiye*
131 *Bakteriyoloji hane-i Osmani Müdür-i Sanisi Mu'allim Rıf'at-ı Muhtar Bey'in Raporu*
135 *Tedabir-i Sihhiye-i Umumiye ve Vilayetlerde İtihâz Olunan Tedâbir*
137 *Dezenfeksiyon Nasıl İcra ediliyor*
144 *İstanbul'da ithâz Olunan Tedabir*
149 *Kolera Musârafi Olarak Zam olunan 52304878 Guruşdan Vukû Bulan Sarfiyat Cetveli*
155 *Meclis-i Umûr Tibbiyye -i Mülkiye ve Sihhiye-i Umûmiyece Kolera Hakkında İthâz İdilmiş Bazı Mukarrerat ve Neşriyat-ı Sihhiye*
161 *Bakteriyoloji-hane-i 'Osmaniye'de 1326 Senesi Haziran İbtidasından 1 327 Senesi Mayıs sonuna kadar İcra İdilen Mesâi Neticesi*
170 *Tahlîl-i bakteriyoloji İcra İdilmesi Matlûb Olan Mahsûlat-ı Merziyenin Suret-i ahz ve İrsâli Hakkında Talimatnâme*
173 *Hayvanatdan Ru'âm, Şarbon Vesa'ir-i İmrâzda Mahsûlat-ı Merziyenin Ahz ve İrsâli*
179 *Tıp Fakültesi Fen Tedavi-i Tecrübe Muallimi Meclis-i Umur Sihhiye İzâmından 'Âkil Muhtar Bey'in sular ve bi'l-hassa Terkos Suyu Hakkında Mütâla'ası*
185 *Üsküdar ve Kadıköy Cihetlerinde cari Elmalı Suyunun Tetkikat-ı Fenniyesi*

Osmanlı Devletinde 1910 Tarihinde Meydana Gelen Kolera Salgını Hakkında Önemli
bir Kaynak

- 195 1327 Senesinde Memalik-i °Osmanide Zuhur İden Kolera
196 1327 Senesinde Trabzon'da Kolera
197 1327 Senesinde Samsun'da Kolera
198 1327 Senesinde Fatsa'da Kolera
198 1327 Senesinde Bolu Sancağında Kolera
202 1327 Senesinde Kütahya'da Kolera
205 1327 Senesinde Bursa'da Kolera
206 1327 Senesinde İzmit'te Kolera
207 1327 Senesinde Konya'da Kolera
213 1327 Senesinde Malatya ve Ma'müratü'l-aziz'de Kolera
217 1327 Senesinde Ankara Merkez Vilayetinde Kolera
221 1327 Senesinde Kala'-i Sultaniyye'de Zuhur Eden Kolera
223 1327 Senesinde Şam ve Mülhakatında Zuhur Eden Kolera
226 1327 Senesinde Bağdat'da Kolera
231 1327 Senesinde Edirne'de Kolera
233 1327 Senesinde Üsküp Vilayetinde Zuhur Eden Kolera
235 1327 Senesinde Kosova Vilayetinde Zuhur Eden Kolera
238 1327 Senesinde İşkodra Vilayetinde Zuhur Eden Kolera
239 1327 Senesinde Manastır Vilayetinde Zuhur Eden Kolera
242 1327 Senesinde Yanya Vilayetinde Zuhur Eden Kolera
243 1327 Senesinde Selanik Vilayetinde Zuhur Eden Kolera
246 1327 Senesinde İstanbul'da Zuhur Eden Kolera
253 Cerâyim-i Sıhhiye Kanunu
257 Gümrüklerce İcra İdilecek Mu'âyene-i Sıhhiyeye Da'ir Nizamname
264 Umur-ı Tıbbiyye-i Mülkiye ve Sıhhiye-i Umûmiye Kimya-hanesi
266 Umûm-ı Vilayet ve Mutasarrıflıklar ve Ka'imakamlıklarından Getirilen
ve Kimyahanede Tahlili İcra Olunan Yağ Numunelerinin Tahlili Netayici
Cetveli
271 İstanbul'un Süt ve Su ve Ekmekleri hakkında Kimyahanenin tahlil
Netayici
272 Vilayet-i °Osmaniye'nin Buğdayları Hakkında Kimyahanenin Tahlili
275 Eczâcılar Tarafından İmâl edilen Müstahzirât-ı İспенçeyare'nin
Kimyahanede tahlili ve izin verilen Eczaneler
276 Der-Saaâdet'de İçilen ve KimyahanedeTahlili yapılan Menbaa Sularının
Tahlil Cetveli
280 Kelb Tedavi-hanesinin İstatistiği
284 Hal-ı Hazırda Da'il-i kelb Tedâvi-hanesinde Tatbîk Olunan Usul
292 Aşılardan Sur-ı Keyfiyet ve İstahzâriyesi hakkında Rifat Hüsameddin
Bey'in Makalesi

- 298 *Morg Müessesesinin İstatistiği*
301 *Meclis-i Umûr Tıbbiyye-i Mülkiye ve Sıhhiye-i Umûmiyeye Devâ'ir-i Âliyye*
304 *Vilayet-i Osmaniye'nin Hasta-haneleri*
337 *Da'ire-i Umûr Tıbbiyye-i Mülkiye ve Sıhhiye-i Umûmiye ve Ona Merbût Mü'essesat-ı Fenniye ve Vilayet-i Osmaniye'nin Doktor ve Eczacı ve Me'mûrları*
381 *Umûr-ı Tıbbiyye-i Mülkiye ve Sıhhiye-i Umûmiyenin 1326 Senesi Masraf listesi*
382 *Umûr-ı Tıbbiyye-i Mülkiye ve Sıhhiye-i Umûmiyenin 1327 Senesi Masraf listesi*
384 *Devlet-i Aliyye-i Osmaniyyenin Aşı Tasdik-namesi Sureti*
385 *Da'ire-i Umûr Tıbbiyye-i Mülkiye ve Sıhhiye-i Umûmiyeden Vilayet-i Osmaniye'ye Sevk Olunan Klor miktarları*
386 *Da'ire-i Umûr Tıbbiyye-i Mülkiye ve Sıhhiye-i Umûmiyeden Ruhsatname Alan Osmanlı ve Ecnebi Doktor ve Eczacı ve Sünnetçi ve Dişçi ve Aşıcı ve Kırkçılar ve Cerrahların toplam sayıları*
387 *Fihrist*
-

Eser Fihrist bölümü de dâhil olmak üzere 390 sayfadır. Fihristten de anlaşılacağı üzere, H.1326 (1908-1909)- H.1327 (1909-1910) tarihleri arasında Osmanlı Devleti'nde görülen koleraya dair önemli istatistiki bilgiler ve bu konuda alınan tedbirler eser içerisinde ayrıntılı olarak yer almaktadır.

Eserin giriş bölümünde Sıhhiye Nezareti'nin kuruluşu hakkında bilgi verilerek, bunun Tıbbiye Mektebi ile olan ilgisi ve bağılılığı açıklanmaktadır. Meclis-i Tıbbiye-i Mülkiye ve Sıhhiye-i Umumiye, 30 Mayıs 1907 tarihinde 13 üyeden meydana gelecek şekilde oluşturulmuştur. Bu üyeler 6 doktor hoca, 6 diğer hoca ve 1 eczacıdan oluşmakta olup, Meclis-i Tıbbiye-i Mülkiye ve Sıhhiye-i Umumiye'nin görevi ise sağlık ile ilgili bütün kanun ve nizamları çıkarmak, bunları uygulamak, sağlıkla ilgili tedbirler almak ve bunları denetlemektir (Umur-ı Tıbbiye-i Mülkiye, 1328: 1-5). Meclis-i Tıbbiye-i Mülkiye ve Sıhhiye-i Umumiye, sağlık işlerini daha iyi yürütmek üzere encümenlere ve şubelere ayrılmıştı. Bunların sayısı 6 olup, şunlardı 1-Sıhhiye encümeni, 2-Tababet-i adliye, 3-İdare ve intihab memurini, 4- Muayene ve raporları tedkik memurini, 5-Tedkik-i hüviyet ve imtihan memurini 6-Umur-ı ispençiyarya memurini.

Osmanlı Devletinde 1910 Tarihinde Meydana Gelen Kolera Salgını Hakkında Önemli bir Kaynak

Yine burada yer alan bilgilerde gerek bu şubelerin gerekse de Tıbbiye-i Mülkiye ve Sıhhiye-i Umumiye Meclisi'nin bütün görevleri ayrıntılı bir şekilde açıklanmakta ve bunların gelir kaynakları da belirtilmektedir (5-25).

Taşra ile ilgili olarak Vilayet Sıhhiye ve Kaza Sıhhiye Meclislerinin nasıl kurulacağı, kimlerden oluşacağı görevleri de ayrıntılı ortak açıklanmıştır (25-29). Ayrıca bunların maaşları konusunda da eser içerisinde bilgiler verilmiştir.

Sıhhiye Meclisinin, sakarinin ülkeye girişi ve kullanılışı, İspirto yapımı ve Terkos Suyunun durumu hakkında verdiği kararlara da eserde yer verilmiştir (29-38). 1909 tarihinde görülen çiçek hastalığına karşı alınması gereken tedbirler ve bu konuda meclisin aldığı kararlara da eser içerisinde mevcuttur (40-41). Sıhhiye Nezareti'nin almış olduğu bazı kararlar ve sağlık konularının daha iyi yürütülmesi için Dâhiliye Nezareti ile yapılan yazışmalara da metin içerisinde yer verilmiştir (41-55).

Eserde ayrıca Osmanlı Devleti'nde Sıhhi laboratuvarların kurulması lüzumu ve buna bağlı olarak, memlekette satılan pek çok ürünün hileli olduğundan bahisle 13 Temmuz 1910 tarihinde her vilayette bir kimya laboratuvarı kurulmasına karar verildiğini bildiren karar suretine yer verilmiştir. Arkasından bu laboratuvarların görevleri ayrıntılı bir biçimde açıklanmıştır (55-59).

Eserin altmışıncı sayfasından başlayarak yüz yirmi yedinci sayfasına kadar H.1326 (1908-1909) tarihinde Osmanlı Devleti'nde görülen kolera hakkında bilgi verilmektedir. Burada yer alan bilgilerden anlaşıldığına göre, kolera 1908 senesinde Osmanlı Devleti'ne Rusya'dan sirayet etmiş, "...İstanbul şehriyle beraber Anadolu ve Rumili'nin birtakım vilayetlerini ve Irak ile Hicaz kıtalarını ve Trablus-garb vilayetini dolaşarak bir hayli hasarata sebebiyet..." vermiştir (60). Yine burada yer alan bilgilerden anlaşıldığına göre 1908 senesinde Osmanlı Devleti'nde sirayet eden kolera dört koldan ülke topraklarına yayılmıştır. "...Birincisi Rusya'dan Erzurum ve Trabzon vilayetleriyle doğrudan doğruya İstanbul'a intikal etti. İkincisi İran'dan Irak'a sirayet etti. Üçüncüsü İtalya'dan Trablus-garb vilayetine geçti. Dördüncüsü...Hicaz'da hac zamanında nümayan oldu..." Bununla birlikte hastalığın özellikle İstanbul, Trabzon ve Erzurum yoluyla yayıldığına altı çizilmiştir (61-62).

Yukarıda da belirtildiği üzere bundan sonraki sayfalarda koleranın H.1326 (1908-1909) tarihinde bütün Osmanlı ülkesinde nasıl yayıldığı, alınan tedbirler ve sonuçları istatistiki olarak verilmiştir. Anadolu Vilayetleri (Erzurum Vilayeti Kolerası), Trabzon Vilayeti Kolerası, Aydın Vilayeti Kolerası, Bolu Mutasarrıflığı (Zonguldak, Devrik) Kolerası, Kastamonu Vilayeti Kolerası, Sivas

Vilayeti Kolerası, Karesi Sancağı Kolerası, Diyarbekir Vilayeti Kolerası, Konya Vilayeti Kolerası, Canik Sancağı Kolerası, Hüdevandigar Vilayeti Kolerası, İnegöl Vilayeti Kolerası, İzmit Sancağı, Kolerası, Ma'mûretü'l-aziz Vilayeti Kolerası, Ankara Vilayeti Kolerası, Kal'a-i Sultaniye ve Van Vilayeti Kolerası, Rum İli Vilayetleri Kolerası (Edirne Vilayeti, Kırkkilise Sancağı), Selanik Vilayeti Kolerası, Çatalca Livası Kolerası, Manastır Vilayeti Kolerası, Trablusgarb Vilayeti Kolerası, Bağdad Vilayeti Kolerası, Basra-Musul Vilayetleri Kolerası, Hicaz Vilayeti Kolerası, Suriye ve Beyrut Vilayetleri Kolerası, İstanbul Vilayeti Kolerası. İstanbul'da başlıca kolera mıntıkları verilmiş ve buna 1326 senesinde koleradan vefat edenler ile şifa bulanlarının sayısı cetvel olarak eklenmiştir (62-127). Vilayet merkezleri ile ilgili bilgilere bakıldığında sadece vilayet merkezleri değil, vilayete bağlı bulunan bütün kazalar hatta kolera varsa köyler hakkında da bilgi verildiği görülmektedir. Kolera nerede ve nasıl yayılmış, ayrıntılı olarak anlatılmış ve arkasından salgına karşı alınan tedbirler ve bunların sonuçları hakkında bilgi verilmiştir.

Sağlık konusunda önemli konulara da eser de yer verildiği görülmektedir. Örneğin, "Tedabir-i Sıhhiye-i Umumiye ve Vilayetlerde İtihâz Olunan Tedâbir"; "Dezenfeksiyon Nasıl İcra ediliyor ve İstanbul'da itihâz Olunan Tedabir Konuları", buna örnek verilebilir (135-144). Bu dönemde alınan tedbirler oldukça dikkat çekicidir. Temizliğin tarihin her döneminde büyük öneme sahip olduğu ve günümüzdeki pandemi hadisesi ile mukayesesini açısından 1908-1910 tarihleri arasında Osmanlı Devleti'nde alınan tedbirlere bakmak yerinde olacaktır. Eser içerisinde konu şöyle anlatılmıştır:

"...1. Temizlik koleraya karşı ilk büyük bir tedbirdir. 2. Ellerinizi sık sık sıcak su ile iyice ve bolca yıkayınız. Sonra da mümkün ise esperta, limonsuyu, sirke ile temizleyiniz. 3. Ellerinizi yıkamadan hiçbir şeyi yemeyiniz ve parmaklarınızı, ağzınıza götürmeyiniz. 4. İçeceğiniz ve ağzınızı çalkalayacağınız suyu, mümkünse bir kaptan kaynatınız...5. Yiyecek ve içeceklerinizi pişirmeden, kaynatmadan asla yemeyiniz, içmeyiniz. 6. Yemek kaplarını kaynar su ile temizleyip çalkalayınız. 7. Aşırı yemeyiniz, abur cubur yemeyiniz, vaktiyle yatıp kalkınız. 8. Yiyecek ve içeceklerinizi sineklerden sakınınız. 9. Kundurularınızı ve üzerinize giyindikten sonra paltoyu kapı yanında bırakınız, bunlarla yukarılara kadar çıkmayınız. 10. Kalabalık yerlere gitmekten ve yolda birbirinize sürünmekten çekininiz. 11. Abdesthanelere kireç kaymağı (yüzde beş) veya kuz taşı (yüzde beş) suyu veyahut katran atmak gayet faydalıdır. Abdesthaneden çıkıldığında ellerinizi sabunla yıkayın temizleyiniz. 12. Koleraya biri tutulunca der-akeb hükümete haber vermek en büyük insanlık ve vatanperverliktir. Çünkü hem hasta tedavi olunur, hem de bu sayede hastalığın başkalarına bulaşması önlenir..."(159).

Osmanlı Devletinde 1910 Tarihinde Meydana Gelen Kolera Salgını Hakkında Önemli bir Kaynak

Eserin 170-194 sayfaları arasında; Tahlîl-i bakteriyoloji İcra idilmesi matlûb olan mahsûlat-ı merziyenin suret-i ahz ve irsâli hakkında talimatnâme-Hayvanatdan ruçâm, şarbon vesa'ir-i imrâzda mahsûlat-ı merziyenin ahzı - Tıp Fakültesi Fen Tedavi-i Tecrübe Muallimi Meclis-i Umur Sıhhiye İzâmından Âkil Muhtar Bey'in sular ve bi'l-hassa Terkos Suyu hakkında Mütâla'ası ve Üsküdar ve Kadıköy Cihetlerinde cari Elmalı suyunun Tetkikat-ı Fenniyesi gibi konulara yer verilmiştir (170-194).

H.1327 (1909-1910) tarihinde Osmanlı Devleti'nde görülen kolera daha önceki kolera salgınlarında olduğu gibi Rusya yoluyla Trabzon taraflarına sirayet etmişti. Ancak bu sefer kolera ilk önce Trabzon'da değil 9 Mayıs 1910'da Samsun'da görülmüştür (195). Bu tarihten başlayarak 1910 senesinin sonuna kadar bütün Osmanlı topraklarına yayılmıştır. Eserin 195-252 sayfaları arasında koleranın yayılmış olduğu yerler ve alınan tedbirler ve koleranın sebep olduğu durum anlatılmaktadır. 1910 tarihinde Trabzon'da, Samsun'da, Fatsa'da, Bolu Sancağı'nda, Kütahya'da, Bursa'da, Konya'da, Malatya ve Ma'müratü'l-aziz'de, Ankara Merkez Vilayetinde, Kala'-i Sultaniyye'de, Şam ve çevresinde, Bağdat'ta, Edirne'de, Üsküp Vilayetinde, Kosova Vilayetinde, İşkodra Vilayetinde, Manastır Vilayetinde, Yanya Vilayetinde, Selanik Vilayetinde ve en son olarak da İstanbul'da zuhur eden Kolera bütün ayrıntıları ile istatistiki olarak verilmiştir (195-252). Hastalığın kaç kişiye bulaştığı, kaç kişinin vefat ettiği ayrıntılı olarak bulunmaktadır. Yine burada verilen bilgilerden anlaşıldığına göre koleranın İç Anadolu Bölgesi (Konya, Kayseri, Ankara, Sivas) başta olmak üzere Malatya, Harput ve Diyarbakır bölgesinde yayılması Haziran-Temmuz-Ağustos 1910 tarihlerindedir. Yine bu bölümlerde verilen bilgilerde dikkat çeken bir başka ayrıntı ise gerek koleraya yakalanan kişilerin ve gerekse koleradan dolayı vefat eden kişilerin Müslim ve gayr-i Müslüm olarak da kayıtlarının ayrıntılı olarak verilmesidir. Bütün kazalar ve merkezler için verilmese de bazı yerler için verilen bilgilerde kolera hastalığının yayılmasının kadın ve erkek olarak da ayrımı yapılmış ve aynı zamanda yaş guruplarına göre de istatistikler oluşturulmuştur. Mesela Şam ve çevresine ait verilen bilgilerde hastalığın yaş guruplarına göre ayrımı yapılmış ve listesi verilmiştir. Yine Şam için verilen bu listelerde hastalığa yakalananlar yaptıkları işlere göre de tasnife tabii tutulmuşlardır. Şam için burada verilmesi gereken bir başka ilginç kayıt da 1910 veba salgınının, Ankara'dan Hac için gelen bir kafileden buraya yani Şam'a yayıldığı bilgisidir (224).

11 Temmuz 1884 (17 Ramazan 1301) tarihinde yayımlanan ve 17 maddeden oluşan Cerâyim-i Sıhhiye Kanunu bu eserde yer alan önemli bir kanundur (253-257). 1 Ağustos 1905 tarihinde kabul edilen ve toplam 27

maddeden oluşan Gümrüklerce İcra edilecek Muâyene-i Sıhhiyeye Da'ir Nizamname'ye de bu eser de yer verilmiştir (257-262).

Osmanlı Devleti'nde kurulan Umur-ı Tıbbiyye-i Mülkiye ve Sıhhiye-i Umûmiye Kimya-hanesi ve burada çeşitli yerlerden getirilen yağ numunelerinin yapılan tahlil sonuçları eserde istatistiki olarak yer almaktadır. Osmanlı Devleti'nin pek çok kazasından tereyağı getirilmek suretiyle burada tahlili yapılmıştır. Tahlil sonuçlarının dikkati çeken en önemli noktası, memleketin neresinden gelmiş olur ise olsun bütün tereyağlarının saf tereyağı olduğunun tescil edilmesidir (267- 271). Yine kimyahane'de İstanbul'daki süt, su ve ekmelekler hakkında yapılan tahmil sonuçlarına da yer verilmiştir (271-272).

Vilayet-i Osmaniye'nin buğdayları hakkında kimyahanenin tahlili yine önemli bir bölümü oluşturmaktadır. Zira Osmanlı Devleti'nin hâkim olduğu bölgelerdeki bütün kazalardan getirilen buğdayların tahlilleri de burada yapılmıştır (272-274).

Eczâcılar tarafından imâl edilen müstahzirât-ı ispençeyare'nin Kimyahanede tahlili ve izin verilen eczanelerin listesine de yer verilmiştir (272-274). Bu listede sadece İstanbul'daki değıl ülkenin çeşitli şehirlerindeki eczaneler de bulunmaktadır.

İstanbul'da içilen ve Kimyahanede tahlili yapılan membaa sularının tahlil cetveline de yer verilmiştir (275-280). Bu cetveldən o dönemde İstanbul'daki kaynak sularını şöyle listelemek mümkündür. Taş Delen suyu, Kara Kulak suyu, Kayış Dağı suyu, Közpe suyu, Hünkâr suyu, Çamlıca Suyu, Kanlıkavak suyu, Kağıdhane membaa suyu, Çırçır suyu, Kadıköy-Üsküdar Kumpanya suyu, Terkos Kumpanya suyu.

Eserde yer alan Kelb Tedavi-hanesinin istatistiğı ve hal-ı hazırda bu tedâvi-hanede tatbik olunan usul hakkında verilen bilgilerden; 1902-1909 tarihleri arasında çeşitli hayvanlar (büyük bir bölümü köpek olmak üzere (684) diğér hayvanlar (çakal, kedi, kurt, fare, at, beygir) da vardır) tarafından ısırılan 748 hasta burada Pastör usulüne göre tedavi görmüşlerdir. Bu hastaların Osmanlı Devleti'nin farklı şehirlerinden geldikleri görülmektedir. En fazla ısırılma vakasının Aydın vilayetinde olduğu görülmektedir. Bu hastalardan 727 kişi iyileşmiş, 10 kişi farklı sebeplerle 11 kişi de kuduzdan vefat etmiştir. Kuduzdan vefat edenlerin aşı için çok geç geldiğı görülmektedir (280-290).

Eserde Vilayet-i Osmaniye'nin Hastanelerine de yer verilmiştir (304-337). Osmanlı genelinde bulunan bütün hastanelerin istatistiki bilgilerini bulmak mümkündür. Osmanlı genelindeki bütün kaza ve şehirlerde bulunan hastaneler, yatak sayıları, doktor ve diğér görevli sayıları, binalarının durumları, gelir

Osmanlı Devletinde 1910 Tarihinde Meydana Gelen Kolera Salgını Hakkında Önemli bir Kaynak

kaynakları ve daha ne kadar yatak ilave edilebileceği gibi pek çok bilgi buraya kaydedilmiştir. Osmanlı genelinde dikkat çeken bir husus hastanelerdeki doktor ve diğer sağlık görevlileri sayısının yetersiz olmasıdır. Bir diğer husus da hastanelerin genelde Gureba Hastanesi olarak adlandırılmaları ve belediyeye bağlı olmalarıdır. Bu arada azınlıkların kendi özel hastanelerinin olduğu da dikkat çekmektedir. Ayrıca bu dönemde Osmanlı Devleti'nde misyonerlik yapan çeşitli milletlere ait kişilerin de birkaç özel hastanesinin olduğu görülmektedir. Askeri hastaneler genelde ordunun bulunduğu kışla içerisinde konumlandırılmışlardır. Bu arada hastanelerin bazı konularda özel olduklarını da kaydetmek gerekir. Mesela Frengi hastanesi, Cüzzam hastanesi gibi hastaneler olup, bunlar sadece bu konularda hizmet vermektedirler (334-337). O dönemin şartlarına bakılacak olursa, hastanelerin bütün Osmanlı Devleti'nde oldukça yaygın olduğu ve hatta bütün kazalarda küçük de olsa bir hastane bulunduğunu söylemek mümkündür.

Eserin 338. sayfasından başlayarak sağlık teşkilatı hakkında bilgiler verilmektedir. Bu bilgiler Sağlık Meclisi'nin üyelerinden başlayarak, İstanbul'daki sağlık konusunda görev yapan en baştaki görevliden odacıya kadar sıralanmaktadır. Daha sonra taşra teşkilatlarında yani kazalarda görev yapanlar vilayet vilayet kayıt edilmişlerdir. Yani sonuç olarak, Osmanlı Devleti'ndeki *Da'ire-i Umûr Tıbbiyye-i Mülkiye ve Sıhhiye-i Umûmiye ve Ona Merbût Mü'essesat-ı Fenniye ve Vilayet-i Osmaniye'nin Doktor ve Eczacı ve Me'mûrları*'nın tamamı tek tek kayıt edilmiştir (337-382).

Eserin son bölümlerinde Umûr-ı Tıbbiyye-i Mülkiye ve Sıhhiye-i Umûmiyenin 1326 ve 1327 seneleri masraf listesi verilmiştir (382-384). Arkasından Devlet-i Aliyye-i Osmaniyye'nin Aşı Tasdik-namesi Sureti, vilayetlere gönderilen klor miktarları ve ruhsatname alan Osmanlı ve Ecnebi doktor ve eczacı ve sünnetçi ve dişçi ve aşıcı ve kırıkçılar ile cerrahların toplam sayıları verilerek, eser tamamlanmıştır (384-386). En sonda ise Fihrist bulunmaktadır.

SONUÇ

Bu incelemede eser hakkında verilen bilgilerden de anlaşılacağı üzere, H.1328 (1910-1911) tarihinde İstanbul'da yayımlanan ve 1908-1910 tarihleri arasında Osmanlı Devleti'nde görülen koleraya dair istatistiki bilgileri ihtiva eden eser, Osmanlı sağlık tarihi açısından büyük bir öneme sahiptir. Fihrist hariç 386 sayfadan oluşan ve toplamda 390 sayfa olan bu eser, çalışma içerisinde özet olarak tanıtılmaya çalışılmıştır. Bundan amaç özellikle günümüzde dünyanın bir numaralı meselesi olan salgın hastalıkların tarihi dönemler içerisindeki durumunu

anlatan bu eserin araştırmacılar tarafından tanınmasını ve bir kaynak olarak kullanılmasını sağlamaktır. O dönemin şartları içerisinde 1908-1910 tarihleri arasındaki kolera salgınının, Osmanlı Devleti'ndeki yayılımını her yönüyle ele alan bu eser, aynı zamanda o dönemin sağlık teşkilatı ile ilgili de oldukça önemli bilgileri içermektedir. Bugüne kadar birkaç makalede kısa alıntılar yapılmak suretiyle istifade edilen bu kaynak eser, yeterince kıymetini bulamamıştır. Oysaki eserde yer alan bilgilerin geçerliliğini, Osmanlı arşivindeki belgelerle de doğrulamak mümkündür. Hal böyle iken bu esere şimdiye kadar yapılan araştırmalarda yeterince yer verilmemesi büyük bir eksiklik olarak düşünülmektedir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

- Umur-I Tıbbiye-İ Mülkiye Ve Sıhhiye-İ Umumiye. (1328). *1326 ve 1327 Senelerinde Memalik-i Osmaniye'de Zuhur Eden Koleraya Dair Malumat-ı İhsaiyyet ve Bu Babda İttihaz Olunan Tedabir*, Selanik Matbaası, Der-saadet.
- Ahmed Cevdet Paşa. (1994). *Tarih-i Cevdet/Osmanlı Tarihi*. (Cilt 6) (Dündar Çevik, Çev.). Üçdal Neşriyat. (Orijinal eserin yayın tarihi 1869).
- Aktaş, E. (2015). Erzurum Vilayetinde 1910 kolera salgını ve etkileri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(39), 244-253.
- Arık, F. Ş. (1991). Selçuklular zamanında anadolu'da veba salgınları. *DTCF Tarih Araştırmaları Dergisi*, 15(26), 27-57.
- Ayar, M. (2010). Osmanlı'nın Rumeli topraklarında 1892-1895 kolera salgını. *Güneydoğu Avrupa Araştırmaları Dergisi*, (17), 19-28.
- Ayar, M. (2005). *Osmanlı Devleti'nde Kolera Salgını: İstanbul Örneği (1892-1895)*. Doktora tezi, Marmara Üniversitesi, Türkiyat araştırmaları enstitüsü.
- Ayar, M. (2007). *Osmanlı devletinde kolera: İstanbul örneği (1892-1895)*. Kitabevi Yayınları.
- Gül, A. (2009). XIX. Yüzyılda Erzincan kazasında salgın hastalıklar (Kolera, Frengi, Çiçek ve Kızamık). *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, (41), 239-270.
- Günay, V. (2006). Batı Anadolu'da Ayanlık Mücadeleleri ve Bergama Voyvodası Sağancılı Veli. *Tarih İncelemeleri Dergisi*, 21(2), 93-118.

Osmanlı Devletinde 1910 Tarihinde Meydana Gelen Kolera Salgını Hakkında Önemli bir Kaynak

- Panzac, D. (1997). *Osmanlı İmparatorluğunda Veba:1700-1850*. (Serap Yılmaz, Çev.). Tarih Vakfı Yurt Yayınları. (Orijinal eserin yayın tarihi 1985).
- Sarıyıldız, G. (1996). *Hicaz karantina teşkilatı (1865-1914)*. TTK Yayınları
- Sarıyıldız, G. (2001). Karantina. *TDV islam ansiklopedisi* içinde (24, 463-465). TDV yayını.
- Sarıyıldız, G. (2002). XIX. Yüzyılda Osmanlı imparatorluğunda kolera salgını. *Tarih boyunca anadolu'da doğal âfetler ve deprem semineri (22-23 Mayıs 2000) Bildiriler* içinde (309-319). İÜEF Tarih Araştırma merkezi yayını.
- Sarıköse, B. (2008). XIX. Yüzyılda konya ve çevresinde kolera salgınları. *I. Uluslararası Türk Tıp Tarihi Kongresi 10. Ulusal Türk Tıp Tarihi Kongresi 20-24 Mayıs 2008 Bildiri Kitabı*, içinde (1229-1240) (Cilt II). Türk Tıp Tarihi Kurumu.
- Sarıköse, S. T. (2013). *XIX. Yüzyılda Çukurova'da Doğal Afetler Ve Salgın Hastalıklar*. Yayınlanmamış doktora tezi, Selçuk Üniversitesi sosyal bilimler enstitüsü.
- Unat, E. K. (1995). Osmanlı imparatorluğunda 1910-1913 yıllarındaki kolera salgınları ve bunlarla ilgili olaylar. *Yeni Tıp Tarihi Araştırmaları* (1), 55-65.
- Yılmaz, Ö. (2017). 1847-1848 Kolera salgını ve Osmanlı coğrafyasındaki etkileri. *Avrasya incelemeleri dergisi*, 6 (1), 23-55.
- Yılmazçelik, İ. (1995). *XIX. Yüzyılın ilk yarısında Diyarbakır, 1790-1840*. TTK. Yayınları.
- Yılmazçelik, İ. (2002). XVIII. ve XIX. Yüzyıllarda Osmanlı Devletinde Meydana Gelen Tabii Afetler. *XIV. Türk Tarih Kongresi: Kongreye Sunulan Bildiriler, II. Cilt, 1. Kısım*, içinde (665-693). TTK Yayınları.

DOI No: <http://dx.doi.org/10.29228/Joh43224>

Makale Türü: Araştırma makalesi
Geliş Tarihi: 20.01.2020
Kabul Tarihi: 20.04.2020
On-line Yayın: 25.06.2020

ArticleType: Research article
Submitted: 20.01.2020
Accepted: 20.04.2020
Published Online: 25.06.2020

Atıf Bilgisi / Reference Information

Tunç, B. (2020). Cumhuriyet Döneminde Muş'un İdari Yapısında Yapılan Düzenlemeler (1927-1980). *Journal of History School*, 46, 1388-1435.

CUMHURİYET DÖNEMİNDE MUŞ'UN İDARİ YAPISINDA YAPILAN DÜZENLEMELER (1927-1980)

Bilal TUNÇ¹

Öz

Türkiye'de idari yönetim yapısı içerisinde vilâyetler hem merkezi yönetimlerin taşra örgütüdür hem de yerel yönetimlerden birisidir. Bu nedenle, buralarda yapılan idari yapı değişiklik ve düzenlemeler önemli bir durum arz etmektedir. Merkezi yönetimin taşra örgütünün en büyüğü olan vilâyetler, ilçe, bucak, köy ve mahallelere ayrılmaktadır. Cumhuriyet döneminde ihtiyaçlar doğrultusunda başta Muş olmak üzere bütün vilâyetlerin yapılarında ve idari hudutlarında ciddi birtakım yenilikler yapılmıştır. Bu bağlamda, bu çalışmada Cumhuriyet döneminde Muş'un idari yapısında yapılan değişiklik ve düzenlemeler irdelenmektedir. Bu çalışmanın temel amacı ve temel problemi, Cumhuriyet'in ilanından 1980 yılına kadar Muş vilâyetinin idari sınırlarında ve yönetiminde ne gibi düzenlemelerin hangi amaçlarla yapıldığını ortaya çıkarmaktır. Muş genelinde yeni nahiye, köy ya da mahallelerin niçin yapıldığı, bazı köylerin köy statülerinin neden ortadan kaldırıldığı ve bunların gerekçelerinin neler olduğu Cumhurbaşkanlığı Cumhuriyet Arşivi, Türkiye İstatistik Kurumu, araştırma ve inceleme eserlerinden elde edilen veriler bağlamında incelenmektedir. Doğu Anadolu Bölgesi'nde yer alan Muş vilâyetinin yerleşim birimlerinde 1960'lı yılların başlarına kadar çok sayıda Türkçe olmayan isim bulunmaktaydı. Türkiye'de 1955'ten itibaren milliyetçilik politikaları bağlamında çok sayıda vilâyette olduğu gibi Muş'ta yüzlerce yerleşim biriminin isimleri değiştirilmiştir. Bu kapsamda, çalışmanın devamında Muş'ta çok sayıda köyün isimlerinin değiştirilmesi ve bunlara yeni isimler konulmasının sebepleri bilimsel veriler ışığında ortaya konulmaya çalışılmaktadır. Bu çalışmada yöntem olarak doküman analizi tekniği kullanılmıştır. Bu doğrultuda, Cumhuriyet Döneminde Muş'un

¹ Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi, Tarih Bölümü, btun@agri.edu.tr,
Orcid: 0000-0001-5361-8494

Cumhuriyet Döneminde Muş'un İdari Yapısında Yapılan Düzenlemeler (1927-1980)

İdari Yapısında Yapılan Düzenlemeler (1923-1980) adlı makale nitel bir çalışma olup; yapılan çalışmada veriler doküman analizi tekniği kullanılmak suretiyle elde edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Bucak, İdari Düzenleme Köy, Mahalle, Muş.

Arrangements Made in the Administrative Structure of Muş during the Republican Period (1927-1980)

Abstract

Provinces within the administrative government structure of Turkey are both the rural organizations of central governments and one of the local governments. For this reason, administrative structure changes and arrangements imposed there are significant. Provinces, which are the largest of the rural organizations of the central government, are divided into districts, sub-districts, villages and quarters. During the Republican period, some innovations were made in the structures and administrative boundaries of all provinces, especially Muş, in accordance with needs. In this context, this study examines the changes and arrangements made in the administrative structure of Muş during the Republican period. The main purpose and main problem of this study is to find out for what purposes the regulations were made in the administrative borders and administrative boundaries of Muş province from the declaration of the Republic until the year 1980. Across Muş, why new districts, villages or quarters were build, why village status of some villages were repealed and their relevant reasons are examined within the context of data obtained from the Presidential Republican Archive, Turkish Statistical Institute, researches and survey works. Until the early 1960s, there were many non-Turkish names in the settlements of Muş province which is located in the Eastern Anatolia Region. Names of hundreds of settlement units were changed in Muş as in many provinces within the scope of nationalism policies in Turkey as of 1955. In this context, the reasons for changing the names of many villages in Muş are attempted to be revealed in the light of scientific data. In this study, document analysis technique was used as a method. In these terms, the article titled "Arrangements Made in the Administrative Structure of Muş during the Republican Period (1923-1980)" is a qualitative study; and the data in this study was obtained by using document analysis technique.

Keywords: Administrative Arrangement, Quarter, Muş, Sub-District, Village.

GİRİŞ

Muş, Doğu Anadolu Bölgesi'nde yer alan büyük vilâyetlerden birisidir. Muş, Türkiye'nin Doğu Anadolu olarak adlandırılan bölgeye ait olan Yukarı Murat Van bölümünün coğrafi alan bakımından ortasında yer alan bir vilâyettir². Muş, günümüzde yaklaşık 8116 km² alanı kapsayan bir alanda kurulu bulunmaktadır. Muş vilâyetinin komşu oldukları iller ise güney ve güneybatı kısmında Bitlis, Batman ve Diyarbakır; doğu kesiminde Bitlis ile Ağrı; kuzeyinde Erzurum ve son olarak da batı bölümünde Bingöl'dür. Yani coğrafi alan bakımından Muş, bu yerlerle çevrilidir³.

Doğu Anadolu'da bulunan Muş şehrinin tarihi, İlk Çağ'a kadar gidebilmektedir. Tarihi M.Ö.5000-6000'li yıllara kadar uzadığı tahmine dilen Muş'un İlkçağ tarihi, Urartularla başlar. Van Gölü'nün çevresindeki ülkeye toptan Urartu ve Ararat adı verilmektedir. Erzurum ve Elâzığ bölgelerinin yakınında bulunan ve tarıma daha elverişli topraklara sahip olan Muş bölgesinin tarihini Neolitik döneme kadar götürmek mümkündür. Muş isminin, İbranice 'de sulak, otlak ülke anlamında kullanılması da bunun bir göstergesi olabilir⁴. Türklerin hâkimiyetinden önce ilkçağdan ortaçağın ortalarına kadar Muş, Doğu Roma İmparatorluğu'nun hâkimiyeti altında kalmıştır. Bu önemli yerleşim yeri zamanla Türk yurdu haline gelmiş ve Osmanlılar döneminde de ciddi bir yerleşim yeri olmuştur.

Osmanlı Devleti idari yönetim sisteminde Erzurum vilayetine bağlı bulunan Muş Sancağı 1872 yılında Bitlis, Bulanık, Malazgirt, Çukur ve Kusun kazalarından oluşmaktaydı. 1892 yılına ait Muş Vilayet Salnamesinde Muş Sancağı'nın Muş Merkez, Varto, Bulanık, Malazgirt ve Sason kazalarından oluşmaktaydı. Bazı tarihçiler tarafından 93 Harbi olarak adlandırılan 1877-78 Osmanlı- Rus Harbi'nden sonra Bitlis Vilayet statüsüne getirilmiş ve Muş Bitlis vilayetine sancak olarak bağlı hale getirilmiştir. 93 Harbi sonrasında Rusya ile Berlin Antlaşması imzalanmıştır. Avrupa Devletleri tarafından Osmanlı Coğrafyasında özellikle de Doğu Anadolu'da yaşayan Ermenilerle ilgili düzenlemeleri içeren bir madde antlaşmaya eklenmiştir. Antlaşmanın 61. maddesine göre Osmanlı Coğrafyasında yaşayan Ermenilerle ilgili ıslahatlar yapılması talep edilmiştir. Bu madde Osmanlı Devleti'nin idari yapılanmasında bazı değişiklikler yapmasına sebep olmuştur. Bu değişikliklerden biri de Bitlis'in

²Kemal Kırışan, *Bulanık-Malazgirt Havzası'nın (Muş) Fiziki Coğrafyası*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ 2017, s. 1.

³Mehmet Emin Sönmez, *Muş İlinde Nüfus Hareketlerinin Nedenleri ve Sonuçlar*, Türkiye Coğrafya Dergisi, 55, (2010), s. 45.

⁴Selahattin Aslan, *Muş İli ve Bağlı İlçelerde (Muş Merkez-Varto-Bulanık- Malazgirt-Korkut-Hasköy) Tarihi Mezar Taşları (Tespit-Transkript-Değerlendirme)*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak 2019, s. 5.

Vilayet statüsüne getirilmesi olmuştur. Sonrasında ise Muş, Siirt gibi Doğu Anadolu'da bulunan önemli iller idari olarak Bitlis Vilayetine bağlanmıştır⁵. Muş tarihi ile ilgili olarak Evliya Çelebi'nin Seyahatnamesinde de bazı bilgiler bulunmaktadır. Bu bilgilere göre, Osmanlı İmparatorluğu'nun merkezi ve idari yapılanması içerisinde Muş ve buraya bağlı olan idari birimler bazı dönemlerde Van adlı eyaletin hudutları dâhilinde olan bir sancak merkezi, bazı dönemlerde de adı geçen Van eyaletinin Bitlis Hanlığına bağlı olan bir nahiye olarak varlığını sürdürmüştür. Seyahatname adlı eserde, Muş ile alakalı olarak verilen bilgiler, Muş'un Van eyaletine bağlı bir sancakken haracının yarısının Bitlis hanlığına ait olduğu döneme denk gelir. Bu yüzden adı geçen eserde Muş adlı yer genel olarak Bitlis, Tatvan, Adilcevaz, Malazgirt ve Ahlat ile birlikte anılmıştır⁶.

Türkiye'de 23 Nisan 1920'de TBMM açıldıktan sonra bazı idari birimlerin yapılarında değişiklikler yapılmıştır. Söz konusu değişikliğin yapıldığı yerlerden birisi de 1574 yılında sancak yapılan Muş Sancağı'dır⁷. 1 Ağustos 1920'de yapılan düzenleme ile Muş Sancağı'nın müstakil bir idare yapılmasına karar verilmiştir⁸. Böylece Muş'un bağımsız bir vilâyet olması için ilk adım atılmıştır şeklinde değerlendirilebilir.

Bilindiği üzere, idari birimlerde yapılan en önemli düzenlemeler içerisinde yöneticilerin değiştirilmesi yer almaktadır. Arşiv belgelerinden anlaşıldığı kadarıyla hem Cumhuriyet döneminde hem de Cumhuriyet dönemi öncesinde Muş'ta çok sayıda mutasarrıf ya da Kaylerin değiştirildiği görülmektedir. Söz konusu değişikliklerden birisi 1921 yılında olmuştur. Bu bağlamda, 12 Haziran 1921 tarihinde Muş Mutasarrıfı olan Mehmet Ali Bey Genç Mutasarrıflığına ve Denizli İkinci Sınıf Mutassarrıfı olan Fahreddin Bey de Muş'a mutasarrıf olarak atanmıştır⁹. Arşivden alınan bilgilerden 1923 yılında Muş Mutasarrıflığına yeni bir atamanın daha yapıldığı anlaşılmaktadır. Buna göre, 19 Ağustos 1923 yılında Muş Mutasarrıflığına Safranbolu'da mutasarrıf olan Ziya Bey atanmıştır¹⁰.

Yukarıda izah edildiği gibi günümüzde önemli bir vilâyet olan Muş, tarih boyunca birçok kültür ve medeniyetin yaşam olmuştur. Söz konusu durumdan dolayı tarihsel süreç içerisinde ihtiyaçlar bağlamında Muş'un idari yapısında birtakım düzenlemeler ve değişiklikler yapılmıştır. Bu çalışmada tarih boyunca

⁵ Semra Tombul, *Muş'ta Yaşanan Ermeni Olayları (1885-1920)*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş 2019, s.4.

⁶Sedat Aktaş, Evliya Çelebi Seyahatnamesinde Muş ve Çevresi, *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8/5, (2018), s.380.

⁷ Orhan Kılıç, Muş Sancağı Dirlikleri, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9/1, (1999), s. 158.

⁸ BCA, Fon Kodu: 30.18.1.1, Yer No: 1.8.11.

⁹ BCA, Fon Kodu: 30.18.1.1, Yer No: 3.24.8.

¹⁰ BCA, Fon Kodu: 30.18.1.1, Yer No: 7.28.14.

Muş vilâyetinde yapılan idari düzenlemelerin tamamı değil, Cumhuriyet'in ilanı olan 1923'ten 1980 tarihine kadar yapılan değişiklik ve düzenlemeler ele alınmıştır. Bu çalışma, söz konusu düzenlemeleri belgeler ve bulgular ışığında ortaya çıkararak; Muş vilâyetinin yerel tarihine açıklık getirmeyi hedeflemektedir.

1. Cumhuriyet'in İlanından 1950'ye Kadar Muş'ta İdari Alanda Yapılan Düzenlemeler

Türkiye'de Cumhuriyet yönetiminin ilan edilmesinden sonra ülke genelinde vilâyetlerin yapılarında çok ciddi düzenlemeler yapılmış ve bazı vali yardımcıları ile valilerin görev yerleri değiştirilmiştir. Bu kapsamda, 17 Ocak 1924 tarihinde Muş Vali Yardımcılığı görevini yapan Sakıp Bey, bu görevden alınmıştır¹¹. Hemen akabinde ise 3 Mart 1924 tarihinde Muş Valisi Ziya Bey'in Aksaray'a vali olarak atanmasıyla yerine kaymakam olan Faik Bey tayin edilmiştir¹². 1926 yılına kadar bağımsız bir vilâyet olan Muş'un durumu, Doğu bölgelerinde ortaya çıkan ve Cumhuriyet'in ilk yıllarında ciddi sorunların ortaya çıkmasına sebep olan Şeyh Sait İsyan'ından dolayı değişmiştir. Şeyh Sait İsyanı, Muş, Erzincan, Diyarbakır, Erzincan, Elazığ, Mardin ve Siirt ile Van'da etkili olmuştur¹³. Söz konusu isyanın devam ettiği sırada önce Muş'un da dâhil olduğu Diyarbakır, Elazığ, Genç, Dersim, Siverek, Mardin, Urfa, Siirt, Bitlis, Van, Hakkâri ve Kiğı'da 23 Şubat 1925'te idare-i örfiye yani sıkıyönetim ilan edilmiştir¹⁴. Daha sonra 23 Mart 1925'te Hükümet tarafından mevcut olan idare-i örfiyenin bir ay daha devam edilmesine karar verilmiştir¹⁵. Ancak bu düzenlemeler, başta Muş olmak üzere birçok vilâyette etkisini gösteren Şeyh Sait İsyanının büyümesine engel olamamıştır.

Hükümet, isyanı engellemek amacıyla birtakım önlemler almıştır. Bunlardan bazı idari birimlerin statülerinin değişmesi gelmektedir. Bu kapsamda, Hükümet tarafından güvenlik nedeniyle Muş'un vilâyet statüsü kaldırılmış ve burası 1926 yılında Bitlis'e bağlı bir ilçe haline getirilmiştir. Bu düzenlemeden dolayı Muş'a bağlı olan Bulanık, Malazgirt ve Varto ilçeleri de Bingöl sınırlarına dâhil edilmiştir. Üç yıl boyunca Bitlis'e bağlı olan Muş'un yeniden vilâyet olması için 6 Mart 1929 yılında bir kanun layihası hazırlanmıştır¹⁶ ve Muş, yeniden

¹¹ BCA, Fon Kodu: 30.18.1.1, Yer No: 12.61.10.

¹² BCA, Fon Kodu: 30.18.1.1, Yer No: 9.15.10.

¹³ Hasan Uçar, Türk Siyasal Hayatında Şeyh Sait İsyanı, *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8/3, (2019), s. 2942.

¹⁴ BCA, Fon Kodu: 30.18.1.1, Yer No: 12.76.17.

¹⁵ BCA, Fon Kodu: 30.18.1.1, Yer No: 13.15.10.

¹⁶ BCA, Fon Kodu: 30.18.1.1, Yer No: 2.18.1; Sami Yuca, Cumhuriyet Döneminin İlk Nüfus Sayımına (1927) Göre Muş İlinin Nüfus Özellikleri, *Akademik Bakış Açısı Dergisi*, 24, (2011), s. 7.

vilâyet statüsüne kavuşturulmuştur. Burası yeniden vilâyet yapıldıktan sonra 18 Ocak 1931'e kadar kaymakamlar tarafından vekâleten yürütülmüş ve belirtilen tarihte Muş'a Kahramanmaraş Valisi olan Ferruh Bey atanmıştır¹⁷. Böylece bu tarihten itibaren Muş yeniden valiler tarafından yönetilmeye başlanmış ve tamamen bir vilâyet görüntüsü kazanmıştır şeklinde analiz edilebilir.

1930 yılında Muş'ta idari yapılanma ve değişim anlamında iki düzenlemenin yapıldığı görülmektedir. Bunlardan birinci, 13 Mayıs 1930'da Genç ilçesinin sınırları dâhilinde bulunan Müştak köyü, Diyarbakır'ın Lice ilçesi sınırlarına dâhil edilmiştir¹⁸. İkinci düzenleme ise Muş Belediye Başkanlığı'nın yapılanmasıyla ilgilidir. Bu bağlamda, 26 Aralık 1930'da Muş Belediye Başkanlığı'na Kamil Bey seçilmiştir¹⁹. 1929'da Muş'un yeniden vilâyet yapılması ve 1930'da Muş'a belediye başkanının atanmasıyla, adı geçen vilâyetin tam teşekküllü bir vilâyet haline geldiğini göstermektedir. Yani 1926 yılında ilçe yapılan ve üç yıl boyunca ilçe olarak kaldıktan sonra Muş'un yeniden vilâyet yapılması ve söz konusu düzenlemelerin olması, Muş'un yeniden vilâyet statüsüne ulaştığını göstermesi bakımından önem taşımaktadır.

1932 yılında Muş'a bağlı bazı idari birimlerin statülerinde ciddi değişiklikler yapılmıştır. Bu bağlamda, 3 Nisan 1932'de Malazgirt ilçesine bağlı olan Hacı Yusuf ve Hacı Boto köyleri Bayazıt'ın Tutak ilçesine; Bayazıt ili Tutak ilçesine bağlı olan Bane köyü de Malazgirt'e bağlanmıştır²⁰. Bu düzenlemeden sonra 9 Haziran 1932'de Muş'a bağlı yeni bir ilçe oluşturulmuştur. Yeni ilçenin adı ise Solhan'dır²¹. Bunun gibi Muş'a bağlı olan Genç ilçesinin merkezi değiştirilmiştir. Yeni düzenleme ile 28 Haziran 1932'de Genç ilçesinin Merkezi Darahini köyünden alınarak Varamerik köyüne nakledilmiştir²². Bunun sebebi Varamerik köyünün coğrafi alan bakımından ilçe merkezi olmaya daha fazla uygun olmasıdır.

1932 yılında Muş Valiliğine yeni bir atama yapılmış ve Ferruh Bey'in yerine Mithat İzzet Bey (Saylan) atanmıştır. Bu görevde çok kısa bir süre kalan Mithat İzzet Bey (Saylan)'in yerine yine aynı yıl içerisinde Zihni Bey atanmıştır. Bu görevi 1935 yılına kadar devam ettiren Zihni Bey'in yerine ise yeni bir vali atanmıştır²³. Bu kapsamda, 18 Haziran 1935 tarihinde Muş Valiliğine Birinci

¹⁷ BCA, Fon Kodu: 30.18.1.2, Yer No: 17.2.9.

¹⁸ Musa Şaşmaz, *Türkiye'nin İdari Taksimatı (1920-2013)*, XII. Cilt, Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları, 2014, s. 80; BCA, Fon Kodu: 30.11.1.0, Yer No: 55.12.13.

¹⁹ BCA, Fon Kodu: 30.11.1.0, Yer No: 60.38.9.

²⁰ BCA, Fon Kodu: 30.11.1.0, Yer No: 69.10.13.

²¹ BCA, Fon Kodu: 30.18.1.2, Yer No: 29.46.13.

²² BCA, Fon Kodu: 30.11.1.0, Yer No: 71.18.20.

²³ <http://www.mus.gov.tr/onceki-valilerimiz> (E.T.15.02.2020).

Umumi Müfettişlik Asayiş Şube Müdürü Niyazi Bey (Mergen) tayin edilmiştir²⁴. Bu arada Muş Belediye Başkanlığı da Muş Valiliğinin uhdesinde olduğu için; Niyazi Bey (Mergen) valilik görevi dışında aynı zamanda belediye başkanlığı görevini de üstlenmiştir.

İdari düzenlemeler içerisinde aynı vilâyetin kazaları arasında yapılan düzenlemeler önemli bir yer tutmaktadır²⁵. Bilhassa, 1933 yılında Muş'un ilçelerinin yerleşim birimlerinin arasında bazı değişikliklerin olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda, 22 Haziran 1933'te Malazgirt ilçesinin hudutları içerisinde yer alan Kotanlı, Rüstengedik, Sultanlı, Mollamustafa, Kuştiyan, Muradibeyi ve İndiris isimli köyler Muş'un bir diğer ilçesi olan Bulanık'a bağlanmıştır. Aynı şekilde Bulanık'a bağlı olan Tatargazi ve Molladerman köyleri de Malazgirt'in sınırlarına eklenmiştir. Söz konusu düzenlemenin yapılmasının sebebi bu köylerin gerek Malazgirt'e yakın olmaları ve gerekse de idari, askeri, iktisadi ve coğrafi alanlardan dolayı buraların adı geçen ilçeye bağlanmasının daha faydalı olacağı değerlendirilmesidir²⁶.

İdari yapılanmalar içerisinde vilâyetler arasında yapılan hudut düzenlemeleri de önemli bir yer tutmaktadır²⁷. Dönem itibarıyla birbiriyle hudut olan Diyarbakır ile Muş arasında birtakım idari sınır düzenlemeler yapılmıştır. Bu kapsamda, 21 Temmuz 1933'te Diyarbakır ili Kulp kazasına bağlı olan Laçikan, Gelgoman, Malaali, Haydo, Velikan ve Geçik köyleri Muş ili Merkez kazasına bağlı Geligüzan nahiyesine dâhil edilmiştir. Aynı şekilde Muş'a bağlı Nederan köyü de Diyarbakır'ın Kulp kazasına bağlanmıştır²⁸. Bu düzenlemenin yapılmasının sebebi, halkın istekleridir. Vatandaşların devlet dairelerinde olan işlerinin daha kolay bir şekilde görülebilmesi için bu uygulama yapılmıştır. Cumhuriyet'in ilk dönemlerinde idari alanda yapılan bazı düzenlemeler gereği Doğu ve Güneydoğu Anadolu vilâyetlerinde bazı il ve ilçe belediye başkanlıkları valiliklerin uhdesine bırakılmışlardır²⁹. Yani buralara kayyum atanmıştır. Bu düzenleme Muş Belediye Başkanlığı için de uygulanmıştır. Bu bağlamda, 23 Ekim 1933 tarihinde Muş Belediye Başkanlığı Muş Valiliğinin uhdesine bırakılmıştır³⁰. Aynı durum Muş'a bağlı kazalarda uygulanmıştır. Bu kapsamda,

²⁴ BCA, Fon Kodu: 30.18.1.2, Yer No: 55.50.16.

²⁵ Bilal Tunç ve Fatih Özçelik, Demokrat Parti Döneminde Ağrı'da İdari Alanda Yapılan Düzenlemeler (1950-1960), *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 7/3, (2017), ss. 463-477.

²⁶ BCA, Fon Kodu: 30.11.1.0, Yer No:79.21.8.

²⁷ Bilal Tunç ve Harun Aydın, Cumhuriyet Döneminde Doğubayazıt'ın İdari Yapısı ve Nüfusu, *Current Reserch Social Science*, 3/3, (2017), ss. 133-143.

²⁸ BCA, Fon Kodu: 30.11.1.0, Yer No:79.25.4.

²⁹ Ahmet İlyas, 1925-1945 Yılları Arasında Doğu Ve Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde İdari Düzenlemeler, *Tarih Okulu Dergisi*, 9/36, (2016), s. 332.

³⁰ BCA, Fon Kodu: 30.18.1.2, Yer No: 40.74.8.

yeni kurulan Solhan'da belediye teşkilatı kurulmuş, ancak burasının da Solhan Kaymakamlığı tarafından idare olunması kararlaştırılmıştır³¹. Solhan Belediye Başkanlığı'nın Solhan Kaymakamlığına bağlanmasının asıl nedeni olarak belediye başkanlığının gelirlerinin az olması gösterilmiştir. Söz konusu düzenleme ile Muş'taki belediye hizmetleri Muş Valiliği yetkilileri tarafından ve Solhan'daki belediye hizmetleri de Solhan Kaymakamlığı tarafından yürütülmeye başlanmıştır.

Cumhuriyet döneminde idari sınır düzenlemeleri yapılırken; bazı idari birimlerin statülerinin düşürüldüğü görülmektedir. Örneğin bazı nahiyelerin nahiyeliği düşürülmüş ya da bazı ilçelerin ilçelik statüsü düşürülmüştür. Bu doğrultuda, Muş'ta yapılan düzenleme de şudur: 26 Nisan 1933 tarihinde Muş Valiliği Özel İdare Başkanlığı tarafından Zilan nahiyesi lağvedilmiş ve söz konusu livaya ait köylerin bağlandığı Kertis adıyla yeni bir nahiyeye teşekkül ettirilmiştir³².

Günümüzde bağımsız bir vilâyet olan Bitlis, 1929 yılı itibarıyla Muş'a bağlı bir ilçe durumundaydı. 1934 yılında Bitlis ilçesiyle alakalı bir düzenleme yapılmıştır. Söz konusu düzenleme doğrultusunda 2 Mayıs 1934 tarihinde Bitlis ilçesine bağlı Simek nahiyesinin merkezi Kultik adlı köyden Hivris köyüne nakledilmiştir³³. Bu düzenlemenin yapılmasının sebebi Kultik adlı köyde nüfusun ve hane sayısının az olmasıdır. Bitlis gibi, 1934 yılı itibarıyla Bingöl'de Muş'a bağlı bir ilçe durumundadır. Bu durumu kanıtlayan belge ise 1934 yılına aittir. Bu belgeye göre, 12 Mayıs 1950'de Muş vilâyeti dâhilinde Bingöl adıyla bir ilçe oluşturulmuş ve buraya bir Ügnüt adlı nahiyeye bağlanmıştır³⁴. Bugün bağımsız iki vilâyetin 1930'lu yıllarda Muş'a bağlı olması, dönem itibarıyla Muş'un ne kadar büyük bir vilâyet olduğunu göstermesi bakımından son derece önemlidir. Bu, aynı zamanda Cumhuriyet'in ilk yıllarında stratejik bir öneme de sahip olduğu şeklinde değerlendirilebilir.

Muş'ta 1935 yılı nüfus verilerine göre, Merkez, Bingöl, Bitlis, Bulanık, Çapakur, Genç, Mutki, Sason, Solhan ve Varto³⁵ olmak üzere 10 adet kaza bulunmaktadır. Bu dönemde 16.184 km² alana sahip Muş'ta coğrafi alan bakımından en büyük ilçe 4.115 km² ile Merkez ilçe iken; coğrafi alan bakımından en küçük ilçe de 792 km² ile Mutki ilçesidir. Merkez ilçesinde Merkez, Akçam, Azapkur, Galiguzan ve Ziyaret olmak üzere 8 adet nahiyeye bulunmakta iken; Bingöl'de sadece Merkez adında bir adet nahiyeye mevcuttur.

³¹ BCA, Fon Kodu: 30.18.1.2, Yer No: 38.59.8.

³² BCA, Fon Kodu: 30.11.1.0, Yer No: 77.12.1.

³³ BCA, Fon Kodu: 30.11.1.0, Yer No: 86.11.11.

³⁴ BCA, Fon Kodu: 30.18.1.2, Yer No: 44.30.5.

³⁵ Varto ilçesinin önceki adı Gümgüm'dür. 1927'den itibaren Gümgüm olan ilçe adı Varto olarak değiştirilmiştir.

Bunlar dışında Bitlis'te Merkez, Çukur, Hakif, Hizan, Şetek ve Uçum olmak üzere 6 adet nahiye; Bulanık ilçesinde Merkez ve Liz olmak üzere 2 adet, Çapakçur'da Merkez ve Perhan gök olmak üzere 2 adet; Genç'te sadece Merkez adında bir nahiye; Sason'da Merkez ve Hazo olmak üzere 2 adet nahiye, Solhan'da Merkez, Göyük ve Valir olmak üzere 3 adet nahiye var iken; son ilçe olan Varto'da da Merkez, Karakçöy ve Üstkuran adında üç adet nahiye mevcuttur³⁶. Söz konusu veriler, 1935 yılında Muş vilâyetinde en fazla nahiyeye sahip iki ilçenin Merkez ve Bitlis olduğunu ortaya çıkarmaktadır.

Türkiye İstatistik Kurumu verilerine göre 1935 yılı itibarıyla Muş vilâyetinde 10 adet ilçe ve 28 adet nahiye³⁷ bulunmaktadır. Söz konusu idari birimlerdeki toplam köy sayısı ise 722'dir. İlçeler içinde en fazla köye sahip olan yer 169 yer ile Merkez ilçesi iken; köy sayısı en az olan da 26 köy ile Genç ilçesidir³⁸. Söz konusu veriler, dönem itibarıyla Muş'ta çok sayıda yerleşim yerinin bulunduğunu ve Muş'un son derece büyük bir ilçe olduğunu ortaya çıkarmaktadır.

1934 yılında Muş'a bağlı olan Bingöl ilçesi, 1936 yılıyla bağımsız bir vilâyet haline getirilmiştir. Bu doğrultuda, 2 Ocak 1936 tarihinde Muş'a bağlı olan Bingöl, Solhan, Genç ve Çapakur kazalarıyla Erzincan'a bağlı Kığı adlı kazadan müteşekkil Bingöl adıyla yeni vilâyet oluşturulmuştur³⁹. Buz düzenlemeyle beraber Muş'un 4 adet ilçesiyle yeni bir vilâyet yapıldığı için, Muş'un idari sınırlarında çok ciddi bir daralma olmuştur şeklinde analiz edilebilir.

Bingöl'ün il yapılmasıyla her ne kadar Muş'un coğrafi sınırlarında çok ciddi bir azalma olmuşsa da; Muş genelinde idari sınır ve idari hudut alanlarında düzenlemelerin yapılmasına devam edilmiştir. Örneğin 1936 yılında biri Malazgirt ilçesine bağlı Karahasan ve diğeri de Bulanık'a bağlı olmak üzere Karağil adıyla birer yeni nahiyeler kurulmuştur⁴⁰. Böylece adı geçen Malazgirt ve Bulanık ilçelerinin nahiye sayılarında birer artış olmuştur.

Muş Valiliği ve Muş Belediye Başkanlığı görevini 1935'te devralan Niyazi Mergen, bu görevi 1937 yılının ortalarına kadar devam ettirmiştir. 4 Haziran 1937

³⁶ Türkiye Cumhuriyeti Başbakanlık İstatistik Genel Müdürlüğü, *1935 Genel Nüfus Sayımı: Muş Vilâyeti*, Ankara: Mehmet İhsan Basımevi, 1937, s. 7-8.

³⁷ Nahiye, Sözlükte "taraf, cihet, yöre, kenar, bölge" anlamına gelmektedir. 1940'lara kadar kullanılan nahiye kavramı yerine, 1940'lardan sonra bucak ya da kasaba adları kullanılmıştır. (İlhan Şahin, "Nahiye" <https://islamansiklopedisi.org.tr/nahiye> (E.T.20.01.2020).

³⁸ Türkiye Cumhuriyeti Başbakanlık İstatistik Genel Müdürlüğü, *1935 Genel Nüfus Sayımı: Muş Vilâyeti*, s. 7-8.

³⁹ Resmi Gazete, 4 Ocak 1936, Sayı:3197, s. 5902; Ebru Çoban ve Ahmet İlyas, 1935 Nüfus Sayımı ve Bingöl'ün Nüfus Potansiyeli, *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi*, 7/1, (2017), s. 90.

⁴⁰ Musa Şaşmaz, *Türkiye'nin İdari Taksimatı (1920-2013)*, s. 83; BCA, Fon Kodu: 30.11.1.0, Yer No: 101.4.8.

tarihinde Muş Valiliğine yeni bir atama yapılmıştır. Bu bağlamda, söz konusu tarihte Muş Valisi ve Belediye Başkanı Niyazi Mergen yerine Edirne Valisi olan Osman Şahinbaş atanmıştır⁴¹. Muş Valiliği görevini üstlenen Osman Şahinbaş'ın bu görevi son derece kısa sürmüştür. Zira bu atamadan çok kısa bir süre sonra Muş Valiliğine Tevfik Sırrı Gür atanmıştır⁴². Böylece bu tarihten itibaren hem Muş Valiliği hem de Muş Belediye Başkanlığı önce Osman Şahinbaş daha sonra da Tevfik Sırrı Gür tarafından yürütülmeye başlanmıştır.

Yukarıda belirtildiği üzere, 1933 yılında Muş Valiliği uhdesine alınan Muş Belediye Başkanlığı ile Malazgirt Kaymakamlığı'nın emrine verilen Malazgirt Belediye Başkanlıklarının bu uygulamasına 23 Ekim 1940 tarihinde son verilmiştir⁴³. İçişleri Bakanlığı'nın idari alandaki düzenlemesiyle Muş Belediye Başkanlığı ile Malazgirt İlçe Başkanlığı valilik ve kaymakamlığının uhdesinden alınmış ve bu tarihten itibaren buradaki belediye hizmetlerinin belediye başkanları tarafından yapılması kararlaştırılmıştır.

1935 yılında 10 adet ilçeye sahip olan Muş'un ilçe sayısı 1940 yılına kadar yapılan düzenlemelerle 4'e düşmüştür. 1940 yılı Türkiye İstatistik Kurumu verilerine göre Muş vilâyetinde Bulanık, Varto, Merkez ve Malazgirt olmak üzere 4 adet ilçe bulunmaktadır. 8.145 km²'lik bir coğrafi alana sahip Muş'ta 325 adet köy yer almaktadır. İlçeler içerisinde hem coğrafi alan hem de nahiye bakımından en büyük ilçe Merkez ilçesidir. Merkez ilçesinde Merkez, Akçam, Azapkur, Geliguzan ve Ziyaret olmak üzere 5 adet nahiye bulunmaktadır. Bulanık ilçesinde Merkez, Karağıl ve Liz; Malazgirt'te Merkez, Karahasan ve Nurettin ve son olarak da Varto ilçesinde Merkez, Karaköy ve Üstküran olmak üzere 3 adet nahiye mevcuttur⁴⁴. 1940 yılının verileri, Muş'un hem coğrafi alan bakımından hem de yerleşim yerleri bakımından son derece küçüldüğünü ortaya çıkarmaktadır. Yukarıda da izah edildiği üzere, Muş'a bağlı birimlerin Muş'tan alınarak yeni il yapımları veya Muş'a bağlı yerleşim yerlerinin başka vilâyetlere bağlanmasıdır.

Muş Belediye Başkanlığı'nın Muş Valiliği uhdesinden alınmasıyla Muş Belediye Başkanlığına bir belediye başkanı seçilmiştir. Bu kapsamda, 17 Ocak 1941 tarihinde Muş Belediye Başkanlığına Nuri Dede atanmış ve bu atanma İçişleri Bakanlığı tarafından onaylanmıştır⁴⁵. Bu işleminden sonra Başbakanlık

⁴¹ BCA, Fon Kodu: 30.18.1.2, Yer No: 75.49.1.

⁴² <http://www.mus.gov.tr/onceki-valilerimiz> (E.T.15.02.2020).

⁴³ BCA, Fon Kodu: 30.18.1.2, Yer No: 92.100.16.

⁴⁴ Devlet İstatistik Enstitüsü, *1940 Genel Nüfus Sayımı*, Ankara: Devlet İstatistik Enstitüsü Yayınları, 1941, s. 501-502.

⁴⁵ BCA, Fon Kodu: 30.11.1.0, Yer No: 144.2.3; BCA, Fon Kodu: 30.11.1.0, Yer No:157.34.11.

Kararlar Dairesi Başkanlığı tarafından Muş Belediye Başkanlığı için 100 Lira maaşla 1 adet belediye başkanlığı bir kadrosu tahsis edilmiştir⁴⁶.

Muş ile Siirt vilâyetleri birbirine komşu oldukları için iki yer arasında idari sınır düzenlemeleri yapılmıştır. Bu düzenlemeyle 20 Mayıs 1942 tarihinde Siirt ili Sason ilçesine bağlı olan Sipgank ve Tihik köyleri Muş ili Merkez ilçesine bağlı Geligüzan nahiyesine dâhil edilmiştir⁴⁷. Bu düzenlemeden sonra Muş'a komşu bir diğer vilâyet olan Ağrı ile Muş arasında bir idari sınır düzenlemesi olmuştur. Bu bağlamda, 23 Mayıs 1942 tarihinde Ağrı ili Patnos ilçesine bağlı olan Bostankaya köyü Malazgirt ilçesine bağlanmıştır⁴⁸. Söz konusu her iki idari hudut yapılanmasıyla Muş'un coğrafi sınırlarında yeniden bir büyüme olmuştur şeklinde yorumlanmaktadır.

Muş Valiliği ve Belediye Başkanlığını 1937'den itibaren yürütmeye başlayan Tevfik Sırrı Gür, bu görevi 1943 yılına kadar görev yapmıştır. Muş Belediye Başkanlığı 1940 yılına kadar Muş valilerinin uhdesinde kaldığından; bahsi geçen vali 1940 yılına kadar Belediye Başkanlığı görevini de üstlenmiştir. Ancak yukarıda sayılan nedenden dolayı 1940 yılında Muş Belediye Başkanlığına atama yapıldıktan sonra, Tevfik Sırrı Gür belediye başkanlığı görevini bırakmış ve sadece vali olarak görev yapmıştır. Bu görevi de 23 Mart 1943'e kadar devam etmiştir. Adı geçen tarihte Tevfik Sırrı Gür İçel Valiliğine; Muş Valiliğine ise Niğde Vali Yardımcısı Orhan Sami Güvenç atanmıştır⁴⁹. Esasında Muş Belediye Başkanlık görevini kayyum olarak yapan valilerin bu durumu, onlar için fazladan bir yük oluşturmaktaydı. Bu nedenle 1940 yılında Muş Belediye Başkanlığına atama yapılmakla; Muş valileri de asil görevini yapmaya başlamışlardır ve bu durumun onların işlerini daha da kolaylaştırdığı şeklinde değerlendirilebilir.

10 Kasım 1944 tarihinde Varto ilçesi ile alakalı bir idari hudut değişikliği yapılmıştır. Yapılan değişiklik doğrultusunda Bingöl ili Solhan ilçesi Merkez nahiyesine bağlı olan Yekmalıkasır köyü buradan alınarak aynı ilçenin Hösnek nahiyesine eklenmiştir. Aynı şekilde Solhan ilçesi Gönük nahiyesine bağlı Komiseran köyü de Varto ilçesi Merkez nahiyesine dâhil edilmiştir⁵⁰. Böylece Varto'ya bağlı köylerin sayısında 1940 yılı verilerine göre artış olmuştur.

1945 yılında Muş'un hem idari yönetiminde hem de idari yapısında birtakım değişiklikler yapılmıştır. Bu değişiklik kapsamında, 22 Haziran 1945 tarihinde Muş Valisi Orhan Sami Güvenç Erzincan Valiliğine atanınca; boşta kalan Muş

⁴⁶ BCA, Fon Kodu: 30.18.1.2, Yer No: 94.24.14.

⁴⁷ BCA, Fon Kodu: 30.18.1.2, Yer No: 153.14.17.

⁴⁸ BCA, Fon Kodu: 30.11.1.0, Yer No: 154.16.5.

⁴⁹ BCA, Fon Kodu: 30.18.1.2, Yer No: 101.17.15.

⁵⁰ Musa Şaşmaz, *Türkiye'nin İdari Taksimatı (1920-2013)*, s.100; BCA, Fon Kodu: 30.11.1.0, Yer No: 165.1.15.

Valiliğine ise Van'ın eski valisi olan Hamit Onat tayin edilmiştir⁵¹. Diğer düzenleme ise Muş Belediye Başkanlığı görevini 1941'den itibaren sürdüren Nuri Dede'nin 1946 yılında görevinin sona ermesidir. 1946 yılında yapılan Belediye Başkanlığı Seçimleri neticesinde Muş Belediye Başkanlığına seçilen Nuri Dede'nin belediye başkanlığı 1 Ağustos 1946 tarihinde Muş Belediye Meclisi tarafından onaylanmıştır⁵².

Türkiye İstatistik Kurumu verilerine göre 1945 yılında Muş'un hem sahip olduğu coğrafi alan miktarı hem de köy sayılarında 1940 yılı verilerine göre artış olmuştur. Bunun da temel sebebi idari hudut düzenlemeleridir. Bu kapsamda, 1945 yılında Muş'un coğrafi alanı 9.442 km'dir. İl genelindeki köy sayısı ise 352'dir⁵³. Söz konusu veriler, 1940 yılında 8.145 km²'lik alana sahip Muş'ta geçen beş yıl içinde coğrafi alanda 1.297 km²'lik artış olduğunu ve 325 olan köy sayısının da 25 artarak 352'ye çıktığını ortaya çıkarmaktadır.

1945 yılında olduğu 1946 yılında da yapılan idari hudut düzenlemesi ile Varto'nun hem köy sayıları hem de coğrafi alanında artış olmuştur. Söz konusu idari hudut düzenlemesi ile 6 Mart 1934 tarihinde Erzurum ili Hınıs ilçesi Halilçavuş ilçesine bağlı olan Mişko, Zilakomu, Başkent, Sefrenk, Mirkinis, Mikzehir, Korçika ve Konaf köyleri Varto ilçesinin sınırlarına bağlanmıştır⁵⁴. Bu durum, aynı zamanda bahsi geçen ilçenin bağlı olduğu Muş'un da coğrafi sınır bakımından büyüdüğünü ortaya çıkarmaktadır. Bunun neticesi olarak da yani Muş'taki coğrafi alanın büyümesine bağlı olarak Muş ili Merkez ilçesi geniş topraklı olarak kabul edilmiştir⁵⁵. Bu arada 22 Mayıs 1947 tarihinde Muş Valisi olan Hamit Onat emekliye ayrılınca, Muş Valiliğine atama yapılması zorunlu hale gelmiştir⁵⁶. Bu nedenle Muş Valiliğine 27 Haziran 1947'de Seyhan Vali Vekili olan Emin Refik Kırış atanmıştır⁵⁷. Emin Refik Kırış'tan sonra 1952 yılı dâhil Bekir Suphi Aktan ve Şekip Yurdakul valilik görevinde bulunmuşlardır⁵⁸.

2. 1950'den 1980'e Kadar Muş İlinde Yapılan İdari Düzenlemeler

Türkiye İstatistik Kurumu'nu verilerine göre, 1950 yılında Muş'un coğrafi alanında küçülme olmuştur. 1945 yılında 8.145 km²'lik alana sahip Muş'un coğrafi sınırları 1950'de 629 km²'ye düşmüştür. Bu durum, Muş'un

⁵¹ BCA, Fon Kodu: 30.18.1.2, Yer No: 108.37.19.

⁵² BCA, Fon Kodu: 30.11.1.0, Yer No: 185.29.21.

⁵³ Devlet İstatistik Enstitüsü, *1945 Genel Nüfus Sayımı*, Ankara: Devlet İstatistik Enstitüsü Yayınları, 1945, s. 474.

⁵⁴ BCA, Fon Kodu: 30.11.1.0, Yer No: 181.7.12.

⁵⁵ BCA, Fon Kodu: 30.18.1.2, Yer No: 119.51.18.

⁵⁶ BCA, Fon Kodu: 30.11.1.0, Yer No: 113.34.4.

⁵⁷ BCA, Fon Kodu: 30.11.1.0, Yer No: 114.46.18.

⁵⁸ <http://www.mus.gov.tr/onceki-valilerimiz> (E.T.15.02.2020).

coğrafi alanında 629 km²'lik bir küçülmenin olduğunu ortaya çıkarmaktadır. Buna rağmen Muş'taki köy sayılarında artış olmuştur⁵⁹. Bunun sebebi yerleşim yerlerinin kendi aralarında yapılan düzenlemeleridir. Söz konusu durum bağlamında, bazı köyler ikiye ayrılmış ve birbirinden ayrılan farklı köy yapılarına kavuşturulmuştur.

1950 yılında yapılan Belediye Başkanlığı Seçimleri sonucunda Zeki Dede'nin görevi sona ermiştir. 1950 yılında yapılan belediye başkanlığı seçimleri neticesinde Muş Belediye Başkanlığına Sait Çelikoğlu seçilmiştir. Sait Çelikoğlu'nun belediye başkanlık görevi 2 Ocak 1951 tarihinde Muş Belediye Meclisi tarafından onaylanmıştır⁶⁰. Ancak Sait Çelikoğlu'nun belediye başkanlığı sadece bir yıl sürmüştür. Zira Muş Belediye Meclisi tarafından alınan karar gereği 28 Nisan 1952 tarihinde Muş Belediye Başkanlığına Şefik Çağlayan atanmıştır⁶¹. Bu arada Muş Belediye Başkanlığına atama yapıldığı tarihte Muş valisi de değiştirilmiş ve Muş Valiliğine 1952'de Zühtü Öner atanmıştır. Böylece 1955 yılına kadar olan belediye başkanlığı seçimlerine kadar Muş Belediye Başkanlığı görevini yürüten kişi Şefik Çağlayan adlı kişi iken; valilik görevini de sürdüren kişi Zühtü Öner'dir.

1954 yılında Bitlis ile Muş arasında iki defa hudut düzenlemesinin olduğu görülmektedir. İki düzenleme de 29 Mart 1954 tarihinde yapılmıştır. İlk düzenleme ile Muş'un Merkez ilçesi Azapkur bucağına bağlı olan Akpinis köyü ile Bitlis'in Oskağak köyleri arasındaki sınır yeniden düzenlenmiştir⁶². Aynı tarihte ve aynı şekilde Bitlis'in Mutki ilçesi Huyut bucağına bağlı olan Parsink köyü ile Muş ili Merkez ilçesi Azapkur bucağına bağlı olan Zirket köyleri arasında düzenleme yapılmıştır⁶³. Böylece her iki vilâyetin sınırlarında yeniden bir düzenleme yapılmış ve her iki vilâyetin sınırlarında azalma ya da artma olmuştur şeklinde değerlendirilebilir.

Muş ile Bitlis arasında düzenleme yapıldığı gibi 30 Nisan 1955 tarihinde Muş ile Bingöl arasında da hudut düzenlemesi yapılmıştır. Yapılan düzenleme ile Bingöl vilâyeti Karlıova kazasına bağlı Karahamza, Karapazar, Sekaviran, Bahçen, Çatak mahallesi ve Botan'a bağlı Selekkan mahallesi ile Muş vilâyeti Varto kazasına bağlı olan Bezikan köyü ile Kulan mahallesi arasında düzenleme yapılmıştır⁶⁴. Söz konusu çalışmanın hemen ardından 22 Kasım 1955 tarihinde

⁵⁹ Türkiye Cumhuriyeti Başvekâlet İstatistik Umum Müdürlüğü, *22 Ekim 1950 Umumi Nüfus Sayımı*, Ankara: Türkiye Cumhuriyeti Başvekâlet İstatistik Umum Müdürlüğü Yayınları, 1951 s. 21, 305.

⁶⁰ BCA, Fon Kodu: 30.11.1.0, Yer No: 218.37.19.

⁶¹ BCA, Fon Kodu: 30.11.1.0, Yer No: 231.11.12.

⁶² BCA, Fon Kodu: 30.11.1.0, Yer No: 244.11.1.

⁶³ BCA, Fon Kodu: 30.11.1.0, Yer No: 244.10.10.

⁶⁴ BCA, Fon Kodu: 30.11.1.0, Yer No: 250.14.15.

Muş'a bağlı Geligüzan'ın nahiye merkezi değiştirilmiş ve adı geçen nahiyenin merkezinin Kızılağaç köyü olması kararlaştırılmıştır. Bu yolla Merkez kazasının Merkez nahiyesine bağlı olan 13 köy ile Geligüzan nahiyesine bağlı bir köy olmak üzere toplamda 14 köy yeni oluşturulan Kızılağaç nahiyesine bağlanmıştır⁶⁵. Bu durum, idari düzenlemeler içerisinde yerleşim alanlarının merkezlerinin değiştirilebileceğini açıkça ortaya çıkarmaktadır.

Türkiye İstatistik Kurumu'nun verdiği bilgilere göre, 1955 yılında Muş'un idari hudutlarında yeniden bir artış olmuştur. Bunun temel sebebi de Muş ve Muş'a komşu vilâyetler arasında yapılan idari hudut düzenlemeleridir. Söz konusu düzenlemelerle 1950'de 7.629 km² olan Muş'un coğrafi hudutları arada geçen beş yıllık süre içerisinde 487 km² artarak 8.116 km²'ye çıkmıştır. Buna bağlı olarak da Muş'taki yerleşim birimleri sayısı da artmış ve 364'e çıkmıştır⁶⁶. 1955 yılında yapılan Belediye Başkanlığı seçimleri neticesinde, 9 Ocak 1956 tarihinde Muş Belediye Meclisi tarafından alınan karar gereği belediye başkanlığına Sait Mutlu atanmış ve belediye başkanlığı görevi İçişleri Bakanlığı tarafından onaylanmıştır⁶⁷. Belediye Başkanının değiştiği 1956 yılında Muş valisi de değişmiştir. 1956 yılında yayımlanan kararnameyle Muş Valiliğine Vefik Ertur atanmıştır⁶⁸. Ancak Sait Mutlu'nun belediye başkanlığı sadece bir buçuk yıl sürmüştü ve Muş Belediye Meclisi tarafından belediye başkanlığına yeni bir atama yapılmıştır. Söz konusu değişiklik kapsamında, 25 Ekim 1957 tarihinde Muş Belediye Başkanlığına Nimet Ağaoğlu atanmıştır⁶⁹. Vefik Ertur'dan sonra 1957 yılında Muş Valiliğine atanan Mehmet Belek'in görevi de 1960 yılına kadar devam etmiştir.

1956 yılında Muş ile Muş'a komşu olan Erzurum vilâyeti arasında idari hudut düzenlemesi yapılmıştır. Yapılan düzenleme kapsamında Muş ili Bulanık ilçesi Karaağıl nahiyesine bağlı olan Muradiye köyü ile Erzurum ili Hınıs ilçesi Karaçoban nahiyesine bağlı olan Karaçoban köyleri arasında düzenleme yapılmıştır⁷⁰. Aynı şekilde Muş'un kendi ilçeleri arasında da idari hudut düzenlemesi yapılmıştır. Bu bağlamda, 7 Nisan 1956'da Bulanık ilçesi Merkez nahiyesine bağlı Sultanlı köyü ile Malazgirt ilçesi Nurettin nahiyesine bağlı olan Kasımmirza ve Kılıççı köyleri arasında düzenleme yapılmıştır. Bu doğrultuda, yeni sınır Murat nehri kenarındaki bataklıktan Gelikan mevkiinde görülen en

⁶⁵ Musa Şaşmaz, *Türkiye'nin İdari Taksimatı (1920-2013)*, s. 74; BCA, Fon Kodu: 30.11.1.0, Yer No: 254.43.19.

⁶⁶ Türkiye Cumhuriyeti Başbakanlık İstatistik Genel Müdürlüğü, *23 Ekim 1955 Genel Nüfus Sayımı*, Ankara: Başbakanlık İstatistik Genel Müdürlüğü Yayınları, 1961, s. 402-408.

⁶⁷ BCA, Fon Kodu: 30.11.1.0, Yer No: 255.2.3.

⁶⁸ <http://www.mus.gov.tr/onceki-valilerimiz> (E.T.15.02.2020).

⁶⁹ BCA, Fon Kodu: 30.11.1.0, Yer No: 267.30.4.

⁷⁰ BCA, Fon Kodu: 30.11.1.0, Yer No: 261.44.14.

yüksek tepeden Çamurlu Çeşme istikametine devam eden Kılıççı-Kasımmırza alanı sınır olacak şekilde yeniden düzenlenmiştir⁷¹. Bu yapılarla birlikte hem Muş vilâyetinin hem de Bulanık ve Malazgirt ilçelerinin coğrafi sınırlarında bir değişme olmuştur.

Cumhuriyet'in ilanından Türkiye'de idari alanda yapılan değişiklik ve düzenlemeler bağlı olarak yeni kazalar, nahiyeler ve köyler kuruldu. Özellikle Demokrat Parti dönemi olan 1955-1960 arası devrede Dâhiliye Vekâlet'inin 25 Haziran 1958 tarihli 22105-7304 sayılı genelgesi ile isim değişiklikleri yapılarak birçok köye yeni Türkçe isimler verilmiştir. Bu bağlamda, Muş'ta 1958 yılından başlamak üzere çok sayıda köyün adı değiştirilmiştir. Bu düzenlemelerde temel olarak milliyetçilik düşüncesi doğrultusunda hareket edilmiştir⁷². Bilindiği üzere Cumhuriyet'in ilk yıllarında Muş'taki köylerin büyük bir kısmının adı Kürtçedir. Bunun sebebi de Muş'ta etnik bakımdan Kürtlerin sayıca fazla olmalarıdır. 1952ten sonra ülke genelinde uygulanan yerleşim yeri isim değişikliği politikası kapsamında, Türkçe olmayan yer isimlerinin çok büyük bir kısmına Türkçe isim verilmiştir. Muş'taki yerleşim yerlerinin adlarının değiştirilmesinin de, bu kapsamda değerlendirilmesi gerekir.

2.1. Merkez İlçesinde İsimleri Değiştirilen Köyler

Muş'un alan ve nüfus bakımından en büyük ilçesi Merkez ilçesidir⁷³. 1960 yılı itibarıyla Merkez ilçesinde beş adet bucak bulunmaktadır. Söz konusu bucaklar şunlardır: Merkez, Akçan, Azapkur, Ziyaret ve Kızılağaç. Merkez bucağında 40, Akçan bucağında 32, Azapkur bucağında 37, Kızılağaç bucağında 15 ve Ziyaret bucağında 21 adet köy bulunmaktadır. Söz konusu bucaklardan Merkez bucağında 1960 yılı itibarıyla isimleri değiştirilen köyler aşağıdaki tabloda gösterildiği şekildedir⁷⁴:

⁷¹ BCA, Fon Kodu: 30.11.1.0, Yer No: 258.22.8.

⁷² Harun Tunçel, Türkiye'de İsmi Değiştirilen Köyler, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10/2, (2000), s. 27.

⁷³ Esen Durmuş ve İskender Dölek, Muş İlinde Yerleşme Tiplerinin Coğrafi Dağılışı, *International Journal of Geography and Geography Education (IGGE)*, 39 (2019), s. 261.

⁷⁴ TCBiGM, 21 Ekim 1955 Genel Nüfus Sayımı, s. 435.

Tablo1

Merkez İlçesi Merkez Bucuğında İsimleri Değiştirilen Köyler

İlçe	Bucak	Köyün Eski Adı		Köyün Yeni Adı	
MERKEZ	Merkez Bucuğı	1-Karni	21-Hitik	1-Ağaçlık	21-İnardı
		2-Şenik	22-Alvarınc	2-Alanıçi	22-Karaağaç
		3-Gelialıyan	23-Hoper	3-Arıköy	23-Karaköprü
		4-Tihsimer	24-Arak	4-Azıklı	24-Kepenک
		5-Ciriş	25-Sironک	5-Bağlar	25-Kırköy
		6-Geligüzan	26-Kaşkaldok	6-Cevizlidere	26-Kıyık
		7- Muğakom	27-Kışlakom	7-Çatbaşı	27-Kumluca
		8-Arinç	28-Suluk	8-Arinç	28-Muratgören
		9-Organos	29-Mongok	9-Çukurbağ	29-Soğucak
		10-Şımlak	30-Hünon	10-Dağdibi	30-Suboyu
		11-Havaderik	31-Nerşin	11-Dereceik	31-Sungu
		12-Tirkovan	32-Sapne	12-Donatım	32-Sütlüce
		13-Tifnik	33-Kirtakon	13-Durugöze	33-Tabanlı
		14-Muğrakom	34-Aliuzurun	14-Düzkişla	34-Tandoğan
		15-Şüşemer	35-Pertak	15-Ekinözü	35-Tekyol
		16-Kolosik	36-Oğank	16-Elmabulak	36-Üçdere
		17-Erişter	37-Semal	17-Eşmepınar	37-Üçevler
		18-Acmanuk	38-Bindak	18-Güzeltepe	38-Yarkaya
		19-Hasköy	39-Sohkom	19-Hasköy	39-Yarpuzlu
			20-Germay	40-Arçuvank	20-Ilıca

1 Numaralı tablodan çok açık bir biçimde görülebileceği üzere, 40 adet köy bulunan Merkez bucağında Hasköy dışında ismi değiştirilmeyen hiçbir köy kalmamıştır. Bu kapsamda, 40 köyün 39'unun isimleri değiştirilmiş ve söz konusu 39 adet yerleşim yerlerine yeni adlar verilmiştir. Bu durum, 1960 yılı itibarıyla Merkez bucağında isim değişikliği bağlamında son derece ciddi idari düzenlemelerin olduğunu ortaya çıkarmaktadır.

Merkez ilçesinin diğer bucağı olan Akçan bucağında toplamda 32 adet köy bulunmaktadır. Akçan adlı bucak, Hicri 1316 yılı salnamesine göre bir nahiyedir. Yani burası Cumhuriyet döneminden önce de bir nahiyeye yani

bucaktır⁷⁵. 1960 yılında Akçan bucağında isimleri değiştirilen köyler ve bunlar dışında isimleri değiştirilmeyen köylerle ilgili bilgiler 2 numaralı tabloda gösterildiği şekildedir⁷⁶:

Tablo 2
Merkez İlçesi Akçan Bucuğında İsimleri Değiştirilen Köyle

İlçe	Bucak	Köyün Eski Adı		Köyün Yeni Adı	
MERKEZ	Akçan Bucuğı	1-Sakavi	17-Alozerk	1-Mercimekkale	17-Gümüşali
		2-Akpınar	18-Karameşe	2-Akpınar	18-Karameşe
		3-Kotanlı	19-Çaksor	3-Akkonak	19-Keçidere
		4-Mollahıdran	20-Arincil	4-Alagün	20-Kıyıbaşı
		5-Alican	21-Bayraman	5-Alican	21-Kutlugün
		6-Aligedik	22-Kızılmescit	6-Aligedik	22-Mescitli
		7-Harabehartos	23-Artet	7-Aşağısızma	23-Serinoba
		8-Şaşkan	24-Bezan	8-Aydınğün	24-Sudurağı
		9-Mergezifro	25-Hırveyifekiyon	9-Bakırcılar	25-Sürüğüden
		10-Bostankent	26-Kıravi	10-Bostankent	26-Şenoba
		11-Şeyhyusuf	27-Akçan	11-Boyuncuk	27-Taşoluk
		12-Kotanan	28-Segiran	12-Çiçekli	28-Üçsirt
		13-Kıcık	29-Evran	13-Dereyurt	29-Yağcılar
		14-Salorik	30-Ebülbahar	14-Dilimli	30-Yazla
		15-Serkisan	31-Derik	15-Dumlusu	31-Yücepete
		16-Resülan	32-Kürthartoş	16-Elçiler	32-Yukarısızma

Tablo 2’de Merkez ilçesinin diğer bucağı olan Akçan bucağında toplamda 32 adet köy bulunduğu görülmektedir. Söz konusu köyler içerisinde 27 köyü adı değiştirilmişken; 5 adet köyün adının değişmediği görülmektedir. Akçan bucağında yer alan Akpınar, Alican, Aligedik, Bostankent ve Karameşe köylerinin adları değiştirilmemiştir. Bu köylerin adlarının değiştirilmemelerinin sebebi ise, dönemin politikalarıdır.

Azapkur bucağı, Merkez ilçesinin alan ve yerleşim yeri bakımından büyük bucaklardan birisidir. 1960 yılı itibarıyla 37 adet köy bulunmaktadır. Bu köylerden ismi değiştirilen çok sayıda köy bulunmaktadır. Aşağıda verilen 3 numaralı tabloda isimleri değiştirilen köyler ve köylerin yeni isimleri verilmiştir.

⁷⁵ Hidayet Kara, Sultan II. Abdülhamit Dönemi Salnamelerinde Muş, *Tarih ve Kültür Bağlamında Muş Uluslararası Sempozyumu Bildirileri*, 10-12 Mayıs 2018, s.193.

⁷⁶ TCBİGM, 21 Ekim 1955 Genel Nüfus Sayımı, s. 436.

Tablo 3

Merkez İlçesi Azapkur Bucuğında İsimleri Değiştirilen Köyler

İlçe	Bucak	Köyün Eski Adı		Köyün Yeni Adı	
MERKEZ	Azapkur Bucuğı	1-Til	20-Zigok	1-Korkut	20-Karakütük
		2-Hingirvan	21-Alıkıpun	2-Ayyıldız	21-Kocatarla
		3-Timet	22-Nök	3-Alazlı	22-Koç
		4-Vartinis	23-Gesan	4-Altınova	23-Koğuktaş
		5-Raygüçtan	24-Ardonk	5-Aşağıüçdam	24-Konakdüzğ
		6-Bulatık	25-Kümbet	6-Balkır	25-Kümbet
		7-Vartinah	26-Azapkur	7-Böğürdelen	26-Oğulbalı
		8-Avzut	27-Zirket	8-Büvetli	27-Otaç
		9-Andak	28-Yekmal	9-Çalaplı	28-Pınarüstü
		10-Pizogan	29-Arak	10-Çınarardı	29-Sarıbahçe
		11-Kağmut	30-Akpinis	11-Değirmitaş	30-Sazlıkbaşı
		12-Demirci	31-Kot	12-Demirci	31-Tan
		13-Düzmarlık	32-Hiçitan	13-Gökyazı	32-Taşlıca
		14-Uruman	33-Arkavank	14-Gltepe	33-Umurca
		15-Harz	34-Kürzoraba	15-Güneyik	34-Yedipınar
		16-Hasik	35-Ağdat	16-Güven	35-Yolgözle
		17-Norkağok	36-Kürtçüdam	17-İçboğaz	36-Yukarıüçdam
		18-Arnis	37-İrzak	18-Kapılı	37-Yürekli
			19-Kelareş		19-Karakale

Üç numaralı tablodan görülebileceği üzere 35 adet köy bulunan Azapkur bucağında yer alan 37 adet köyün 35'inin adı değiştirilmiştir⁷⁷. Bu köylerden iki adet köyün ise adı değiştirilmemiştir. 1960 yılı itibarıyla Azapkur'da isimleri değiştirilmeyen iki köy sırasıyla Demirci ve Kümbet köyleridir. Adlarından anlaşılabilirliği üzere Demirci ve Kümbet Türkçedirler. Diğer köylerin isimleri ise Türkçe olmadıkları için değiştirilmiş ve hepsine Türkçe isimler verilmiştir.

Azapkur Bucuğı'nın alan ve yerleşim yeri bakımından en küçük bucağı Kızılağaç bucağıdır. Kızılağaç bucağı, Toprakkale ve Kasor köyleriyle Kızılkilise mevkiinde ve Hasköy'e bağlı , Azıklı köyü, Elmabulak mevkiinde yer alan barit cevherleşmelerini içine alan bir yerdir⁷⁸. Bu bucakta isimleri değiştirilen köyler ve değiştirilmeyen köylerle ilgili bilgiler aşağıdaki dört numaralı tabloda gösterilmiştir.

⁷⁷ TCBİGM, 21 Ekim 1955 Genel Nüfus Sayımı, s. 436-437.

⁷⁸ Hacı Alim Baran, *Hasköy – Kızılağaç (Muş) Barit Yataklarının Kökeni*, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli 2010, s. 58.

Tablo 4

Merkez İlçesi Kızılağaç Bucağında İsimleri Değiştirilen Köyler

İlçe	Bucak	Köyün Eski Adı		Köyün Yeni Adı	
MERKEZ	Kızılağaç Bucağı	1-Kızılağaç	9-Artıhonk	1-Kızılağaç	9-Ortakent
		2-Poğurgof	10-Azapkur	2-Arpayazı	10-Özdilek
		3-Şeyhalan	11-Dellake	3-Eğirmeç	11-Sağlık
		4-Kürtmeydanı	12-Komlar	4-Eralanı	12-Suluca
		5-Nevalimülk	13-Kosor	5-Güdümlü	13-Suvaran
		6-Horunlo	14-Kerranikarahamzan	6-Harman	14-Yamaç
		7-Petar	15-Zengök	7-Karlıdere	15-Yörecik
		8-Laçikan		8-Kayalısu	

Tablo 4'ten görülebileceği üzere 15 adet köy bulunan Akçam bucağında 1 adet köy dışında kalan 14 adet köyün ismi değiştirilmiştir. Burada ismi değiştirilmeyen tek yerleşim birimi, Kızılağaç bucağının merkezi olan Kızılağaç köyüdür. Bunun dışındaki bütün köy isimlerinin Türkçeleştirilmiş olduğu görülmektedir.

Merkez bucağında yer alan Ziyaret bucağı da Kızılağaç gibi yerleşim sayısı ve coğrafi alan bakımından küçük yerlerden birisidir. 1940'lı yıllarda 19 bucağı bulunan Ziyaret'in⁷⁹ 1960 yılında köy sayısı 21'dir. Yani geçen süre dahilinde Ziyaret'e iki adet köy daha bağlanmıştır. 1960 yılı itibarıyla Ziyaret bucağında isimleri değiştirilen köyler beş numaralı tabloda gösterilmiştir⁸⁰.

Muş Merkez ilçesine bağlı ve Muş'un en eski nahiyelerinden birisi de Ziyaret bucağıdır⁸¹. 1960 yılı itibarıyla Ziyaret bucağında 21 adet köy bulunmaktadır. 21 adet köyle birlikte 21 adet de muhtarlık bulunan Ziyaret bucağında çok sayıda köyün adı değiştirilmiştir. Aşağıda verilen beş numaralı tabloda Ziyaret'te isimleri değiştirilen ve değiştirilmeyen köy isimleri verilmiştir.

⁷⁹Nevzat Erdoğan, Çok Partili Hayat Döneminde CHP'nin Muş İli Örgütlenmesi ve Faaliyetler, *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8/2, (2019), s.522-523.

⁸⁰ TCBIĞM, *21 Ekim 1955 Genel Nüfus Sayımı*, s.437.

⁸¹ Hidayet Kara, Sultan II. Abdülhamit Dönemi Salnamelerinde Muş, s. 437.

Tablo 5

Merkez İlçesi Ziyaret Bucuğında İsimleri Değiştirilen Köyler

İlçe	Bucak	Köyün Eski Adı		Köyün Yeni Adı	
MERKEZ	Ziyaret Bucuğı	1-Miğni	12-Anzar	1-Yaygın	12-Konukbekler
		2-Sağak	13-Dom	2-Ağartı	13-Körpeağaç
		3-Aşağıpağ	14-Hirgift	3-Aşağıyongalı	14-Madaslık
		4-Bahçe	15-Geziyan	4-Bahçe	15-Savaşçılar
		5-Gemik	16-Oruh	5-Besparmak	16-Ulukaya
		6-Kömüs	17-Dersim	6-Bozbulut	17-Yelalan
		7-Bağlımelik	18-Palas	7-Dağarası	18-Yeroluk
		8-Alaaddin	19-Gaybiyan	8-Erencik	19-Yoncalıöz
		9-Gölköy	20-Yukarıpağ	9-Gölköy	20-Yukarıyongalı
		10-Karabey	21-Ziyaret	10-Karabey	21-Ziyaret
		11-Ahino		11-Kardeşler	

Tablo 5'te görülebileceği üzere 21 köyün bulunduğu Ziyaret bucağında köylerin % 90'nın adları değiştirilmiştir. Bu kapsamda, 17 adet köyün adı değişmişken 4 adet köyün adı aynı kalmıştır. Bu süreçte isimleri değiştirilmeyen köyler şunlardır: Bahçe, Gölköy, Karabey ve Ziyaret⁸².

2.2. Bulank İlçesinde İsimleri Değiştirilen Köyler

Bulanık da Muş'un ilçelerinden birisidir⁸³. Bulanık'ta üç adet nahiye yani bucak bulunmaktadır. Söz konusu bucaklar Merkez, Karaağıl ve Camili'dir. Her üç bucakta toplamda 63 adet köy bulunmaktadır. Bu köylerin çok büyük kısmının isimleri değiştirilmiştir. Bulanık ilçesinde sadece köylerin değil; aynı zamanda Camili bucağının da adı değiştirilmiştir. 1960 yılına kadar Liz olan bucağın adı Bahçeli olarak değiştirilmiştir⁸⁴. 6 numaralı tabloda Merkez bucağına bağlı köylerden isimleri değiştirilen ve değiştirilmeyenler verilmiştir.

⁸² TCBİGM, 21 Ekim 1955 Genel Nüfus Sayımı, s.437.

⁸³ Muş Valiliği Çevre ve Şehircilik İl Müdürlüğü, *Muş İli 2016 Yılı Çevre Durum Raporu*, Muş: Çevre ve Şehircilik İl Müdürlüğü Yayınları, 2017, s. 9.

⁸⁴ TCBİGM, 21 Ekim 1955 Genel Nüfus Sayımı, s.438.

Tablo 6

Bulanık İlçesi Merkez Bucuğında İsimleri Değiştirilen Köyler

İlçe	Bucak	Köyün Eski Adı		Köyün Yeni Adı	
BULANIK	Merkez Bucuğı	1-Oduñçor	12-Kekerli	1-Arakonak	12-Kırkgöze
		2-Teygut	13-Kotanlı	2-Balotu	13-Kotanlı
		3-Alibocan	14-Mescitli	3-Çaygeldi	14-Mescitli
		4-Later	15-Harabeşehir	4-Elmakaya	15-Örenkent
		5-Haçlu	16-Rüstemgedik	5-Gölyanı	16-Rüstemgeik
		6-Piran	17-Söğütlü	6-Göztepe	17-Söğütlü
		7-Şeyhyakup	18-Sultanlı	7-Güllüova	18-Sultanlı
		8-Pülür	19-Kuştiyan	8-Gümüşpınar	19-Şehittahir
		9-Mollamustafa	20-Mirbar	9-Gündüzü	20-Üçtepe
		10-Tırtop	21-Yoncalı	10-Günyurdu	21-Yoncalı
		11-Karaburun		11-Karaburun	

Tablo 6'dan görülebileceği üzere, Bulanık ilçesi Merkez bucağında 21 adet köy bulunmaktadır. Bu köyler içerisinde 15 adet köyün ismi değiştirilmişken; 5 köyün ismi aynı kalmıştır. Merkez bucağında isimleri değiştirilmeyen köyler şunlardır: Kotanlı, Mescitli, Rüstemgedik, Söğütlü, Sultanlı ve Yoncalı⁸⁵. Söz konusu veriler, 1960 yılı itibarıyla Muş'ta isimleri en az değiştirilen bucaklardan birisinin Bulanık Merkez bucağının olduğunu ortaya çıkarmaktadır.

Bulanık'ın bir diğer bucağı Camili bucağıdır. Camili'nin en önemli özelliği ismi değiştirilen yerlerden birisi olmasıdır. Muş'ta Kafkas göçmenlerinin yerleştirildiği alanlardan birisi olan Camili'nin⁸⁶ (Bulanık'ın eski adı olan Liz, Cumalı bucağının merkezi olan Erentepe için de kullanılmaktadır) çok sayıda yerleşim yerinin ismi değiştirilmiştir. Yukarıda ifade edildiği gibi sadece köylerin isimleri değiştirilmemiş; aynı zamanda bucağın adı değiştirilmiştir. Önceleri Liz olan bucağın adı 1960 itibarıyla Bulanık olarak yeniden düzenlenmiştir. Söz konusu değişimler, 7 numaralı tabloda gösterildiği gibidir:

⁸⁵ TCBİGM, 21 Ekim 1955 Genel Nüfus Sayımı, s.438.

⁸⁶ Kemal Kiranşan ve Taner Şengün, Bulanık-Malazgirt Havzası'nın (Muş) Hidrografik Özellikleri, *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7/14 (2017), s. 150.

Tablo 7

Bulanık İlçesi Camili Bucağında İsimleri Değiştirilen Köyler

İlçe	Bucak	Köyün Eski Adı		Köyün Yeni Adı	
BULANIK	Camili Bucacı	1-Erentepe	11-Gülçimen	1-Erentepe	11-Gülçimen
		2-Abdalbayazıt	12-Adgon	2-Abdalbayazıt	12-Günbatmaz
		3-Mollakorik	13-Hoşgeldi	3-Akçaarmut	13-Hoşgeldi
		4-Arı	14-Mollakent	4-Arı	14-Mollakent
		5-Dalikler	15-Pürkaşen	5-Aşağıbüklü	15-Oğlakkaya
		6-Kasinipi	16-Şeyhveli	6-Büngüldek	16-Okçular
		7-Gebolan	17-Kopo	7-Cankurtaran	17-Olurdere
		8-Hasangören	18-Neynik	8-Çataklı	18-Uzgörür
		9-Koğak	19-Piyong	9-Dokuzpınar	19-Yemişen
		10-Abri	20-Somerşeyh	10-Esenlik	20-Yokuşbaşı

Yukarıda izah edildiği üzere Bulanık'ın eski ismi olan Liz, Camili bucağının merkezi olan Erentepe için de kullanılmıştır. Cumalı bucağında Erentepe olmak üzere beş adet köyün adı değiştirilmemiştir. Erentepe dışında isimleri değiştirilmeyen diğer köyler şunlardır: Abdalbayazıt, Arı, Hoşgeldi ve Mollakent. Bu arada 20 adet köy bulunan Cumalı bucağında 15 köyün adı değiştirilmiştir. Söz konusu durum, Cumalı'da çok sayıda yerleşim yerinin adının değiştirildiğini ortaya çıkarmaktadır.

Bulanık ilçesinin yerleşim yeri sayısı bakımından en büyük bucağı Karaağıl'dır. Merkez bucağında 21 ve Cumalı bucağında 20 adet köy bulunmasına rağmen; Karaağıl'da 22 adet köy bulunmaktadır⁸⁷. 2000 yılına kadar bucak olan Karaağıl, çok fazla göç vermesinden dolayı köye dönüştürülmüştür⁸⁸. Karaağıl bucağında isimleri değiştirilen ve değiştirilmeyen köyler, 8 numaralı tabloda gösterildiği şekildedir:

⁸⁷ TCBİGM, 21 Ekim 1955 Genel Nüfus Sayımı, s.438.

⁸⁸ Esen Durmuş ve İskender Dölek, Muş İlinde Yerleşme Tiplerinin Coğrafi Dağılışı, s. 267.

Tablo 8

Bulanık İlçesi Karaağıl Bucağında İsimleri Değiştirilen Köyler

İlçe	Bucak	Köyün Eski Adı		Köyün Yeni Adı	
BULANIK	Karaağıl Bucağı	1-Karaağıl	12-Bitlu	1-Karaağıl	12-Köprüyolu
		2-Şirvanşeyh	13-Simo	2-Adıvar	13-Kurganlı
		3-Şirazlar	14-Alikültek	3-Akçakaynak	14-Meşeiçi
		4-Altınoluk	15-Memanlı	4-Tırçonk	15-Samanyolu
		5-Arincik	16-Hamzaşeyh	5-Bostancılar	16-Sarıpınar
		6-Memanlımihici	17-Niftik	6-Değirmensuyu	17-Seçme
		7-Akrak	18-İndiris	7-Demirkapı	18-Sarıdere
		8-Şahbarat	19-Satırlar	8-Doğantepe	19-Satırlar
		9-Aliboncu	20-Şehitveren	9-Eskiyol	20-Şehitveren
		10-Karacavıran	21-Masalla	10-Karacaören	21-Toklular
		11-Hirgiz	22-Muradibey	11-Koyunağılı	22-Yazbaşı

Karaağıl bucağı en fazla yerleşim yerine sahip olduğu gibi, en fazla ismi değiştirilen köyler de burada bulunmaktadır. 22 köyün yer aldığı Karaağıl bucağında 19 adet köyün adı değiştirilmiş iken; isimleri değiştirilmeyen köy sayısı sadece üçtür. İsimleri değiştirilmeyen köyler şunlardır: Karaağıl, Satırlar ve Şehitveren⁸⁹. Bu durum, bucağın merkez köyü olan Karaağıl ve diğer iki köy dışında bütün köy isimlerinin değiştirildiğini ortaya koymaktadır.

2.3. Malazgirt İlçesinde İsimleri Değiştirilen Köyler

Muş'un en fazla bilinen ilçelerinden birisi "Yukarı Murat-Van Bölümü" içinde ve bu bölümün de orta kesiminde yer almaktadır⁹⁰. Malazgirt ilçesinde dört adet bucak bulunmaktadır. Söz konusu bucaklar şunlardır: Merkez, Aktuzla, Karahasan ve Nurettin'dir. Bu bucaklarda toplamda 60 adet köy bulunmaktadır. Bu bucaklardan birisi olan Merkez bucağında isimleri değiştirilen ve değiştirilmeyen köyler 9 numaralı tabloda gösterilmiştir:

⁸⁹ TCBİGM, 21 Ekim 1955 Genel Nüfus Sayımı, s.438.

⁹⁰ M. Taner Şengün ve Kemal Kıranşan, Bulanık-Malazgirt(Muş) Havzası'nın İklim Özellikleri, Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6/6 (2012), s. 22.

Tablo 9

Malazgirt İlçesi Merkez Bucuğında İsimleri Değiştirilen Köyler

İlçe	Bucak	Köyün Eski Adı		Köyün Yeni Adı	
MALAZGIRT	Merkez Bucuğu	1-Alyar	9-Tendürek	1-Alyar	9-Hasretpınar
		2-Piranmasıyan	10-Karakaya	2-Aradere	10-Karakaya
		3-Aynalıhoca	11-Mezraa	3-Aynalıhoca	11-Mezraa
		4-Harabakasımı	12-Mollabaki	4-Beşçatak	12-Mollabaki
		5-Bostankaya	13-Bani	5-Bostankaya	13-Muratkolu
		6-Derik	14-Okçuhan	6-Çayırdere	14-Okçuhan
		7-Dolabaş	15-Hasunhan	7-Dolabaş	15-Tatlıca
		8-Hanoğlu		8-Hanoğlu	

1960 yılı itibarıyla Muş'un bucaklarının çoğunda köylerin büyük bir bölümünün isimleri değiştirilmişken; Malazgirt Merkez bucağında köylerin yarısından fazlasının isimleri aynı kalmıştır. Bu bağlamda, 15 köy bulunan Merkez bucağında Alyar, Aynalıhoca, Bostankaya, Dolabaş, Hanoğlu, Karakaya, Mezraa ve Okçuhan köylerinin isimleri aynı kalmıştır⁹¹. Ancak buraya bağlı 7 adet köyün ismi aynı kalmıştır.

Muş ili Malazgirt ilçesi Aktuzla bucağına bağlı 23 adet köy bulunmaktadır. Bu köylerden isimleri değiştirilen ve değiştirilmeyen köylerle ilgili bilgiler 10 numaralı tabloda gösterildiği şekildedir⁹²:

⁹¹ TCBİGM, 21 Ekim 1955 Genel Nüfus Sayımı, s.439.

⁹² TCBİGM, 21 Ekim 1955 Genel Nüfus Sayımı, s.439.

Tablo 10

Malazgirt İlçesi Aktuzla Bucasında İsimleri Değiştirilen Köyler

İlçe	Bucak	Köyün Eski Adı		Köyün Yeni Adı	
MALAZGIRT	Aktuzla Bucacı	1-Aktuzla	13-Morhan	1-Aktuzla	13-Karınca
		2-Bastım	14-Kazgöl	2-Bademözü	14-Kazgöl
		3-Roşkan	15-Kuruca	3-Balkaya	15-Kuruca
		4-Miro	16-Mezregevrik	4-Beypınar	16- Mezregevrik
		5-Boyçapkın	17-Mollaali	5- Boyçapkın	17- Mollaali
		6-Zikreç	18-Nazi	6-Çiçekveren	18-Sırtüzü
		7-Azo	19-Fişvan	7-Erence	19-Tıkızlı
		8- Fenek	20-Feyat	8- Fenek	20-Ulusu
		9-Hitik	21-Velekör	9-Güzelbaba	21-Uyanık
		10-Torakan	22-Sivo	10-İyikomşu	22-Yolgözler
		11-Kadı	23-Malbant	11-Kadı	23-Yurtseven
		12-Hassı		12-Karakoç	

Tablo 10'un verilerinden anlaşılacağı üzere 23 adet köy bulunan Aktuzla bucağında 15 adet köyün ismi değiştirilmişken; 8 adet köyün adı değiştirilmiştir. Aktuzla'da isimleri değiştirilen köyler sırasıyla şunlardır: Aktuzla, Boyçapkın, Fenek, Kadı, Kazgöl, Kuruca, Mezregevrik ve Mollaali. Burada dikkat çeken şey ise, bucağın asıl merkez köyü olan Aktuzla'nın da adının aynı olarak kalmasıdır.

Günümüzde Malazgirt ilçesine bağlı bir köy olan Karahasan, 1960'lı yıllarda bucaktır⁹³. 1960 yılında bucak olan Karahasan'a bağlı 16 adet köy bulunmaktadır. Söz konusu köylerden büyük bir kısmının isimleri değiştirilmiştir. 11 numaralı tabloda Karahasan'da isimleri değiştirilen ve değiştirilmeyen köyler verilmiştir.

⁹³ Murat Yılmaz, Malazgirt İlçesi'nin (Muş) Nüfus Coğrafyası, *Turkish Studies Dergisi*, 11/2 (2016), s. 1385.

Tablo 11

Malazgirt İlçesi Karahasan Bucuğında İsimleri Değiştirilen Köyler

İlçe	Bucak	Köyün Eski Adı		Köyün Yeni Adı	
MALAZGIRT	Karahasan Bucuğu	1-Şebboy	9-Mağalcık	1-Adaksu	9- <u>Mağalcık</u>
		2-Akveran	10-Molladerman	2-Akören	10- <u>Molladerman</u>
		3-Demyon	11-Yekmal	3-Boyundere	11-Odaköy
		4-Harabasor	12-Oğuzhan	4-Gülkoru	12-Oğuzhan
		5-Karaali	13-Örenşar	5- Karaali	13-Harabeşehir
		6-Karahasan	14-Sarıdavut	6- Karahasan	14- <u>Sarıdavut</u>
		7-Kızılyusuf	15-Tatargazi	7- <u>Kızılyusuf</u>	15- <u>Tatargazi</u>
		8-Abdo	16-Yaramış	8-Kulcak	16- Yaramış

Tablo 11'in verilerinden görülebileceği üzere 16 adet yerleşim yeri bulunan Karahasan'da köylerin yarısının isimleri değiştirilmiştir. Köylerin yarısının ise isimleri değiştirilmemiştir. İsimleri değiştirilen köyler şunlardır: Karaali, Karahasan, Kızılyusuf, Mağalcık, Molladerman, Oğuzhan, Sarıdavut ve Tatargazi. İsimleri değiştirilen köyler arasında adı geçen bucağın merkez köyü olan Şebboy köyünün de adı değiştirilmiş ve Adaksu yapılmıştır.

Malazgirt ilçesine bağlı bucaklardan birisi de Nurettin'dir. Nurettin bucağında da Karahasan bucağında olduğu gibi 16 adet yerleşim yeri bulunmaktadır. 1960 yılı itibarıyla söz konusu yerleşim yerleri içerisinde isimleri değiştirilen ve değiştirilmeyenler aşağıda verilen 12 numaralı tabloda gösterildiği şekildedir⁹⁴:

⁹⁴ TCİGM, 21 Ekim 1955 Genel Nüfus Sayımı, s.440.

Tablo 12

Malazgirt İlçesi Nurettin Bucağında İsimleri Değiştirilen Köyler

İlçe	Bucak	Köyün Eski Adı		Köyün Yeni Adı	
MALAZGIRT	Nurettin Bucağı	1-Düğük	9-Kıranlık	1-Konakkuran	9-Gölağılı
		2-Saitkomu	10-Kanikörk	2-Akalan	10-Hancağız
		3-Alialkan	11-Hasanpaşa	3- Alialkan	11-Hasanpaşa
		4-Kasmiriza	12-Kılıççı	4-Arslankaya	12--Kılıççı
		5-Aşağıkıcık	13-Ağakömü	5- Aşağıkıcık	13-Koçali
		6-Bahçe	14-Alikan	6-Bahçe	14-Laladağı
		7-Hanik	15-Nurettin	7-Dirimpınar	15-Nurettin
		8-Kütkan	16-Yukarıkıcık	8-Doğantaş	16- Yukarıkıcık

Tablo 12'nin verilerinden görülebileceği üzere 16 adet köy bulunan Nurettin'de 7 adet köyün ismi değiştirilmişken; 11 adet yerleşim yerinin ismi aynen kalmıştır. Nurettin bucağında isimleri değiştirilen köyler sırasıyla şunlardır: Alikan, Aşağıkıcık, Bahçe, Hasanpaşa, Kılıççı, Nurettin ve Yukarıkıcık. Burada dikkat çeken şey ise bucağın merkez köyü olan Nurettin köyünün de isminin aynı kalmış olmasıdır.

2.3. Varto İlçesinde İsimleri Değiştirilen Köyler

Muş'un önemli ilçelerinden birisi olan Varto'nun büyük bir tarihsel geçmişi bulunmaktadır. Varto'nun 1914 yılına kadar beşte dördü Türk ve beşte biri Ermenilerle meskûndü⁹⁵. Cumhuriyet döneminde durum değişmiş ve nahiye olan Varto, ilçe yapılmış ve burada sadece Müslüman nüfus kalmıştır. Türkiye İstatistik Kurumu verilerine göre 1960 yılında Varto'da üç adet bucak bulunmaktadır. Söz konusu bucaklar şunlardır: Merkez, Karaköy ve Üstükıran. Bucaklara bağlı köylerin büyük bir kısmının isimleri değiştirilmiştir. Bu arada ilçenin kendi adı da değiştirilmiştir. Gümgüm olan ilçenin adı Varto olarak değiştirilmiştir. Bu bağlamda, Merkez ilçesine bağlı olan köylerden isimleri değiştirilen ve değiştirilmeyenler 13 numaralı tabloda gösterildiği şekildedir:

⁹⁵ M. Şerif Fırat, *Doğu İlleri ve Varto Tarihi*, Ankara: Milli Eğitim Basımevi, 1961, s. 47.

Tablo 13

Varto İlçesi Merkez Bucuğında İsimleri Değiştirilen Köyler

İlçe	Bucak	Köyün Eski Adı		Köyün Yeni Adı	
VARTO	Merkez Bucuğu	1-Zatişeyh	25-Bazikan	1-Acarkent	25-Kaynarca
		2-Halefan	26-Zilkomu	2-Ağaçaltı	26-Koçyatağı
		3-Seferek	27-Leylek	3-Ağaçkorur	27-Leylek
		4-Aşağıalagöz	28-Sultanşen	4-Aşağıalagöz	28-Ocaklı
		5-Aşağıhacıbey	29-Kovik	5-Aşağıhacıbey	29-Oğlakçı
		6-Kalçık	30-Diyadin	6-Aydınpınar	30-Ölçekli
		7-Çalbuhur	31-Karasevit	7-Bağıcı	31-Özenç
		8-Baltaş	32-Tapak	8-Baltaş	32-Sağlıcak
		9-Başkent	33-Karkarut	9-Başkent	33-Sazlıca
		10-Kirs	34-Keçan	10-Boylu	34-Seki
		11-Rındalı	35-İnak	11-Buzlugöze	35-Sırasöğütler
		12-Mişko	36-Hoşan	12-Çaltalı	36-Sönmez
		13-Gündemir	37-Taşçı	13-Çayçatı	37-Taşçı
		14-Mergemist	38-Harabeyakuş	14-Çayırıolu	38-Taşdıbek
		15-Kestemert	39-Gülükler	15-Çobandağı	39-Taşlıyaka
		16-Gomagergo	40-Tepeköy	16-Dallöz	40-Tepeköy
		17-Segiran	41-Çerkesaynan	17-Diktepelere	41-Ulusırt
		18-Kurcik	42-Köşkar	18-Görgü	42-Yarlısu
		19-Habiban	43-Müzran	19-Haksever	43-Yayıklı
		20-Dodan	44-Derikvarto	20-İlbey	44-Yedikvak
		21-Karameşe	45-Yılanlı	21-Karameşe	45-Yılanlı
		22-Kunaf	46-Yukarıalagöz	22-Kavadelen	46-Yukarıalagöz
		23-Zirink	47-Yukarıhacıbey	23-Kayalık	47-Yukarıhacıbey
		24-Kimsoran	48-Zorabat	24-Kaygıntaş	48-Zorabat

48 adet köy bulunan Merkez bucağında 36 adet köyün adı değiştirilmiştir. Bu da Merkez bucağında bulunan köylerin % 25'inin adının değiştirildiğini ortaya çıkarmaktadır. Burada 12 adet köyün ise ismi aynı kalmıştır. İsimleri değiştirilmeyen köyler şunlardır: Aşağıalagöz, Aşağıhacıbey, Karameşe, Leylek, Taşçı, Tepeköy, Yılanlı, Yukarıalagöz, Yukarıhacıbey ve Zorabat⁹⁶.

Varto'ya bağlı Karaköy bucağı, Osmanlı döneminden itibaren nahiye ya da kasabadır⁹⁷. Bu da Karaköy'ün çok uzun zamandan beri yerleşim yeri ve idari

⁹⁶ TCİGM, 21 Ekim 1955 Genel Nüfus Sayımı, s.440.

⁹⁷ Tahir Sezen, *Osmanlı Yer Adları*, Ankara: Başbakanlık Devlet Arşivi Genel Müdürlüğü Yayınları, 2017, s. 588.

birim olduğunu ortaya çıkarmaktadır. 1960 yılı verilerinden Karaköy’de çok sayıda köyün adı değiştirilmiştir. Karaköy bucağında isimleri değiştirilen köy isimleri aşağıda verilen 14 numaralı tabloda gösterildiği şekildedir:

Tablo 14

Varto İlçesi Karaköy Bucasında İsimleri Değiştirilen Köyler

İlçe	Bucak	Köyün Eski Adı		Köyün Yeni Adı	
VARTO	Karaköy Bucacı	1-Kıranlık	11-Karaköy	1-Omcacı	11-Karaköy
		2-Darabianer	12-Karapungal	2-Akçatepe	12-Karapınar
		3-Serçük	13-Aşağıhınzır	3-Almaçık	13-Kayalıdere
		4-Dırban	14-Yukarıhınzır	4-Çayönü	14-Kayalıkale
		5-Nefsianır	15-Darikanır	5-Değerli	15-Kumkuyu
		6-Sarınc	16-Yekmal	6-Dönertaş	16-Kuşluk
		7-Lolonaynan	17-Yekmal	7-Durucabulak	17-Sanlıca
		8-Avrıs	18-İskender	8-Erdoğan	18-Ünaldı
		9-Kakır	19-Viranç	9-Gelintaşı	19-Yeşilpınar
		10-Şeyhpir	20-İspehan	17-Sip	20-Yurttutan

Tablo 14’ün verilerinden açık bir biçimde görülebileceği üzere Karaköy’ün kendi dışında bütün köy isimleri değiştirilmiştir. Diğer bucaklarda da çok sayıda köylerin isimleri değiştirildiği halde, isimleri değiştirilmeyen köyler de bulunmaktadır⁹⁸. Ancak 20 adet köy bulunan Karaköy bucağında ismi değiştirilmeyen hiçbir köy bırakılmamış ve her köye yeni bir isim verilmiştir.

Varto’nun alan bakımından ikinci büyük nahiyesi Üstükran’dır. Bitlis Salnamelerinde Cumhuriyet döneminden Bitlis’e bağlı bir kaza olan Muş’un nahiyelerinden birisi Üstükran’dır. Yani Üstükran Osmanlılar döneminden 1960 yılına kadar nahiye yani bucak olarak kalmıştır⁹⁹. 1960 yılı itibarıyla Üstükran’da isimleri değiştirilen ya da değiştirilmeyen köyler 15 numaralı tabloda gösterildiği şekildedir:

⁹⁸ TCBIĞM, 21 Ekim 1955 Genel Nüfus Sayımı, s.440.

⁹⁹ Eralp Yaşar Azap, *Bitlis Salnameleri (Devlet- Vilayet-Maarif)*, İstanbul: BETAV Yayınları, 2017, s. 29.

Tablo 15

Varto İlçesi Üstükran Bucacığında İsimleri Değiştirilen Köyler

İlçe	Bucak	Köyün Eski Adı		Köyün Yeni Adı	
VARTO	Üstükran Bucacı	1-Büyüküstüran	12-Rakasan	1-Çaylar	12-İçmeler
		2-Talan	13-Civarıklar	2-Ağaçlı	13-Kartaldere
		3-Mengel	14-Kasıman	3-Alabalık	14-Köprücük
		4-Danzik	15-Hamük	4-Armutkaşı	15-Küçüktepe
		5-Müskan	16-Ömeran	5-Beşikaya	16-Onpınar
		6-Harik	17-Karagiviç	6-Çalidere	17-Özkonak
		7-Canasaran	18-Şaman	7-Dağcılar	18-Taşlıyayla
		8-Sofyan	19-Bodun	8-Doğanca	19-Teknedüzü
		9-Haşhaş	20-Şorik	9-Eryurdu	20-Tuzlu
		10-Kürük	21-Küçüküstüran	10-Gölyayla	21-Uçbulak
		11-Zengel	22-Çorşan	11-Güzeldere	22-Yeşildal

Tablo 15'ten de çok açık bir biçimde görülebileceği üzere, Üstükran'da isimleri değiştirilmeyen hiçbir köy kalmamıştır. Esasında Varto'nun Merkez bucağı dışında bulunan Karaköy ve Üstükran bucaklarında yer alan 42 köyün tamamının adı değiştirilmiş ve söz konusu köylerin tamamına yeni isimler verilmiştir. Söz konusu durum, 1960 yılı itibarıyla Muş'ta yapılan en büyük idari düzenlemenin yerleşim birimlerinin adlarının değiştirilmesi olduğunu açık bir biçimde ortaya çıkarmaktadır.

3. 1960'tan Sonra Muş'ta Yapılan İdari Düzenlemeler

1961'de Muş ile Erzurum illeri arasında yeniden bir idari hudut düzenlemesi yapılmıştır. 8 Mayıs 1961'de Erzurum ili Tekman ilçesi Gökoğlan bucağına bağlı olan Aşağıbostok ve Hıms Hamzan köyleri ile Muş ili Varto ilçesi Üstükran bucağına bağlı Üstükran, Haşhaş ve Müskan köyleri arasındaki hudutlar yeniden belirlenmiştir. Bu kapsamda, yeni sınır Koh Tepesi, Kazan Gölü, Kazan Deresi, Koç Ağıl Tepesi, Aşağı Berko Tepesi ve buralardaki alanlar yeni sınırın olduğu alanlar olarak belirlenmiştir¹⁰⁰. Bu düzenlemeden sonra 11 Ağustos 1961'de Bingöl Solhan ilçesine bağlı olan Asmaköyü (Perho) ile Muş ili Merkez ilçesi Ziyaret bucağına bağlı Ulukaya (Oruh) köyleri arasında coğrafi sınır düzenlemesi yapılmıştır. Muş ile Bingöl arasındaki sınır anlaşmazlığı, adı geçen köyler arasındaki düzenlemeyle ortadan kaldırılmıştır¹⁰¹. Aynı şekilde 1962 tarihinde Muş'un kendi idari birimleri arasında da değişiklikler yapılmıştır. Bu

¹⁰⁰ BCA, Fon Kodu: 30.11.1.0, Yer No: 285.11.9.

¹⁰¹ BCA, Fon Kodu: 30.11.1.0, Yer No: 286.20.11.

kapsamda, 24 Kasım 1962'de Merkezi ilçesi Ziyaret bucağına bağlı olan Konukbekler (Anzar), Dağarası (Bağlımelik), Savaşçılar (Geziyan) ve Ağartı (Sağak) köyleri Varto ilçesi Merkez bucağına bağlı olan Aşağıhacıbey, İlbez (Dodan), Ocaklı (Sultanşen) ve Yukarıbey köyleri arasında düzenleme yapılmıştır¹⁰².

1963 yılında Muş'ta hem vali hem de belediye başkanı değişmiştir. Bu doğrultuda, 1963 yılında yapılan Belediye Meclisi Seçimleri neticesinde Muş Belediye Başkanı değişmiştir. Aynı şekilde Muş valisi de değişmiştir. 1963 yılına kadar Muş Valiliği görevini yapan Ahmet Gümüşlü'nün yerine 15 Kasım 1963'te Ertuğrul Süer atanmıştır¹⁰³. Daha sonra 1964 ile 1966 yılları arasında Muş Valiliğine Etem Recep Boysan ile Mustafa Uygur adlı valiler atanmışlardır.

1965 yılı itibarıyla Merkez, Bulanık, Malazgirt ve Varto olmak üzere 4 adet ilçe bulunan Muş'ta toplam köy sayısı 343'tür. Söz konusu sayısal veriler 1955'ten 1965'e geçen 10 yıllık süre içerisinde Muş'un hem coğrafi sınırın büyüklüğünde hem de yerleşim yerinin sayısında değişme olduğunu ortaya çıkarmaktadır¹⁰⁴. 1955'te 8.116 km² olan Muş'un coğrafi sınırı 8.196 km²'ye çıkmıştır. Ancak Muş'un 364 olan köy sayısı da 343'e düşmüştür. Bunun temel sebebi hem vilâyetler arasında hem de Muş'un kendi idari birimleri arasında yapılan idari hudut düzenlemeleridir.

Deprem, sel, heyelan vs. gibi coğrafi olaylardan dolayı vilâyetlerde çeşitli düzenlemeler yapılabilir. Yani doğal afetlerden dolayı yerleşim yerlerinin yerleri değiştirilebilir¹⁰⁵. Bu bağlamda, Varto ilçesinde 1966'da meydana gelen depremden dolayı Kuşluk köyü büyük bir zarar görmüş ve yerleşim yeri olma özelliğini kaybetmiş ve adı geçen köyde ikamet eden aileler aynı ilçeye bağlı olan Dönertaş, Gelintaş, Göltepe ve Tepeköy isimli köylere yerleştirilmişlerdir¹⁰⁶. Söz konusu durum, bir doğal afet olan depremden dolayı Kuşluk köyünün ne derecede zarar gördüğünü ve bundan dolayı da yerleşim yeri olma özelliğinin büyük ölçüde ortadan kaldığını göstermektedir.

Bilindiği üzere vilâyetlerde ihtiyaçlar doğrultusunda yeni idari birimler kurulabilmektedir. Bunlar arasında herhangi bir yerde belediye teşkilatının kurulması önemli bir yer tutmaktadır. Esasında tarihsel süreçteki gelişmelere

¹⁰² BCA, Fon Kodu: 30.11.1.0, Yer No: 294.32.11.

¹⁰³ BCA, Fon Kodu: 30.18.1.2, Yer No: 174.57.12.

¹⁰⁴ Başbakanlık İstatistik Devlet Enstitüsü, *24 Ekim 1965 Genel Nüfus Sayımı*, Ankara: Devlet İstatistik Enstitüsü Matbaası, 1968, s. 492-498.

¹⁰⁵ İlker Yiğit, İskândaki Kararsızlık: Doğal Afetler Ve Kaybolan Yerleşmeler (XVI-XX. Yüzyıl Manisa-Konya Çevresi Örneği), *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 26, (2017), s. 329.

¹⁰⁶ BCA, Fon Kodu: 30.18.1.2, Yer No: 199.64.20.

bakıldığında belediyecilik anlayışının geliştirilmeye çalışıldığı görülmektedir¹⁰⁷. İhtiyaçlar ve talepler doğrultusunda Muş'ta da yeni belediye teşkilatlarının kurulduğu görülmektedir. Bu bağlamda, Muş ili Merkez ilçesine bağlı olan Hasköy isimli köyde belediye kurulması, Danıştay Genel Kurulu'nun 9 Ekim 1967 tarihli kararıyla kabul edilmiştir¹⁰⁸. Bu durumun Hasköy için son derece olumlu bir durum olarak değerlendirilmesi gerekir. Önceleri belediye işleri Merkez Belediye Başkanlığı tarafından yürütülen Hasköy'de bu tarihten itibaren kendi belediyesi tarafından yürütülmeye başlanacaktır. Bu da, buradaki belediye hizmetlerinin daha hızlı yürütüleceği anlamına gelir şeklinde değerlendirilmektedir.

Bitlis ve Muş vilâyetleri birbirlerine komşu oldukları için her ikisi arasında çeşitli tarihlerde idari hudut düzenlemeleri yapılmıştır. Önceki yıllarda olduğu gibi 1968'de her iki vilâyetin köyleri arasında sınır değişiklikleri yapılmıştır. Bu bağlamda, 3 Eylül 1968 tarihinde Bitlis ili Ahlat ilçesi Ovakışla bucağına bağlı olan Alakır (Kuçtiyan) köyü ile Muş ili Merkez ilçesi Korkut bucağına bağlı Çınardı (Pizongan) köyünün sınırları yeniden düzenlenmiştir¹⁰⁹. Bu düzenlemeden sonra 20 Mayıs 1969'da Merkez ilçesi Mercimekkale (Sakavi) bucağına bağlı Sudurağı köyü ile Varto ilçesi Merkez bucağına bağlı olan Ulusırt ve Tepeköy arasında yeniden düzenleme yapılmıştır¹¹⁰.

1968 yılında Muş Valiliğine atanan kişi Mehmet Vefik Kitapçığıl'dir. Onun valilik dönemi olan 1970 yılı itibarıyla Muş'ta bulunan ilçeler Merkez, Bulanık, Malazgirt ve Varto'dur. Merkez ilçesinde bulunan bucaklar Merkez, Kızılaçağ, Korkut, Mercimekkale ve Yaygın; Bulanık ilçesinde bulunan Merkez, Eretepe ve Karaağıl bucakları; Malazgirt ilçesinde bulunan Merkez, Aktuzlu, Karahasan ve Nurettin bucakları ve son olarak da Varto ilçesinde Merkez, Çaylar ve Karaköy bucakları bulunmaktadır¹¹¹. Bu veriler, 1970 yılında Muş'ta 13 adet bucağın yer aldığını ortaya çıkarmaktadır.

1973 yılında Muş vilâyeti genelinde idari düzenleme bağlamında iki çalışmanın olduğu görülmektedir. Bunlardan birisi Muş ile Diyarbakır arasında idari hudut düzenlemesi iken; diğeri de doğal afetlerden dolayı zarar gören bir yerleşim yerinin değiştirilmesidir. Bu doğrultuda, 22 Nisan 1973 tarihinde Diyarbakır'ın Kulp ilçesi Merkez bucağına bağlı Alaca (Nederan) köyü ile Muş ili Merkez ilçesi Merkez bucağına bağlı olan Arıköy (Geliialliyan) arasında idari hudut değişikliği

¹⁰⁷ Ahmet Güven ve Battal Dülger, Osmanlı'dan Günümüze Yerel Hizmet Sunan Klasik Kurumların Dönüşümü, *Enderun Dergisi*, 1/1, (2017), s. 51.

¹⁰⁸ BCA, Fon Kodu: 30.11.1.0, Yer No: 331.46.12.

¹⁰⁹ BCA, Fon Kodu: 30.11.1.0, Yer No: 338.34.5.

¹¹⁰ BCA, Fon Kodu: 30.11.1.0, Yer No: 344.21.14.

¹¹¹ Başbakanlık İstatistik Devlet Enstitüsü, 25 Ekim 1970 Genel Nüfus Sayımı, Ankara: Devlet İstatistik Enstitüsü Matbaası, 1973, s. 449-455.

yapılmıştır. Bu kapsamda, Muş ili Merkez ilçesi Merkez bucağına bağlı Arıköy bölgesindeki iki vilâyet arası sınır anlaşmazlığını çözmek amacıyla gerekli inceleme yapılmıştır. Muş ve Diyarbakır Valiliği tarafından yapılan çalışmalar neticesinde köyler arasında yeniden sınır düzenlemesi yapılarak mevcut anlaşmazlık ortadan kaldırılmıştır¹¹². Bu düzenlemeden sonra 27 Kasım 1973'te tarihinde Muş ili Merkez ilçesi İnardı köyünün yeri değiştirilmiştir. Bunun sebebi İnardı köyünde yaşanan heyelan ve çığ felaketidir. Söz konusu büyük doğal afetten dolayı İnardı köyünde yaşanan heyelan ve çığ felaketinden dolayı burada yaşayan insanlar 1966 depremi sonrası oluşturulan Zafer (Kültür) mahallesindeki kalıcı konutlara yerleştirilmişlerdir¹¹³. Söz konusu durum, doğal afetlerin yerleşim birimleri üzerinde ne derecede etkili olduğunu bir kez daha ortaya çıkarmaktadır.

Türkiye'de mülki idare sınırlarının tespiti ve tayininde bazı hususlar dikkate alınmaktadır¹¹⁴. Bu hususlardan birisi yerleşim birimleri arasında ortaya çıkan sınır anlaşmazlıklarıdır. Bu kapsamda, Erzurum ili Hınıs ilçesi Halilçavuş bucağına bağlı Divanhüseyin köyü ile Muş ili Varto ilçesi Merkez bucağına bağlı Görgü köyü bölgesinde sınır anlaşmazlığı iki köy arasında yeniden sınır düzenlemesi çözüme kavuşturulmuştur¹¹⁵. Aynı durumdan dolayı Muş ile Bitlis vilâyetleri arasındaki idari sınır anlaşmazlığı çözülmüştür. Bu doğrultuda, 10 Şubat 1975 tarihinde Bitlis ili Ahlat ilçesi Ovakışla bucağına bağlı olan Alakır (Kustiyan) köyü ile Muş ili Korkut ilçesi Merkez bucağına bağlı olan Çınarardı köyleri arasındaki sınır düzenlemesi yeniden yapılmıştır¹¹⁶. Yukarıdaki bilgilerden de görülebileceği üzere, Alakır ile Çınardı köyleri arasında 1968 yılında da idari hudut düzenlemeleri yapılmıştı. Aynı şekilde 7 yıl sonra 1975 yılında yeniden iki köy arasında sınır anlaşmazlığı ortaya çıkmış ve bu sınır anlaşmazlığı çözülmek zorunda kalmıştır.

Türkiye İstatistik Kurumu'ndan alınan veriler bağlamında Muş'ta 1970 ve 1975'te birtakım düzenlemeler olduğu görülmektedir. Muş ili Merkez ilçesine bağlı Merkez bucağında 1970 yılında 40 köy var iken; bu sayı 41'e yükselmiştir. Bunun sebebi Merkez bucağında Karakütük adında yeni bir köyün oluşturulmasıdır. 1975 yılında Mercimekkale bucağının ise 32 olan köy sayısı 31'e düşmüştür. Bunun sebebi ise 1970 yılında köy olan Yazla'nın köy statüsünün ortadan kaldırılmasıdır. Varto ilçesine bağlı Merkez bucağının da 46

¹¹² BCA, Fon Kodu: 30.11.1.0, Yer No: 391.33.1.

¹¹³ BCA, Fon Kodu: 30.18.1.2, Yer No: 308.96.15.

¹¹⁴ Hulusi Kargale, Mülki İdare Sınırlarının Belirlenmesi ile İlgili Kuramsal Yaklaşımlar ve Türkiye'deki Geçerli Uygulamalar, *Ankara Üniversitesi, Türkiye Coğrafyası Araştırma ve Uygulama Merkezi, VII. Coğrafya Sempozyumu 18-19 Ekim 2012, Bildiriler Kitabı*, s. 96.

¹¹⁵ BCA, Fon Kodu: 30.11.1.0, Yer No: 398.9.10.

¹¹⁶ BCA, Fon Kodu: 30.11.1.0, Yer No: 408.6.7.

olan köy sayısı 45'e düşmüştür. Bunun nedeni ise 1970 yılında Taşlıyaka köyünün 1975 yılında köy özelliğinin ortadan kaldırılmasıdır. Bunun gibi adı geçen ilçenin diğer bucağı olan Karaköy bucağının ise 18 olan köy sayısı 1 artarak 19'a yükselmiştir. Karaköy bucağına eklenen yeni köyün adı Yurttutan köyüdür¹¹⁷. Söz konusu durum, Muş'ta yapılan idari düzenlemelerle bazı köylerin köy statülerinin ortadan kaldırılarak mahalle haline getirildiğini, nüfusları azalmasından dolayı bazı köylerin birleştirildiğini ve bazı mahallerinin de köy haline getirildiğini ortaya çıkarmaktadır.

Yukarıda izah edildiği gibi doğal afetlerden dolayı yerleşim birimlerinin yapıları üzerinde birtakım düzenlemeler yapılabilmektedir. Muş'ta tarihin bazı dönemlerinde meydana gelen bazı doğal afetler, söz konusu durumların yapılmasına sebep olmuştur. Bu bağlamda, 1979 yılında Muş'ta bazı alanlar afete maruz bölgeler sınıfına alınmıştır. 17 Aralık 1979 tarihinde yer kayması olayından dolayı Muş ili Merkez ilçesi Merkez bucağına bağlı olan Ilıca (Germav) adlı köye bağlı olan Kop mezrasının bazı bölümleri afete maruz bölge olarak kabul edilmiştir¹¹⁸.

SONUÇ

Doğu Anadolu Bölgesi'nin alan bakımından büyük vilâyetlerinden birisi olan Muş, tarih boyunca önemli bir yerleşim merkezi olmuştur. Muş, vilâyeti bu durumunu Cumhuriyet dönemi Türkiye'sinde de devam ettirmiş ve Türkiye Cumhuriyeti'nin ilk vilâyetlerinden birisi olmuştur. Ancak Muş'un vilâyet olan statüsü Cumhuriyet'in ilk dönemlerinde yaşanan bazı siyasi hadiselerden dolayı düşürülmüş ve Muş, Bitlis'e bağlı bir ilçe haline getirilmiştir. 1926'dan 1929'a kadar ilçe olarak kalan Muş, 1929 yılında yeniden vilâyet durumuna getirilmiş ve günümüzün bağımsız iki vilâyeti olan Bitlis ve Bingöl Muş'a bağlanmıştır. Böylece Muş, coğrafi alan bakımından çok büyük bir vilâyet durumuna getirilmiştir. Coğrafi alan bakımından bu kadar büyük bir vilâyet olan Muş'ta 1929'dan itibaren çok sayıda idari düzenleme ve değişiklikler yapılmıştır. Söz konusu düzenlemeler günümüze kadar da devam etmiştir.

Cumhuriyet'in ilk dönemlerinde Bitlis ve Bingöl'ü içinde barındıran ve bu şekilde büyük bir vilâyet olan Muş'un bu durumu zaman içerisinde ihtiyaçlar ve Merkezi yönetimin çalışmalarıyla büyük bir değişikliğe uğramıştır. Öncelikle Muş'a bağlı olan Bitlis ve Bingöl bağımsız birer vilâyet duruma getirilmişlerdir. Böylece, Muş'un idari hudutları ciddi oranda küçülmüştür. Aynı şekilde Bitlis ve

¹¹⁷ Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü, 26 Ekim 1975 Genel Nüfus Sayımı, Ankara: Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü Yayınları, 1977, s. 624-625; Başbakanlık İstatistik Devlet Enstitüsü, 25 Ekim 1970 Genel Nüfus Sayımı, s. 449-455.

¹¹⁸ BCA, Fon Kodu: 30.18.1.2, Yer No: 382.275.10.

Bingöl adlı vilâyetlere dönem içerisinde Muş'a bağlı bazı ilçe, nahiye ve köyler de bağlanmıştır. Bunlar da doğal olarak Muş'un idari sınırlarında daralmalara ortam hazırlamıştır. Yukarıda izah olunduğu üzere, bu değişikliklerin yapılmasındaki temel amaç ihtiyaçlar ve merkezi yönetimin talepleridir.

Cumhuriyet'in ilk dönemlerinden itibaren Muş'ta yeni idari birimler oluşturulmuştur. Bu bağlamda Muş'a bağlı yeni ilçe, nahiye, köy ya da mahalleler oluşturulmuştur. Bu durum kapsamında alan bakımından büyüyen nahiyelere başka birimler eklenerek bunlardan yeni ilçeler oluşturulmuş ya da bazı köylerde nüfusun artmasına bağlı olarak söz konusu köyler nahiye haline getirilmiştir. Bu durumun bazen tersi de olmuştur. Şöyle ki bazı nahiyeler köye dönüştürülerek söz konusu nahiyelerin nahiyelik statüsü ortadan kaldırılmıştır. Bazı dönemlerde de çeşitli nedenlerden dolayı birtakım köyler de başka köylerle bağlanarak köylülük statüsü kaldırılmış ya da daha küçük birim olan mahallelere dönüştürülmüşlerdir.

İdari düzenleme ve değişiklikler kapsamında Muş Belediye Başkanlığı'nın da yönetiminde birtakım değişiklikler olmuştur. Cumhuriyet'in ilk yıllarından 1940 yılına kadar Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesi'ndeki çoğu vilâyet ve kazalara kayyum atanmış ve bu vilâyet ya da kazalar vali ve kaymakamlar tarafından yönetilmişlerdir. 1929 yılından 1940 yılına kadar Muş Belediye Başkanlığı Muş Valiliği uhdesinde yönetilmiş iken; kazalar da ilçe kaymakamlıkları uhdesinde bulunmuştur. Bu nedenle 1940 yılına kadar Muş'a ve bağlı kazalarına Belediye Başkanlığı ataması yapılmamıştır. Ancak 1940'tan sonra mevcut durum değişmiş ve yapılan Belediye Başkanlığı seçimleri sonucunda Muş ve ilçelerine ayrı ayrı belediye başkanları atanmışlardır. Bu arada tarihsel süreç içerisinde Muş'a bağlı yerleşim birimlerinde belediye teşkilatları da kurulmuştur. Böylece Muş vilâyeti bünyesinde belediye sayıları artış göstermiştir.

İdari hudut sınır düzenlemeleri içerisinde yapılan en çalışmalardan birisi birbirine komşu olan vilâyetler arasında yapılan değişikliklerdir. Bu kapsamda, çeşitli tarihlerde Muş ve Muş'a komşu olan Ağrı, Bitlis, Bingöl, Diyarbakır ve Erzurum vilâyetleri arasında yer alan köylerde yaşanan sınır anlaşmazlıkları yüzünden birtakım değişiklikler yapılmıştır. Bu değişiklikler neticesinde Muş'a bağlı olan köylerin bazıları adı geçen vilâyetlere bağlanmıştır. Bazen de komşu vilâyetlere bağlı olan köyler Muş'a bağlanmıştır. Bu düzenlemeler, doğal olarak Muş'un idari sınırlarında azalma ya da artmalara ortam hazırlamıştır. Aynı düzenlemeler Muş'a bağlı ilçeler arasında da yapılmıştır. Böylece ilçelerin de coğrafi sınırlarında birtakım değişimler olmuştur.

Türkiye'de uygulanan milliyetçilik politikaları bağlamında 1955'ten itibaren çok sayıda yerleşim yerinin adı değiştirilmiştir. Bilhassa Doğu Anadolu, Güneydoğu Anadolu ve Karadeniz Bölgelerinde bulunan ve Türkçe olmayan

binlerce yerin adı değiştirilmiştir. 1960'tan önce Muş genelindeki köylerin çok büyük bir kısmının adı Türkçe değildir. Yukarıda söylenen milliyetçilik politikalarından dolayı Muş'taki köylerin çok büyük bir kısmının adı değiştirilmiş ve köylere Türkçe isimler verilmiştir. Bu da, Cumhuriyet döneminde Muş'ta yapılan en önemli düzenlemeler arasında yer almaktadır.

KAYNAKÇA / REFERENCES

ARŞİV BELGELERİ

BAŞBAKANLIK CUMHURİYET ARŞİVİ (BCA)

- Fon Kodu: 30.18.1.1, Yer No: 1.8.11.
Fon Kodu: 30.18.1.1, Yer No: 3.24.8.
Fon Kodu: 30.18.1.1, Yer No: 7.28.14.
Fon Kodu: 30.18.1.1, Yer No: 12.61.10.
Fon Kodu: 30.18.1.1, Yer No: 9.15.10.
Fon Kodu: 30.18.1.1, Yer No: 12.76.17.
Fon Kodu: 30.18.1.1, Yer No: 13.15.10.
Fon Kodu: 30.18.1.2, Yer No: 17.2.9.
Fon Kodu: 30.18.1.1, Yer No: 2.18.1
Fon Kodu: 30.11.1.0, Yer No: 55.12.13.
Fon Kodu: 30.11.1.0, Yer No: 60.38.9.
Fon Kodu: 30.11.1.0, Yer No: 69.10.13.
Fon Kodu: 30.18.1.2, Yer No: 29.46.13.
Fon Kodu: 30.11.1.0, Yer No: 71.18.20.
Fon Kodu: 30.11.1.0, Yer No:79.21.8.
Fon Kodu: 30.11.1.0, Yer No:79.25.4.
Fon Kodu: 30.18.1.2, Yer No: 40.74.8.
Fon Kodu: 30.18.1.2, Yer No: 38.59.8.
Fon Kodu: 30.11.1.0, Yer No: 77.12.1.
Fon Kodu: 30.11.1.0, Yer No: 86.11.11.
Fon Kodu: 30.18.1.2, Yer No: 44.30.5.
Fon Kodu: 30.11.1.0, Yer No: 101.4.8.92.
Fon Kodu: 30.18.1.2, Yer No: 92.100.16.
Fon Kodu: 30.11.1.0, Yer No: 144.2.3.
Fon Kodu: 30.11.1.0, Yer No:157.34.11.
Fon Kodu: 30.18.1.2, Yer No: 94.24.14.
Fon Kodu: 30.18.1.2, Yer No: 153.14.17.
Fon Kodu: 30.11.1.0, Yer No: 154.16.5.
Fon Kodu: 30.11.1.0, Yer No: 165.1.15.
Fon Kodu: 30.11.1.0, Yer No: 181.7.12.
Fon Kodu: 30.18.1.2, Yer No: 119.51.18.
Fon Kodu: 30.11.1.0, Yer No: 244.11.1.
Fon Kodu: 30.11.1.0, Yer No: 244.10.10.

Bilal TUNÇ

- Fon Kodu: 30.11.1.0, Yer No: 250.14.15.
Fon Kodu: 30.11.1.0, Yer No: 254.43.19.
Fon Kodu: 30.11.1.0, Yer No: 261.44.14.
Fon Kodu: 30.11.1.0, Yer No: 258.22.8.
Fon Kodu: 30.11.1.0, Yer No: 285.11.9.
Fon Kodu: 30.11.1.0, Yer No: 286.20.11.
Fon Kodu: 30.11.1.0, Yer No: 294.32.11.
Fon Kodu: 30.18.1.2, Yer No: 199.64.20.
Fon Kodu: 30.11.1.0, Yer No: 331.46.12.
Fon Kodu: 30.11.1.0, Yer No: 338.34.5.
Fon Kodu: 30.11.1.0, Yer No: 344.21.14.
Fon Kodu: 30.11.1.0, Yer No: 398.9.10.
Fon Kodu: 30.11.1.0, Yer No: 408.6.7.
Fon Kodu: 30.11.1.0, Yer No: 391.33.1.
Fon Kodu: 30.18.1.2, Yer No: 308.96.15.
Fon Kodu: 30.18.1.2, Yer No: 382.275.10.
Fon Kodu: 30.18.1.2, Yer No: 55.50.16.
Fon Kodu: 30.18.1.2, Yer No: 75.49.1.
Fon Kodu: 30.18.1.2, Yer No: 101.17.15.
Fon Kodu: 30.18.1.2, Yer No: 108.37.19.
Fon Kodu: 30.11.1.0, Yer No: 185.29.21.
Fon Kodu: 30.11.1.0, Yer No: 113.34.4.
Fon Kodu: 30.11.1.0, Yer No: 114.46.18.
Fon Kodu: 30.11.1.0, Yer No: 218.37.19.
Fon Kodu: 30.11.1.0, Yer No: 231.11.12.
Fon Kodu: 30.11.1.0, Yer No: 255.2.3.
Fon Kodu: 30.11.1.0, Yer No: 267.30.4.
Fon Kodu: 30.18.1.2, Yer No: 174.57.12.

ARAŞTIRMA VE İNCELEME ESERLERİ

- Aktaş, S. (2018). Evliya Çelebi Seyahatnamesinde Muş ve Çevresi. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (8/15), 377-397.
- Aslan, S. (2019). *Muş İli ve Bağlı İlçelerde (Muş Merkez-Varto-Bulanık-Malazgirt-Korkut-Hasköy) Tarihi Mezar Taşları (Tespit-Transkript-Değerlendirme)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Azap, E.Y. (2017). *Bitlis Salnameleri (Devlet-Vilayet-Maarif)*. BETAV yayınları.
- Başbakanlık İstatistik Devlet Enstitüsü. (1963). *23 Ekim 1960 Genel Nüfus Sayımı*. Devlet İstatistik Enstitüsü Matbaası.

Cumhuriyet Döneminde Muş'un İdari Yapısında Yapılan Düzenlemeler (1927-1980)

- Başbakanlık İstatistik Devlet Enstitüsü. (1968). *24 Ekim 1965 Genel Nüfus Sayımı*. Devlet İstatistik Enstitüsü Matbaası.
- Başbakanlık İstatistik Devlet Enstitüsü. (1971). *25 Ekim 1970 Genel Nüfus Sayımı*. Devlet İstatistik Enstitüsü Matbaası.
- Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü. (1977). *26 Ekim 1975 Genel Nüfus Sayımı*. Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü Yayınları.
- Baran, H. A. (2010). *Hasköy – Kızılağaç (Muş) Barit Yataklarının Kökeni*. Yayınlanmamış doktora tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çoban, E. & İlyas, A. (2017). 1935 Nüfus Sayımı ve Bingöl'ün Nüfus Potansiyeli. *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi*, (7/1), 89-98.
- Devlet İstatistik Enstitüsü. (1941). *1940 Genel Nüfus Sayımı*. Devlet İstatistik Enstitüsü Yayınları.
- Devlet İstatistik Enstitüsü. (1945). *1945 Genel Nüfus Sayımı*. Devlet İstatistik Enstitüsü Yayınları.
- Durmuş, E. & Dölek, İ. (2019). Muş ilinde yerleşme tiplerinin coğrafi dağılışı. *International Journal of Geography and Geography Education (IGGE)*. (39), 256-278.
- Erdoğan, N. (2019). Çok partili hayat döneminde CHP'nin Muş İli örgütlenmesi ve faaliyetler. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. (8/2), 513-537.
- Fırat, M. Ş. (1961). *Doğu İlleri ve Varto Tarihi*. Milli Eğitim Basımevi.
- Güven, A. & Dülger, B. (2017). Osmanlı'dan günümüze yerel hizmet sunan klasik kurumların dönüşümü. *Enderun Dergisi*, (1/1), 44-53.
- <http://www.mus.gov.tr/onceki-valilerimiz>, Erişim tarihi: 15.02.2020.
- İlyas, A. (2016). 1925-1945 Yılları Arasında Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde İdari Düzenlemeler. *Tarih Okulu Dergisi*, (9/36), 323-336.
- Kara, H. (2018). Sultan II. Abdülhamit Dönemi Salnamelerinde Muş. *Tarih ve Kültür Bağlamında Muş Uluslararası Sempozyumu Bildirileri*. Mayıs 10-12.
- Kargale, H. (2012). Mülki İdare Sınırlarının Belirlenmesi ile İlgili Kuramsal Yaklaşımlar ve Türkiye'deki Geçerli Uygulamalar. *Ankara Üniversitesi*,

Türkiye Coğrafyası Araştırma ve Uygulama Merkezi, VII. Coğrafya Sempozyumu 18-19 Ekim 2012. Bildiriler Kitabı.

- Kılıç, O. (1999). Muş Sancağı Dirlikleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (9/1), 155-178.
- Kıraşan, K. (2017). *Bulanık-Malazgirt Havzası'nın (Muş) Fiziki Coğrafyası*. Yayınlanmamış doktora tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kıraşan, K. & Şengün, T. (2017). Bulanık-Malazgirt Havzası'nın (Muş) hidrografik özellikleri. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. (7/14), 149-182.
- Şengün, M. T. & Kıraşan, K. (2012). Bulanık-Malazgirt (Muş) Havzası'nın iklim özellikleri. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. (6/6),
- Muş Valiliği Çevre ve Şehircilik İl Müdürlüğü. (2017). *Muş İli 2016 Yılı Çevre Durum Raporu*. Muş Çevre ve Şehircilik İl Müdürlüğü Yayınları.
- Resmi Gazete, 4 Ocak 1936, Sayı:3197, s. 5902.
- Sezen, T. (2017). *Osmanlı Yer Adları*. Başbakanlık Devlet Arşivi Genel Müdürlüğü Yayınları.
- Sönmez, M. E. (2010). Muş ilinde nüfus hareketlerinin nedenleri ve sonuçlar. *Türkiye Coğrafya Dergisi*, (55), 45-57.
- Şahin, İ. (2020). Nahiye <https://islamansiklopedisi.org.tr/naahiye>, Erişim tarihi: 20.01.2020.
- Şaşmaz, M. (2014). *Türkiye'nin İdari Taksimatı (1920-2013)*. Cilt 12, Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Tombul, S. (2019). *Muş'ta Yaşanan Ermeni Olayları (1885-1920)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tunç, B. & Özçelik, F. (2017). Demokrat Parti döneminde Ağrı'da idari alanda yapılan düzenlemeler (1950-1960). *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, (7/3), 463-477.
- Tunç, B. & Aydın, H. (2017), Cumhuriyet Döneminde Doğubayazıt'ın İdari Yapısı ve Nüfusu. *Current Reserch Social Science*, (3/3), 133-143.

Cumhuriyet Döneminde Muş'un İdari Yapısında Yapılan Düzenlemeler (1927-1980)

- Tunçel, H. (2000). Türkiye'de ismi değiştirilen köyler. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (10/2), 23-34.
- Türkiye Cumhuriyeti Başbakanlık İstatistik Genel Müdürlüğü. (1937). *1935 Genel Nüfus Sayımı: Muş Vilâyeti*. Mehmet İhsan basımevi.
- Türkiye Cumhuriyeti Başvekâlet İstatistik Umum Müdürlüğü. (1951). *22 Ekim 1950 Umumi Nüfus Sayımı*. Türkiye Cumhuriyeti Başvekâlet istatistik umum müdürlüğü yayınları.
- Türkiye Cumhuriyeti Başbakanlık İstatistik Genel Müdürlüğü. (1961). *23 Ekim 1955 Genel Nüfus Sayımı*. Başbakanlık istatistik genel müdürlüğü yayınları.
- Uçar, H. (2019). Türk Siyasal Hayatında Şeyh Sait İsyanı. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, (8/3), 2934-2952.
- Yılmaz, M. (2016). Malazgirt İlçesi'nin (Muş) Nüfus Coğrafyası. *Turkish Studies Dergisi*. (11/2), 1361-1388.
- Yiğit, İ. (2017). İskândaki kararsızlık: Doğal afetler ve kaybolan yerleşmeler (XVI-XX. Yüzyıl Manisa-Konya çevresi örneği). *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, (26), 329-364.
- Yuca, S. (2011). Cumhuriyet döneminin ilk nüfus sayımına (1927) göre Muş ilinin nüfus özellikleri. *Akademik Bakış Açısı Dergisi*, (24), 1-30.

Bilal TUNÇ

EKLER

EK 1: Muş ili Merkez İlçesine bağlı Hasköy'de Belediye Teşkilatının kurulması
(27 Haziran 1967)

Şb. Md. : 2.D.Ra.Mua._____
Sayı : 62I-I-307-201/ 27046
Konu : Hasköy Köyünde
belediye kurulması Hk.

Ankara
29 / 11 / 1967

Başbakanlık Makamına

Muş İlinin Merkez İlçesine bağlı Hasköy Köyünde belediye kurulması hakkında Danıştay Üçüncü Daire ve Genel Kurulunca verilen kararlar ile bu konuda düzenlenen karar tasarıları ilişikte sunulmuştur.

1580 sayılı kanunun 7469 sayılı kanunla değişik 7.ncü maddesine göre gereğini arz ederim.

Ca

Dr. Faruk Sükan
İçişleri Bakanı

St.

EKLERİ :

- 1 - 27.6.1967 tarih ve 1967/314-302 sayılı Danıştay Üçüncü Daire kararı
- 2 - 9.10.1967 tarih ve 1967/268-275 sayılı Danıştay Genel Kurul kararı
- 3 - 5 adet karar tasarısı

K-5802

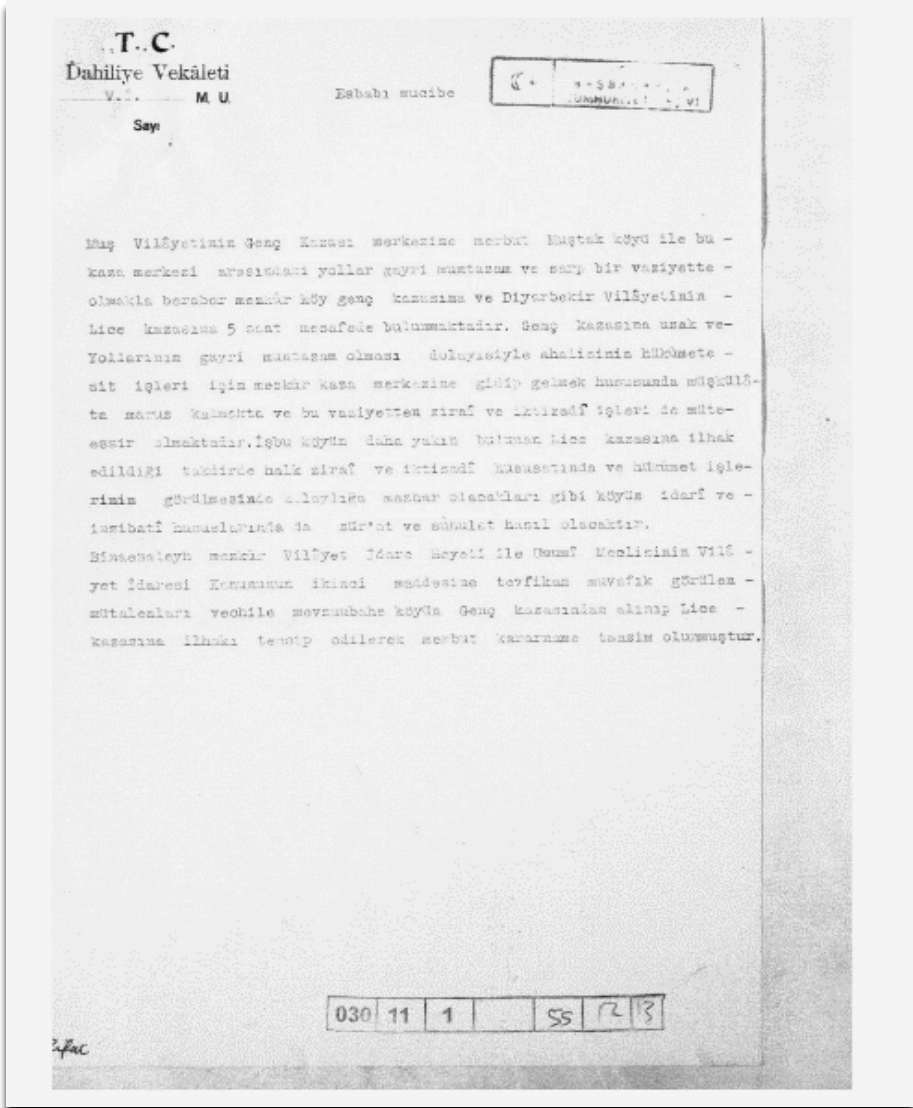
Üzülük ve Yazı İşleri
Genel Müdürlüğü

30.11.1967

030 11 1 331 46 12
S.B.

GARDA
Tarihli : 4/20/71
Umum : 125209

EK 2: Muş'un ilçeleri arasında yapılan idari sınır düzenlemesi (4 Mayıs 1930).

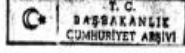


Bilal TUNÇ

EK 3: Muş Valiliğine Yapılan Atama (18 Haziran 1935).

T. C.
BAŞVEKÂLET
MÜAMELÂT MÜDÜRLÜĞÜ
İş No: 2
Sayı: 2800

KARARNAMESİ



Açık bulunan Yen Valiliğine Burdur Valisi Saip, Muş Valiliğine Birinci Unvanlı Mufettişlik Adayı MÜDÜRÜ Niyazi, Ağrı Valiliğine adı geçen mufettişlik İstihbarat MÜDÜRÜ Burhanın tayinleri; Dahiliye Vekillığinin 17/6/35 tarih ve 5297 sayılı tekerresiyle yapılan - teklifi üzerine İcra Vekilleri Heyetince 18/6/35 de onanmıştır.

18/6/35

REİSİCUMHUR

K. Atatürk

Ba. V.

J. İsmail

Ad. V.

S. Sarıca

M. M. V.

A. Baş

Da. V.

S. Kara

Ha. V.

S. B. Baş

Ma. V.

S. Baş

Mi. V.

S. Akın

Na. V.

A. Çetinkaya

İ. V.

E. Baş

S. İ. M. V.

S. Baş

G. İ. V.

Kana Karan

Z. V.

M. Baş

080 18 02 08 153 50 16

F

[1430]

Cumhuriyet Döneminde Muş'un İdari Yapısında Yapılan Düzenlemeler (1927-1980)

EK 4: Muş ile Ağrı vilâyetleri arasında yapılan idari hudut düzenlemesi (3 Nisan 1932).

T. C.
DAHİLİYE VEKÂLETİ
U. M.
Ş.
Sayı

Hukuk: /
No 8556

Kararname

Madde-1-Muş Vilâyetinin Malazgirt Kazasına bağlı Hacıyusuf ve Hacı Boto köylerinin mezkûr kazadan irtibatları fakkedilerek - Bayazıt Vilâyetine bağlı Tutak kazasına ve Tutak kazasına bağlı Bane köyünün de mezkûr kazadan irtibatı fakkedilerek Malazgirt kazasına rapt ve iltihakı icra kılınmıştır.

Madde-2-Bu kararnamenin tatbikine Dahiliye Vekili Memurdur.

2. IV. 32

REİSİCUMHUR

Gazi M. Homay

BAŞVEKİL

DAHİLİYE VEKİLİ

Y. S. S. S.

S. W. W.

Bilal TUNÇ

EK 5: Zilan nahiyesinin kaldırılarak yerine Kertis adıyla yeni bir nahiye kurulması (26 Nisan 1933)

T. C.
Dahiliye Vekâleti
U. M.
S. M.
Sayı

T. C.
BAŞBAKANLIK
CUMHURİYET ARŞIVI

Hulâsa:
No. 9504

Kararname

Madde-1-Erciş kazasına tâbi Zilân Nahiyesinin lağviyle yine -
mezkûr kazaya tâbi olmak ve merbut bir ve iki Nolu
cetvelde yazılı köyleri ihtiva etmek ve merkezi Kertis
köyü olmak ve Kertis adıyla anılmak üzere yeniden bir
Nahiye teşkil olmuştur.

Madde-2-Bu kararnamenin icrasına Dahiliye vekili memurdur.

26 IV 33 REİSİCUMHUR
BAŞVEKİL DAHİLİYE VEKİLİ
İsmail S. Laya

[1432]

Cumhuriyet Döneminde Muş'un İdari Yapısında Yapılan Düzenlemeler (1927-1980)

EK 6: Muş ili Merkez ilçesinin geniş topraklı bölge olarak kabul edilmesi (27 Haziran 1949).

Kararlar Müdürlüğü

Karar sayı

3

9537

Muş ilinin merkez ilçesinin geniş topraklı bölge olarak tesbiti; Tarım Bakanlığınının 21/6/1949 tarihli ve 35II-17/528-4450-34861 sayılı yazısıyla yapılan teklifi üzerine 4753 sayılı kanunun 15 inci maddesine göre, Bakanlar Kurulunca 27/6 /1949 tarihinde kararlaştırılmıştır.

CUMHURBAŞKANI

İsmet İnönü

Başbakan

S. Gıvatalı

Devlet Bakanı
Başbakan Yardımcısı

M. Kemal

Devlet Bakanı

Devletleri Bakanı

Adalet Bakanı

K. K. K.

Maliye Bakanı

Bilal TUNÇ

EK 7: Muş'un Bitlis kazasına bağlı Simek nahiye merkezinin Hivris köyüne nakli. (2 Mayıs 1954).

T. C.
Dahiliye Vekâleti
U.F.M.
Ş. M.
Sayı

10/122
SARAYLIK
CUMHURİYET ARŞİVİ

Halkla:

Kararname

Madd. 1. Muş Vilayetine Bitlis Kazasına bağlı Simek Nahiyesi merkezi
Kültik köyünden Hivris köyüne kaldırılmıştır.
Madd. 2. Bu Kararnamenin İcrasına Dahiliye vekili memurdur.

2 Mayıs 1934

REİSİCUMHUR

BAGVEKİL DAHİLİYE VEKİLİ
İsmail S. Kaya

Gayr. Bilal Tunç

Devletin resmî kâğıtları için Şişli Bakanlıkta her yıl tahsis olmaktadır ve bu tahsisler yarıyılında devletin dışından alınmaz.

030 11 1 86 11 11

DOI No: <http://dx.doi.org/10.29228/Joh40013>

Makale Türü: Araştırma makalesi
Geliş Tarihi: 04.12.2019
Kabul Tarihi: 22.05.2020
On-line Yayın: 25.06.2020

Article Type: Research article
Submitted: 04.12.2019
Accepted: 22.05.2020
Published Online: 25.06.2020

Atıf Bilgisi / Reference Information

Köse, B. A., (2020). İslam Kaynaklarının Kafkasya Türk Tarihi Açısından Değerlendirilmesi-Sâcoğulları Dönemi. *Journal of History School*, 46, 1436-1470.

İSLAM KAYNAKLARININ KAFKASYA TÜRK TARİHİ AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ - SÂCOĞULLARI DÖNEMİ-

Bayram Arif KÖSE*

Özet

İslam tarihinin önemli safhasını oluşturan İran'ın fethini müteakip yaşanan gelişmeler Türklerin Müslümanlarla ilişkilerine dair büyük öneme sahiptir. Özellikle Kafkasya coğrafyasında, Doğu Roma ile Müslümanların çıkar çatışmaları ve Türklerle yapılan çarpışmalar bölge tarihinin seyrini değiştirmişti. Abbasiler döneminde ise bölgenin Türk valilerince idare edilmesi bu kez Müslüman Türklerle bölge halkı arasında yeni bir dönem başlatmıştı. Sâcoğulları hanedanının bölgede idareyi tamamen kontrol altına alıp diğer güçlerin etkisinden arındırması, bölgenin İslamlaşmasının yanı sıra Türkleşmesinin de önünü açmıştı. Yaradılıştan yaşadıkları döneme kadar olayları kronolojik olarak ele alan İslam müellifleri bu hanedan hakkında oldukça fazla malumat aktarmış olmalarına rağmen, onların bölgedeki faaliyetlerine dair malumatlar hususunda biraz eksik kalmışlardır. İslam kaynaklarından başta, Taberî'nin *Tarih*'i olmak üzere *Kitâbü'l-Uyûn*, İbn Miskeveyh'in *Tecâribü'l-ümem*'i, Zâfir el-Ezdi'nin *Ahbârü ed-Düvelü'l-münkati'a*'sı, İbnü'l-Cevzi'nin *el-Muntazam*'ı İbnü'l-Esîr'in, *el-Kâmil fi't-Târih*'i, Nüveyrî'nin, *Nihâyetü'l-ereb*'i ve Zehebî'nin *Târihu'l-İslâm*'ı gibi kronikler Sâcoğulları hakkında fazlaca malumat vermektedirler. Bu çalışmada; Arapça yazılmış olan İslam kaynakları incelenerek Sâcoğulları hakkında verdikleri malumatlar değerlendirilmeye çalışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Kafkasya, Sâcoğulları, Azerbaycan, Abbasiler

* Doç. Dr., Artvin Çoruh Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Tarih Bölümü,
b.arifkose@artvin.edu.tr, Orcid: 0000-0002-9900-9835

Evaluation of Islamic Resources in Terms of Caucasus Turkish History - *Sajids Period-*

Abstract

Developments following the Muslim conquest of Iran not only do constitute important phases of the Islamic history, but they have also great significance in terms of the relationship between Turks and Muslims. Particularly in the Caucasian geography, the conflicts of interests between the East Roman Empire and Muslims, and clashes with Turks changed the course of history in the region. As to the Abbasid period, the rule of Turkish governors in the region started a new era for Muslim Turks and the local people. When the Sajid dynasty took command of the entire region and put an end to the influence of other actors, it paved the way for both Islamization and Turkification of the region. Although the Islamic writers who addressed all the events chronologically since creation until their time provided much information about this dynasty, their knowledge on the activities of the dynasty in this region was somehow insufficient. Islamic chronicles such as *Kitâbü'l-Uyûn*, *Tajârîb al-Umam* by Ibn Miskawayh, *Akhbar Al-Duwal Al-Munqatîa* by Zafir al-Azdi, *al-Muntazam* by Ibn al-Jawz, *el-Kâmil fi't-Târih* by Ibnü'l-Esîr, *Nihâyetü'l-ereb* by Nüveyrî, *Târihu'l-İslâm* by Zehebî and *the History* of al-Ṭabarî in particular give considerable amount of information about the Sajid dynasty. This study examined the Islamic sources in Arabic and attempted to assess their account of the Sajid dynasty.

Keywords: Caucasus, Sajids, Azerbaijan, Abbasid

GİRİŞ

İran'ın fethini müteakip 22 (643) yılında Müslüman akınlarının başladığı Güney Kafkasya,¹ çeşitli milletlerin yanı sıra Türk tarihinin kadim coğrafyaları arasında yerini almıştır. Müslüman Türkler içinse en önemli dönem, Türklerin bu coğrafyada kurdukları ilk Müslüman hanedanlık olan Sâcoğulları dönemidir. İlk atası Türk kumandanlarının ileri gelenlerinden Ebü's-Sâc Dîvdâd olduğu anlaşılan, Üsrüşene² kökenli bu Türk aile, yaklaşık 40 yıl boyunca halifelere

¹ Ahmed b. Yahyâ el-Belâzurî, *Fütûhu'l-büldân (Ülkelerin Fetihleri)*, (trc. Mustafa Fayda), Siyer Yayınları, İstanbul 2013, s. 225-242, 372-377.

² Büyük ve zengin bir şehir olarak kayıtlara geçen Üsrüşene, bazı coğrafya müelliflerine göre şehir adı olmayıp içerisinde yaklaşık 400 kadar kalenin var olduğu büyük bir bölgenin adıdır. Başkenti Buncikes olduğu belirtilen bu büyük Türk beldesinin yaklaşık 12 tane daha şehri bulunmaktaydı. Konum olarak Fergana vadisinin girişini oluşturmakta, Seyhun Nehri'nin güneyinde, Semerkand'ın kuzey doğusunda yer alıp Mâverâünnehir'in önemli bir bölümünü oluşturmaktadır. Ahmed b. Ebî

hizmet etmiş ve Abbasilerin stratejik mevkiilerinin koruyucuları olmuşlardır. Ebü's-Sâc Dîvdâd'ın Bâbek, Mâzyâr ve Mengü-Çur isyanlarının bastırılmasında aldığı önemli görevlerin yanı sıra Tarik Mekke (Mekke Yolu), Diyârimudar (Diyâr-ı Mudar),³ Diyârırebîa, Kınnesrîn,⁴ Avâsım⁵ ve Halep gibi önemli bölgelerin valiliğini üstlendiği görülmektedir.⁶ Kendisinden sonra yerine geçen

Ya'küb b. Ca'fer b. Vehb b. Vâzıh el-Ya'kübî, *Kitâbü'l-Büldân*, (neşr. Michael Jan De Goeje), Leyden 1892, s. 293; Ebü İshâk İbrâhîm b. Muhammed el-Fârisî el-İstâhrî, *el-Mesâlik ve'l-memâlik*, (tahk. Muhammed Câbir Abdulâl el-Hînî), 1961, s. 182-183; Ebü'l-Kâsım İbn Havkal en-Nasîbî, *Kitâb-ı Sûretü'l-arz*, (Primum ed. Michael Jan De Goeje), (ed. J. H. Kramers), Bibliotheca Geographorum Arabicorum c. 2, Leyden 1967, s. 503; Şemsüddîn Ebü Abdillâh Muhammed b. Ahmed b. Ebî Bekr el-Bennâ eş-Şâmî el-Makdisî el-Beşşârî, *Ahsenü't-tekâsîm fî ma'rifeti'l-ekâlîm*, (neşr. Michael Jan De Goeje), Brill 1877, s. 265-266; Şihâbüddîn Ebî Abdillâh Yâkût b. Abdillâh el-Hamevî er-Rûmî el-Bağdâdî, *Mu'cemü'l-büldân*, c. 1, Beyrut 1977, s. 197; J. H. Kramers, "Üşrüşene", *IA*, c. 13, İstanbul 1986, s. 132; C. Edmund Bosworth, "Osruşana", *Encyclopaedia Iranica*, July 20/2005, s. 924-925;

³ Cezîre'yi oluşturan iki diyardan biri olan ve Arapların dört ana kolundan Benî Mudar'ın bulunduğu Diyârimudar, Dicle Nehri ile Fırat Nehri arasında bu günkü Urfa, Harran, Rakka, Samsat, Karkîsiyâ, Suruç ve Re'sül'ayn gibi merkezleri içerisine almaktaydı. İstâhrî, *el-Mesâlik*, s. 51-55; Hamevî, *Mu'cemü'l-büldân*, c. 2, s. 494; Mustafa Sabri Küçükaşçı, "Mudar (Benî Mudar)", *DİA*, c. 30, 2005, s. 358-359.

⁴ Bazen Avâsım'a dâhil edilmiş ve Halep'e bir merhale (8 fersah) mesafede olan dönemin mamur ve zengin şehri, İstâhrî'ye göre burada bulunan bir köye atfen bu adı almıştır. Makdisî ise altı eyalete ayrılan Dimaşk bölgesinin bir eyaleti olduğunu belirtir. İslam fetihleriyle birlikte ordugâh olarak önem kazanan Kınnesrîn, en geniş sınırlarına Abbasiler zamanında ulaşarak Rumlarla savaşlarda ön plana çıkmıştır. Detaylı bilgi için bkz. Belâzurî, *Fütühu'l-büldân*, s. 154, 220; İstâhrî, *el-Mesâlik*, s. 46; İbn Havkal, *Sûretü'l-arz*, s. 178; *Hudûdü'l-Âlem Mine'l-Meşrik İle'l-Magrib*, (neşr. Vladimir Minorsky), (çev. Abdullah Duman, Murat Ağarı), Kitabevi, İstanbul 2008, s. 110; Makdisî, *Ahsenü't-tekâsîm*, s. 60, 154; Hamevî, *Mu'cemü'l-büldân*, c. 4, s. 403-404; İmâdüddîn İsmâil b. Muhammed b. Ömer Ebü'l-Fidâ, *Takvimü'l-Büldân*, (neşr. M. Reinaud), Paris 1840, s. 267.

⁵ Müslümanlarla Doğu Roma arasında kalan ve tahkim edilmiş, korumak anlamına gelen Avâsım, Müslümanların gaza dönüşlerinde sığındıkları yerdir. Hârûn Reşîd (H.170-193/786-809) döneminde, Menbic, Dülûk, Ra'bân, Kûrus, Antakya ve Tizin'in birleştirilmesiyle oluşturulmuş bölgeye Avâsım adı verilmişti. Belâzurî, *Fütühu'l-büldân*, s. 154-155; İbn Havkal, *Sûretü'l-arz*, s. 168-187; Hamevî, *Mu'cemü'l-büldân*, c. 4, s. 165-166; Hakkı Dursun Yıldız, "Avâsım", *DİA*, c. 4, 1991, s. 111.

⁶ Ebî Ca'fer Muhammed b. Cerîr et-Taberî, *Tarih-i Taberî (Târîhu'r-Rusûl ve'l-Mülûk)*, c. 9, (neşr. Muhammed Ebü'l-Fazl İbrâhîm), Kahire 1960-1970, s. 11-17, 41-52; *Kitâbü'l-Uyûn ve'l-Hadâik fî Ahbâri'l-Hakâik*, c. 3, (ed. Michael Jan De Goeje), Brill 1871, s. 288, 358-388; Ebü Alî Ahmed b. Muhammed b. Ya'küb Miskeveyh, *Tecâribü'l-ümem ve Te'âkibü'l-himem*, c. 4, (neşr. Muhammed Alî Beydun), Beyrut 2003, s. 20-39, 411; Ebü'l-Ferec Abdurrahmân b. Alî b. Muhammed İbnü'l-Cevzî, *el-Muntazam fî târihi'l-mülûk ve'l-ümem*, c. 11, (neşr. Muhammed Abdülkâdir Atâ, Mustafa Abdülkâdir Atâ), (indeks. İbrâhîm Şemseddîn, Beyrut 1993), Beyrut 1992-1995, s. 73-74; Alî b. Muhammed b. Abdilkerîm el-Cezerî eş-Şeybânî Ebu'l-Fida İbnü'l-Esir, *el-Kâmil fî't-Târîh, (İslâm Tarihi)*, c. 5, (trc. heyeti: Ahmet Ağırakça, Beşir Eryarsoy, Zülfikar Tüccar, Abdülkerîm Özaydın, Yunus Apaydın, Abdullah Köşe), Ocak Yayıncılık, İstanbul 2016, s. 480-484, 487-506.

çocukları Muhammed el-Afşin ve Yusuf b. Ebü's-Sâc da Abbasi Devleti'nin önemli asker ve valileri arasında yerini almıştı. Afşin'in Azerbaycan valiliği öncesinde Mekke Yolu ve Haremeyn valiliğine getirilmesinden başka, Dımaşk hâkimiyeti için Tolunoğulları ve İshak b. Kündacık'la girdiği mücadele oldukça önemlidir. Onun 276 (889) yılında Azerbaycan'a tayin edilip Merâga'yı ele geçirmesi bölgede Türk tarihi açısından önemli gelişmelerin ilk adımıydı.⁷ Başkentini Erdebil'e taşıyan Afşin, gerek Ermeni krallarıyla, gerekse Doğu Roma'yla mücadelesinde çok başarılı girişimlerde bulunmuştur. Ermeni krallarının onun elinden taç giymesi bölge halkını kendisine bağlamıştı. Bunun yanı sıra, Doğu Roma'nın bölge halkına müdahalesinin önüne geçmek için yaptığı Alagöz Dağı (Aragac/Aragats/Alakiaz) Savaşı, Ermeni kral ailesinin sığındığı Kars Kalesi'ne yaptığı akın, Van Seferleri ve Vaspuragan'daki Ardzrouni hanedanını kontrol altına alması onun döneminin en önemli olayları arasındadır. 288 (900-901) yılında vebadan ölümü hanedanı kısa süreliğine sarsmış olsa da kardeşi Yusuf'un işleri ele alıp hanedanı toparladığı görülmektedir. Yusuf, yönetiminin ilk yıllarında Ermeni krallarıyla anlaşma

⁷ Taberî, *Tarih-i Taberî*, c. 9, s. 553-554, c. 10, s. 68-70; *Kitâbü'l-Uyûn ve'l-Hadâik fî Ahbârî'l-Hakâik*, c. 4/1, (neşr. Ömer Saidi), Şam 1972, s. 39; İbnü'l-Cevzî, *el-Muntazam*, c. 12, s. 207; İbn Miskeveyh, *Tecâribü'l-ümem*, c. 4, s. 340-341, 362, 380; eş-Şeyhü'l-İmâmü'l-âlim-i Cemâleddin Ebî'l-Hasan Ali b. el-Fakîhü'l-İmâm-ı Ebî'l-Mansur Zâfir b. el-Hüseyn b. Gâzi el-Halebî el-Ezdî, *Ahbârü ed-Düvelü'l-Mümgatü'a (ed-Devletü's-Sâciye bi'l-Cibâl)*, (ed. G. W. Freytag), Locmani Fabulae et Plura Loca Ex Codicibus Maximan Partem Historicis Selecta in Usum Scholarum Arabicarum, Bonnae, Apud A. Marcum 1823, s. 34-35; İbnü'l-Esir, *el-Kâmil*, c. 6, s. 194-197, 260-266, 283, 327; Rüküddîn Baybars el-Mansûri ed-Devâdâr, *Zübdetü'l-fikre fî târihi'l-hicre*, c. 5, Bibliothèque Nationale de France, Arapça El Yazması No:1572, s. 49, 92, 105, 117; Ebu'l-Fida İsmail İmadü'd-Din İbn Ömer İbn Kesîr İbn Davud İbn Kesîr el-Dımaşkî el-Kureşî, *el-Bidâye ve'n-Nihâye*, c. 11, (çev. Mehmet Keskin), Çağrı Yayınları, İstanbul 1985, s. 98-110; Şihâbüddin Ahmed b. Abdilvehhâb en-Nüveyrî, *Nihâyetü'l-ereb fî fününi'l-edeb*, c. 28, (tahk. Abdülmecid Turhaynî), (neşr. Muhammed Ali Beydun), Dârü'l-Kütübi'l-İlmiyye, Beyrut 2004, s. 11-13; Cemâlüddin Ebü'l-Mehâsin Yûsuf b. Tağriberdî el-Atâbekî, *en-Nücümü'z-zâhire fî Mülûki Mısr ve'l-Kâhire*, c. 3, (neşr. Muhammed Hüseyin Şemseddin), Beyrut 1992, s. 63; Ebü Bekr b. Abdillâh b. Aybek ed-Devâdârî, *Kenzü'd-dürer ve Câmî'u'l-gurer*, c. 5, (neşr. Selâhaddin el-Müneccid), Kahire 1961, s. 286, 345, 366, c. 6, s. 59; Takıyüddin Ahmed b. Ali el-Makrizî, *el-Mevâ'iz ve'l-i'tibâr bi zikri'l-hutat ve'lâsâr*, c. 1, (tahk. Muhammed Zinhum, Medîha eş-Şarkâvî), Kahire 1998, s. 885-886; Şemsüddin Ebî Abdillâh Muhammed b. Ahmed b. Osmân ez-Zehabî, *Târîhu'l-İslâm ve vefeyâtü'l-meşâhîr ve'l-a'lâm*, c. 6, (neşr. Beşşâr Avvâd Ma'rûf), Beyrut 2003, s. 656; Maçoudi, *Les Prairies D'or*, (metin ve trc. C. Barbier de Meynard, Pavet de Courteille), A L'Imprimerie Impériale, Paris 1823-1877, c. 2, s. 20-22, c. 5, s. 231, c. 7, s. 118-119, vd.; Yıldız, "Sâcoğulları", *Doğuştan Günümüze Büyük İslam Tarihi*, c. 6, Çağ Yayınları, İstanbul 1992, s. 81-136; M. Defrémery, "Mémoire Sur La Famille Des Sadjides", *Journal Asiatique*, Paris 1848, s. 1-78; Ebülfez Elçibey, *Tolunoğulları Devleti (868-905)*, (yayına haz. Fazil Gezenferoğlu), Ötüken Neşriyat, İstanbul 1997, s. 88-89; Bayram Arif Köse, *Sâcoğulları ve Güney Kafkasya 276-317/889-929*, İdeal Kültür Yayıncılık, İstanbul 2017, s. 99, 125, 142, vd.

yoluna gittiye de bunu bir süreliğine başaramamış ve eski çarpışmalar devam etmiştir. Daha sert mizaçlı olduğu anlaşılan Yusuf dönemine damga vuran olayların başında onun sık sık halifeyle arasının bozulması gelmektedir. Bu durum Abbasilerin bölge politikalarını şekillendirmişti. 292-293 (905) yılında Yusuf'un bölgede bağımsız davranışları Halife Müktefi-Billâh'ı (289-295/902-908) Ermeni Kralı I. Simbat'la anlaşma yoluna itmişti. Ancak Müktefi'nin Yusuf'u affedip bölge valisi olarak tanınması I. Simbat'ı zor durumda bırakmıştı. Bundan sonra Kafkasya siyasetini I. Simbat'ı saf dışı bırakıp Ermeni feodallerini kendine bağlamak üzerine yoğunlaştıran Yusuf, ilk iş olarak I. Simbat'ı ele geçirmek istiyordu. Balık Pazarı (Dsknavadjar) mevkiinde 910 yılında yapılan ilk ciddi savaş Uti bölgesinden Sevordiklerin I. Simbat aleyhine savaştan çekilmesi neticesinde Müslümanlar lehine sonuçlandı. I. Simbat yeğenini kaybettiği bu savaşta çok sayıda esir vermişti.⁸

Balık Pazarı Savaşı'nda gösterdiği başarı ve Rusların 300 (912-913) yılında Gîl, Deylem, Cürçân, Berzea, Arran, Beylekan ve Azerbaycan üzerinden düzenlediği akınları geri püskürtmesi, Müslümanların bölge hâkimiyetini kalıcı olarak pekiştirmişti.⁹ Kral I. Simbat'ı ele geçirmek üzere giriştiği mücadelelerde kazanan taraf Müslümanlar olmuş ve bölgedeki yerel feodal beylere teker teker boyun eğdirmişti. Ermeni krallarının kendi istekleriyle Yusuf'tan taç giymesi, Sâcoğullarının gücünün zirvesinde olduğunu göstermektedir. Bunlardan başka Doğu Roma'nın bölge üzerinde emellerinden vazgeçmediği görülmektedir. Özellikle dönemin en önemli şahidi olan ve Türk-Ermeni ilişkilerinin yakın tanığı olarak kaleme aldığı *History of Armenia* adlı eseriyle tanınan Gatoğigos Yovhannēs Drasxanakerc'i (850-929) bu dönemde yaşananların aynı zamanda baş aktörlerindedir. Özellikle Yusuf tarafından esir edilip zincirlenmiş bir şekilde yapılan seferlere iştirak etmesi olayları yakından görme fırsatı vermiştir. Ayrıca hem Müslümanlarla hem de diğer Ermeni krallarla yaşanan sıkıntılarda arabuluculuk ve elçilik görevi yapan Yovhannēs, bu alanda aktardığı bilgilerle İslam müelliflerinin hiçbir şekilde değinmediği olaylara değinmektedir. I.

⁸ Yovhannēs Drasxanakerc'i, *History of Armenia*, (trans. and commentary. Rev. Krikor H. Maksoundian), U.S.A. 1987, s. 137-138, 147-149, 158-160, 167-169, 170; Açoğh'ig de Daron (Asolik), *Histoire Universelle Par Étienne Asolik de Tarôn Traduite de l'arménien et Annotée*, Livre III, (neşr. E. Dulaurier), Paris 1883, s. 13, 16-18; Thoma Ardzrouni, *Histoire des Ardzrouni*, (çev. Marie Félicité Brosset), Collection D'Historiens Arméniens, S.-Petersbourg 1874, s. 193-194, 220; Ebü'l-Abbâs Şemsüddîn Ahmed b. Muhammed b. Ebî Bekr b. Hallikân, *Vefayâtü'l-a'yân*, c. 2, (neşr. İhsan Abbas), Beyrut 1968-1972, s. 250; Zehebî, *Târihu'l-İslâm*, c. 6, s. 661; İbnü'l-Esîr, *el-Kâmil*, c. 6, s. 342; Köse, *Sâcoğulları*, s. 188, 193, 223.

⁹ Maçoudi, *Les Prairies D'or*, c. 2, s. 20-22; Minorsky, *A History of Sharvân and Darband in the 10th-11th Centuries*, Cambridge 1958, s. 152; Yıldız, "Sâcoğulları", s. 120; İbnü'l-Esîr, *el-Kâmil*, c. 7, s. 75-78;

Simbat'ın öldürülmesinden sonra yerine geçen oğlu II. Aşot da sık sık feodal isyanlarla karşılaşmış, buna rağmen babasının intikamını almak için büyük bir hırsla Müslümanlara karşı çete savaşları başlatmıştı. Bu döneme damga vuran olayların başında ise Yovhannēs'in İstanbul patriğiyle Ermenistan'daki olayları müşahedeye yönelik mektuplaşmalarıydı. Kostantinopolis Patriği Nikolaos, Yovhannēs tarafından gönderilen mektubu okuyunca ona "*Sevgili Kardeşim*" diye hitap ettiği bir mektup gönderdi. Bu ikilinin mektuplaşmalarının özünde Müslüman Türklerin, yani Sâcoğullarının Kafkasya'dan atılmasına yönelik bir haçlı ittifakı çağrısı vardı. Dini liderler bu çağrıyı yaparken krallar da buna uygun hareket ediyordu. İlk olarak Doğu Roma İmparatorluğu, II. Aşot ve Yovhannēs'le görüşmek ve onları İstanbul'a davet etmek üzere Teodoros Vasilikons'u (Theodorus Basilicus) bölgeye gönderdi. İstanbul'da Khalkedon yanlısı olmaya zorlanmaktan korkan Yovhannēs bu çağrıyı seyahate çıkararak geçiştirdi. Tahminen 920 yılındaki mektuplaşmaların hemen akabinde 921 yılında davete uyan II. Aşot ise eskiden beri Sâcoğullarının bölgedeki faaliyetlerinden rahatsız olan Doğu Roma sarayında çok saygın bir törenle karşılanmış ve Müslümanlarla olan savaşlarda onların desteğini almıştı. Bunun için ülkesine dönerken yanına Romalı askerlerden oluşan yardımcı bir birlik verilmişti.¹⁰

Bundan sonraki dönemde II. Aşot'u da kendine tabi ederek Ermenistan'da sorunları çözen Yusuf, valilik bölgesinin dışındaki yerlerle ilgilenmeye başlamıştı. Birkaç kez hapse atılmış olmasına rağmen gittikçe büyüyen Karmatî isyanlarına karşı hilafet merkezi kendisine ihtiyaç duymuş ve onu olağan üstü yetkilerle 314 (926-927) yılında tüm doğu illerinin valisi olarak atamıştı. Böylelikle bir defa daha hapisten güçlü bir şekilde çıkan Yusuf, ilk iş olarak asker toplamaya başlamıştı. Bu sırada kendisinin Karmatî olduğunu ileri sürerek iftira eden veziri Muhammed b. Halef en-Neyremânî ile mücadele halindeydi.¹¹ Yusuf'un belki de en büyük hatalarından biri doğu illerini yönetirken Ermenistan'dan askerlerinin çoğunu çekerek bu alanı boş bırakması olmuştu. Geride bıraktığı az sayıdaki Müslüman garnizonlar Ermeniler tarafından

¹⁰ Yovhannēs, *History of Armenia*, s. 165-166, 189-198; Yıldız, "Sâcoğulları", s. 124-125; René Grousset, *Başlangıcından 1071'e Ermenilerin Tarihi*, (çev. Sosi Dolanoğlu), Aras Yayıncılık, İstanbul 2006, s. 437-438; Father Michael Chamich, *History of Armenia*, Vol. 2, 1827, s. 49-50.

¹¹ İbn Miskeveyh, *Tecâribü'l-ümem*, c. 5, s. 66-67, 83-84, 94, 96, 188; İbnü'l-Esîr, *el-Kâmil*, c. 6, s. 487, 502-505, 512; İbn Kesîr, *el-Bidâye*, c. 11, s. 272-275; Ebü'l-Hasen Hilâl b. el-Muhassin, *Tuhfetü'l-ümerâ fî târihi'l-vüzerâ*, (neşr. Abdüsettâr Ahmed Ferrâc), Kahire 1958, s. 55; Muhammed b. Abdilmelik el-Hemedânî, *Tekmiletü Târihi't-Taberî*, (neşr. Muhammed Ebü'l-Fazl İbrâhim), Beyrut 1961, s. 241; Baybars el-Mansûrî, *Zübdetü'l-fikre*, c. 5, s. 194-195; Abdurrahmân İbn Haldûn, *Târihi İbn Haldûn (Dîvânü'l-mübtede ve'l-haber fî târihi el-Arab ve'l-Berber ve men-âsarahüm min-zevi's-sâni'lekber*, c. 3, (neşr. Halil Şehade, Süheyl Zekkar), Beyrut 2000, s. 464.

mağlup ediliyordu. Neticede Karmatî isyanlarına yoğunlaşan Yusuf az sayıdaki isyancılar karşısında mağlup olup esir oldu ve kısa süre içerisinde kurtarılmayı beklerken 315 (927-928) yılında tüm adamlarıyla birlikte öldürüldü.¹² Bundan sonra yerine Ebü'l-Müsâfir Feth ve Müflih el-Yusufi geçmiş olsa da bölgede hanedanın etkinliğinin sonu gelmişti.¹³ Bundan sonra Sâciyye olarak adlandırılan askeri birliğin, İbn Râik'in onları 7 Zilhicce 324 (26 Ekim 936) tarihinde ortadan kaldırmasına kadar bir müddet daha Bağdat'ta faaliyet gösterdikleri görülmektedir.¹⁴

1) Taberî, *Târîhu'l-ümem ve'l-mülûk*

Güney Kafkasya'nın Sâcoğulları idaresindeki yaklaşık 40 yıllık tarihi pek çok Müslüman müellifin dikkatini çekmiş olsa da bu döneme dair aktardıkları bilgiler Sâcoğullarının vali atanma yıllarıyla sınırlı kalmış ve bölgedeki faaliyetleri hakkında bilgiler verilmemiştir. Ancak hanedanın Azerbaycan hâkimiyetinden önceki siyasi yaşamları, menşeleri ve askeri görevlerde yer almış olan hanedan mensupları bu görevleri münasebetiyle bu kaynaklarda yeterince yer bulmuştur. Bu bağlamda Sâcoğullarından bahseden ilk kaynak Taberî'nin tarihi hadiseleri hicri yıl esasına göre sıraladığı *Târîhu'l-ümem ve'l-mülûk* adlı İslam tarihidir. 224-225 (839) yılında Taberistan'ın merkezi Âmül'de dünyaya

¹² Yusuf'un Karmatîlerle mücadelesi ve öldürülmesi hakkında bkz. *Kitâbü'l-Uyûn*, c. 4/1, s. 239-240; Arîb b. Sa'd el-Kurtubî, *Sılatü Târîhi't-Taberî*, (neşr. Muhammed Ebü'l-Fazl İbrâhim), Beyrut 1961, s. 115; Kâdî Abdülcebbar b. Ahmed b. Abdülcebbar el-Hemedânî el-Esed Ebâdî Ebü'l-Hüseyn, *Tesbîtü delâ'ili'n-nübüvve*, c. 2, (neşr. Abdülkerim Osman), Beyrut 1966, s. 381-396; İbn Miskeveyh, *Tecâribü'l-ümem*, c. 5, s. 101-102; Hemedânî, *Tekmiletü Târîhi't-Taberî*, s. 254; İbnü'l-Esîr, *el-Kâmil*, c. 6, s. 510; Baybars el-Mansûrî, *Zübdetü'l-fikre*, c. 5, s. 202-203; Nüveyrî, *Nihâyetü'l-ereb*, c. 23, s. 42; Müstevfî el-Kazvînî, *Târîh-i Güzide*, (neşr. Abdülhüseyn Nevâî), Tahran 1364, s. 339-340; Zehebî, *Târîhu'l-İslâm*, c. 7, s. 21; İbn Kesîr, *el-Bidâye*, c. 11, s. 272-275; c. 3, s. 471; Makrîzî, *Kitâbü'l-Mukaffa'l-Kebîr*, c. 3, (tahk. Muhammed el-Ya'lâvî), Beyrut 1991, s. 294; İbnü'l-İmâd el-İmâm Şihâbüddîn Ebü'l-Felâh Abdülhay b. Ahmed b. Muhammed el-Akeriyyî el-Hanbelî el-Dımaşkî, *Şezerâtü'z-zeheb fi ahbâri men zeheb*, c. 4, (neşr. Abdülkâdir el-Arnaût, Mahmûd el-Arnaût), Beyrut 1986-1995, s. 76; Ebü'l-Hasen Sâbit b. Sinân b. Sâbit b. Kurre es-Sâbî, *Târîhu ahbâri'l-Karâmita*, (neşr. Süheyl Zekkar), Beyrut 1971, s. 47-48; Zâfir el-Ezdî, *Devletü's-Sâciye*, s. 39; Ardzrouni, *Histoire des Ardzrouni*, s. 233; el-Mutahhar b. Tâhir el-Makdisî, *Kitâbü'l Bed ve't-Târih*, (neşr. M. CL. Huart), Paris 1903, s. 96; Köse, *Sâcoğulları*, s. 279, 311, 332.

¹³ Ardzrouni, *Histoire des Ardzrouni*, s. 233; Arîb b. Sa'd, *Sılatü Târîhi't-Taberî*, s. 125; Yıldız, "Sâcoğulları", s. 135; İbnü'l-Esîr, *el-Kâmil*, c. 6, s. 544; M. X. Şerifli, *IX Asrın İkinci Yarısı-XI Asırlarda Azerbaycan Feodal Devletleri*, Azerbaycan Milli İlimler Akademisi Tarih Enstitüsü, Bakü 2013, s. 133-134.

¹⁴ İbn Hallikân, *Vefayâtü'l-a'yân*, c. 2, s. 250-251; İbn Miskeveyh, *Tecâribü'l-ümem*, c. 5, s. 126-128, 132-138; İbnü'l-Esîr, *el-Kâmil*, c. 6, s. 561-567; Köse, *Sâcoğulları*, s. 353-367.

gelmiş olan Taberî, babasının gördüğü rüya üzerine büyük bir âlim olarak yetiştirilmiştir. Âmül'de Kur'ân-ı Kerîm'i ezberleyerek başladığı tahsil hayatına ilim merkezlerini dolaşmakla devam ederek, çeşitli ilim dallarında tanınmış bir âlim olmuştur. Yaklaşık elli yıl kadar Bağdat'ta bulunan Taberî, hiçbir resmi görevi kabul etmemekle birlikte devlet merkezinde yaşanan hadiselerle yakından şahitlik etti. Pek çok eser veren müellifin, konumuzla alakalı olup kendisinin en çok bilinen eseri *Târîhu'l-ümem ve'l-mülûk* adıyla günümüze ulaşan kroniğidir. *Ahbâru'r-Rüsûl ve'l-Mülûk*, *Târîh'i Ca'ferî* veya *Târîh-i Taberî* adlarıyla da bilinen ve yaradılıştan müellifin ölümünden sekiz yıl öncesi olan 302 (924) yılına kadar ki olayları kapsayan bu eser savaş ortamında yazılmış eşsiz bir kaynaktır. İslamiyetin ilk yıllarına dair aktardıkları diğer eserlerdeki bilgilerle kıyaslanmayacak kadar değerlidir. Sâcoğullarıyla ilgili kısım eserin ikinci bölümde yer almaktadır. Bu bölüm Hz. Muhammed (s.a.v.) zamanından 4. yüzyılın başlarına kadarki olaylar nakledildiği için eserin en önemli kısmı sayılmaktadır. Birden fazla neşre sahip olan eser, pek çok şarkiyatçının bir araya gelmesiyle Michael Jan De Goeje öncülüğünde 1879-1900 yıllarında Leyden'de neşredilmiştir. Mukaddime, başlangıçtan Dört Halife dönemine kadarki olayların yer aldığı birinci bölümü 6 cilt, Emeviler dönemini ele alan ikinci bölümü 3 cilt, Abbasiler dönemini ele alan üçüncü bölümü 4 ciltten mürekkep olan bu eserin tamamı lügat, indeks ve zeyillerle birlikte 15 cilttir. Ayrıca eser zeyilleriyle birlikte 1960-1970 yılları arasında Muhammed Ebü'l-Fazl İbrâhim tarafından Kahire'de neşredilmiştir. Müslüman birliklerin Kafkasya'daki faaliyetleri ve burada yapılan anlaşmalardan başka, Sâcoğullarının kökeni, onların atası sayılan Ebü's-Sâc Divdâd'ın Bâbek isyanının bastırılmasındaki rolü, 224 (838-839) yılında Mâzyâr b. Kârin üzerine gönderilen birliklerde yer alması, Azerbaycan'da isyan eden Mengü-Çur'a karşı görevlendirilmesi ve 255 (869) yılında Zenci isyanına karşı görevlendirilmesi gibi askeri görevleri hakkında önemli bilgiler vermektedir. Askeri görevlerinin yanı sıra 251 (865) yılında Abbasilerde Türklerin bizzat müdahil olduğu ve taht mücadelelerinin yoğun yaşandığı Müstaîn-Billâh'la (248-252/862-866) Mu'tez-Billâh (252-255/866-869) arasındaki mücadelelerde takındığı tavır hakkında da bilgiler vardır. Bunlardan başka Mekke Yolu, Ahvaz, Halep ve Kinnesrîn valilikleri gibi idari görevlere getirilmesine dair malumatlar da yer almaktadır. Sonrasında Bağdat'ı kendi hâkimiyetine almak isteyen Ya'kûb b. Leys es-Saffâr'ın saflarına katıldığından bahseden müellif bu sırada yaşanan olaylar ve sonrasında onun Bağdat'a doğru yola çıktığı sırada Rebülâhir 266 (Kasım-Aralık 879) tarihinde Hûzistan'ın şehirlerinden Cündişâpûr'da vefat ettiğini belirtmektedir. Bundan sonra Sâcoğullarıyla ilgili olarak hanedanın başına geçecek olan Afşin'in de tıpkı babası gibi çeşitli idari görevleri hakkında bilgiler vermektedir. Onun Azerbaycan valisi olmadan önce Haremeyn ve Mekte

Yolu Valiliği'ne getirildiğine değinen müellif, onun Mekke'yi zencilerden kurtardığını belirtmektedir. Ayrıca 268 (881-882) yılında Vâsıt'ta isyancıları etkisiz hale getiren Afşin, Hârûn b. Muhammed b. İshak el-Hâşimî'nin Hac Emirliği döneminde hac yolunun güvenliğini sağlamakla görevlendirilmişti. Mısır ve Dımaşk'a hâkim olma girişimleri ve 273 (886) yılında İshak b. Kündacık'la giriştiği mücadeleler de müellifin ele aldığı konulardandır. Afşin'in Azerbaycan'a vali atanmasına değinen Taberî onun valilik yılına dair İbnü'l-Esîr'in verdiği tarihle ihtilafa düşmüştür. Taberî, İbnü'l-Esîr'in aksine Afşin'in Halife Mu'temid-Alellah'ın (256-279/870-892) kardeşi Muvaffak tarafından 276 (889) yılında bölgeye gönderilişini değil de 9 yıl sonra 285 (898) yılında Halife Mu'taz'ın-Billâh (279-289/892-902) tarafından ikinci gönderilişini esas almıştır. Bundan sonra Afşin'in Merâğa hâkimi Abdullah b. Hüseyin el-Hemdânî'yi etkisiz hale getirip Merâğa'ya hâkim olmasına değinmiştir. Son olarak Afşin'in yakın adamı olan Vasîf'in 287 (900) yılı faaliyetleri hakkında bilgiler vermiştir. Sâcoğullarına dair elimizdeki ilk eser olmasına ve onların çeşitli görevlerine dair malumatlar vermesine rağmen bu eserde Sâcoğullarının Kafkasya'daki faaliyetlerine ve Ermeni krallarıyla olan mücadelelerine dair herhangi bir bilgiye rastlanmamaktadır. Buna rağmen Taberî'nin aktardıkları kendisinden sonra yazılacak olan pek çok esere kaynaklık etmektedir.¹⁵

2) Arîb b. Sa'd el-Kurtubî, *Sılatü Târîhi't-Taberî*

Taberî'nin *Târîhu'l-ümem ve'l-mülûk* adlı eserine yapılan zeyillerden bir tanesi, İspanya'nın fethiyle Müslüman olan Beni't-Türkî ailesine mensup Endülüslü tarihçi Arîb b. Sa'd el-Kurtubî'nin yapmış olduğu zeylidir. Tarihi bilinmese de Kurtuba'da doğduğu tahmin edilen müellif 369 (979-980) yılında ölmüştür. Endülüs Emevi halifelerinin himayesinde çeşitli görevlere getirilen müellif, 331 (943) yılında Osuna'ya vali olurken, II. Hakem (349-366/961-976) döneminde kâtipliğe getirilmiştir. 291 (903) yılı olaylarından başlayan zeyli, *Târîhu'l-ümem ve'l-mülûk*'ta yer alan bilgilerin özeti gibidir. Bununla birlikte bu zeyli önemli yapan, müellifin 295-302 (907-915) yılları arasındaki döneme kendi ilavelerini eklemiş olmasıdır. Abbasilerin karışık dönemleri olan 302-320 (915-

¹⁵ Taberî, *Tarih-i Taberî*, c. 4, 138, 246, vd., c. 6, s. 616, c. 7, s. 66-70, vd., c. 9, s. 11-17, 41-52, 84, 114, 192, 334-335, 512-513, 549, 553-554, 590, 621, 628, vd., c. 10, s. 33, vd; Detaylı bilgi için bkz. Taberî, *Târîhu'r-Rusûl ve'l-Mülûk*, c. 1-15, (neşr. Michael Jan De Goeje), Brill 1881; Taberî, *Tarih-i Taberî*, c. 1-4, (çev. M. Faruk Gürtunca), Sağlam Yayınevi, İstanbul 2007; Hamevî, *Mu'cemü'l-üdebâ (İrşâdü'l-erib ilâ ma'rifeti'l-edib)*, c. 6, (neşr. İhsan Abbas), Beyrut 1993, s. 2441-2469; Fayda, "Muhammed b. Cerîr Taberî", *DİA*, c. 39, 2010, s. 314-318; Fayda, "Târîhu'l-Ümem ve'l-Mülûk", *DİA*, c. 40, 2011, s. 92-94; Şemseddin Günaltay, *İslam Tarihinin Kaynakları-Tarih ve Müverrihler-*, Endülüs Yayınları, İstanbul 1991, s. 34-50.

932) tarihleri arasını ihtiva eden bilgiler bizzat kendisi tarafından ilave edilmiştir. 1897 yılında Michael Jan De Goeje'nin Leyden'de, Muhammed Ebü'l-Fazl İbrâhîm'in ise 1961 yılında Beyrut'ta neşrettiği bu eser, konumuzla ilgili olarak daha çok Sâcoğullarının Afşin'den sonra Azerbaycan'daki temsilcisi olan Yusuf dönemine değinmektedir. Yusuf'un 295 (908) yılı isyanı ve Mûnis el-Hâdim'le savaşı, Azerbaycan'a vali tayin edilmesi, ayrıca Karmatîlerle yapılan mücadelelerde aldığı görevler ve doğu illerine atanması *Sılatü Târîhi't-Taberî*'nin de konuları arasındadır. Yusuf'un ölümünden sonra bölgede yaşananlar, oğlu Ebü'l-Ferec'in başa geçmesi, ondan sonra Yusuf'un hizmetçilerinden Vasîf es-Sîrevânî ve sonrasında Müflih'in bölge valisi olması bu kaynakta yer alan diğer malumatlardandır. Karmatîlere esir düşen Yusuf'un kurtarılması için Mûnis el-Muzaffer tarafından gönderilen Hâcib Bulayk'ın adı Mes'ûdî, İbnü'l-Esir ve İbn Kesîr'de *Buleyk* şeklinde kaydedilmesine rağmen Sûlî, Kitâbü'l-Uyûn ve İbn Miskeveyh'te olduğu gibi Arîb b. Sa'd'ın zeylinde de *Yelbak* olarak kaydedilmiştir. Bununla birlikte, Yusuf'un adının geçtiği ve 303 (915-916) yılında hilafet merkezinde yaşanan bir olaya dair aktardıkları diğer İslam kaynaklarında yer almamaktadır. Bu olayla ilgili aktardığına göre; Havamerd adlı bir hazarînin, Hârûn b. Garîb tarafından öldürmesiyle başlayan karışıklıklarda, hazarînin arkadaşları Hârûn b. Garîb'i öldürmek istemişler fakat Halife Muktedir-Billâh'tan (295-320/908-932) umdukları desteği görememişlerdi. Bu sebeple Halife Muktedir'e karşı Yusuf'u kışkırtmışlardı. Ayrıca Yusuf'un bir ara hilafet merkezinde hapis hayatı yaşadığı sırada hapiste yazmış olduğu şiir sadece Arîb b. Sa'd'ın kayıtlarında yer alarak onun eserini mühim yapmıştır.¹⁶

3) İbrâhîm el-Hemedânî, *Tekmiletü Târîhi't-Taberî*

Tekmiletü Târîhi't-Taberî adlı eser Taberî'ye yapılan diğer bir zeyl olup İbrâhîm el-Hemedânî tarafından kaleme alınmıştır. İranlı olan İbrâhîm el-Hemedânî 463 (1071) yılında Hemedan'da doğup, 521 (1127) yılında vefat etmiştir. Dönemim önemli ilim merkezi olan Bağdat'ta çeşitli ilim dallarında eğitim gören müellif özellikle tarihçiliğe ilgi duymuştur. Günümüze ulaşan tek eseri olması nedeniyle ayrı bir öneme sahip olan zeyli, Taberî'nin bazı eksiklerini gidermiş olması dolayısıyla mühimdir. *Târîhu'l-ümem ve'l-mülûk*'ta özet geçilen Muktedir döneminin ilk yedi yılı ve sonraki hadiseler biraz daha detaylandırılmıştır. Muktedir'in halife olduğu 295 (908) yılından Müstazhir-

¹⁶ Arîb b. Sa'd, *Sılatü Târîhi't-Taberî*, s. 25, 55, 64, 76, 111, 115, 125, vd.; Mehmet Aykaç, "Arîb b. Sa'd", *DİA*, c. 3, 1991, s. 359-360.

Billâh'ın (487-512/1094-1118) halife olduğu 487 (1094) yılına kadar cereyan eden hadiseleri ihtiva eden eser, Muhammed Ebü'l-Fazl İbrâhim tarafından neşredilmiş olmakla birlikte, 1977 yılında Kahire'de Taberî'nin zeylleriyle birlikte tekrar neşredilmiştir. Bu eserde Sâcoğullarıyla alakalı olarak Arîb b. Sa'd'ın zeylinden daha fazla malumat bulmak mümkündür. Yusuf'un Azerbaycan'a vali atanmasından başlayıp Karmatîler tarafından öldürülüşüne kadar ki olaylar hakkında aktardıkları önceki müelliflerin aktardıklarıyla benzerlik gösterir. Yusuf'un hilafet ordu komutanı Mûnis el-Hâdim'le mücadelesi, esir edilip hapse atılması, Yusuf'un sadık adamlarından Sebük'ün Azerbaycan'a hâkim olma girişimleri, Yusuf'un hapisten çıktıktan sonra Rey bölgesine hâkim olma çabaları, Yusuf'un veziri Neyremânî'nin entrikaları ve azli ayrıca Sâciyye birliklerinin Halife Ebü'l-Abbâs er-Râzî-Billâh (322-329/934-940) dönemindeki faaliyetleri bu zeyilde konumuzla alakalı olarak yer alan başlıca hadiselerdir. Ayrıca Bağdat'ta uzun süre görev yapan Sâciyye birlikleri hakkında da malumatlar vermektedir.¹⁷

4) *Kitâbü'l-Uyûn ve'l-Hadâik fi Ahbâri'l Hakâik*

Yazarı bilinmeyip (350/961) yıllarında yazıldığı düşünülen bu eser Sâcoğulları hakkında önemli bilgilerin yer aldığı diğer bir kroniktir. Özellikle 256-350 (870-961) yılları arasını kapsayan 4. cildin 1. bölümü Sâcoğullarıyla ilgili pek çok malumatı ihtiva etmektedir. 1871 yılında Michael Jan De Goeje tarafından neşredilen 3. ciltten başka, Ömer Saidi tarafından 1972 yılında 4. cildin 1. kısmı Dımaşk'ta (Şam) neşredilmiştir. Eserin konumuzla ilgili kısmı genel itibariyle 4. cildin 1. bölümü olmasına rağmen 3. cildinde Ebü's-Sâc Dîvdâd'ın Mâzyâr b. Kârin isyanını bastırması için Mu'tasım'ın Dünbâvend ve Lâriz'e gönderdiği birliğin başında yer almasına dair bilgiler mevcuttur. 4. cildin 1. bölümünde ise konumuzla ilgili olarak; Ebü's-Sâc Dîvdâd'ın zencilere karşı başarısız olup Ahvaz'ı İbrahim b. Sîmâ'ya bırakıp geri çekilmesinden, Ya'küb b. Leys el-Saffâr'ın safına geçmesi nedeniyle 262 (876) yılında Ebü's-Sâc Dîvdâd'ın elindeki tüm köylere ve iktalara Muvaffak tarafından el konulmasından, 266 (879) tarihinde Hûzistan'ın şehirlerinden Cündişâpûr'da vefat emesinden bahsedilmektedir. Ebü's-Sâc Dîvdâd'dan sonra yerine geçen oğlu Afşin'in 265 (878-879) yılında Haremeyn ve Mekke Yolu Valiliği'ne getirilmesinden başka, Dımaşk hâkimiyeti için İshak b. Kündacık'la girdiği mücadele ayrı bir başlık altında anlatılmıştır. Ayrıca Afşin'in 280 (893-894) yılında Merâga'ya hâkim olması *Afşin'in Merâga'ya Fethi ve Sahibini Öldürmesi*

¹⁷ Hemedânî, *Tekmiletü Târîhi't-Taberî*, s. 194, 211, 217, 225, 241, 252, vd.; Sâdik Seccâdi, "Muhammed b. Abdülmelik Hemedânî", *DİA*, c. 17, 1998, s. 188-189.

başlığı altında fetih olarak değerlendirilmiştir. Kardeşi Yusuf'un Muvaffak'a ait bazı malları ele geçirip onun yanına sığınması ve halifeye bağlılığının göstergesi olarak oğlu Ebü'l-Müsâfir'i 286 (Ocak-Şubat 899) tarihinde Bağdat'a rehin olarak göndermesi de ayrı bir başlık altında değerlendirilmiştir. Eserde bunlardan başka Afşin'in halife tarafından bazı isyancılar üzerine görevlendirilmesinden, ölümünden sonra oğlu Divdât'ın başa geçmesini vasiyet etmesine rağmen kardeşi Yusuf'un idareyi ele almasından bahsedilmektedir. Ancak onun ölümüne ayrı bir başlıkta çok kısa değinen müellif, ölüm sebebi olan vebadan bahsetmemiştir. Yusuf'un 120.000 dinar karşılığında Azerbaycan ve Ermeniyeye vali atandığı 296 (Mart 909) tarihinden itibaren hanedanın daha çok Bağdat'la münasebetlerine değinen bu eser de diğer İslam kaynakları gibi Sâcoğullarının Ermenilerle yoğun bir şekilde yaşanan ilişkilerine hiçbir şekilde temas etmemektedir. Onun halifeye isyanları, hilafet tarafından gönderilen Mûnis el-Hâdim'le mücadelesi ve esir edilip Bağdat'ta teşhir edilmesi hadiseleri birkaç başlık altında incelenerek eserde geniş yer bulmuştur. Bunlardan başka müellif, Yusuf'tan sonra yakın adamı ve hizmetçisi olan Sebük'ün efendisi adına bölgede faaliyetleri devam ettirmesi, Yusuf'un bir müddet sonra hapisten çıkartılıp doğu bölgelerine atanması ve Ebû Tâhir el-Karmatî ile savaşması için geniş yetkilerle donatılması konularına da değinmiştir. Eserin bu bölümlerinde Karmatîlerle yapılan mücadelenin tüm safhaları geniş bir şekilde aşama aşama çeşitli başlıklar altında ele alınmakla birlikte, bu sırada Bağdat'ta yaşanan gelişmeler de incelenmiştir. Yusuf'un esir edilip öldürülüşü ve beraberinde yaşanan gelişmelere yer veren eser, bundan sonra Azerbaycan'da yaşanan idari değişiklikten ve hanedanın bölgeden çekilmesiyle Bağdat'a gelen Sâciyye birliklerinin faaliyetlerinden bahsetmiştir. *Kitâbü'l-Uyûn*'un en önemli yanı aktardığı bilgilerin kendinden önceki eserlerde yer almayışı nedeniyle bu alanda başvurulacak ilk eser olmasıdır. Dolayısıyla kendinden sonra gelip bu hadiselerden bahseden müelliflerin başvuru kaynakları arasında *Kitâbü'l-Uyûn*'un olması kuvvetle muhtemeldir.¹⁸

5) İbn Miskeveyh, *Tecâribü'l-ümem ve Te'âkibü'l-himem*

Konumuzla alakalı kapsamlı bilgilerin yer aldığı ve *Kitâbü'l-Uyûn*'dan sonraki ikinci önemli kaynak İbn Miskeveyh'in *Tecâribü'l-ümem ve Te'âkibü'l-himem* adlı eseridir. Daha çok felsefe alanındaki çalışmalarıyla tanınmış olan müellifin kesin olmamakla birlikte 320 (932) veya 330 (942) tarihinde Rey'de

¹⁸ *Kitâbü'l-Uyûn*, c. 3, s. 288, 358-388, 400, vd., c. 4/1, s. 29, 38, 77, 90, 96, 100, 200, 236, 319, 339, vd.

doğduğu tahmin edilmektedir. Fakat Vezir İbrâhîm el-Mühellebî'nin (339-352/950-963) ona 340 (952) yılında Büveyhî sarayında görev vermiş olmasına istinaden, onun en azından bu göreve getirildiğinde yirmili yaşlarda olduğu düşünülerek, 320 (932) yılında dünyaya gelmiş olabileceği ileri sürülmüştür. 352 (963) yılına kadar Bağdat'ta kalmış olması devlet ileri gelenleriyle ve pek çok âlimle tanışmasına vesile olmuştur. Vezir'in onu tarih alanına yönlendirmesi neticesinde Taberî'nin öğrencisi olan Kadı Ebû Bekir Ahmed b. Kâmil'in yanına giderek Taberî tarihini okumakla tarihçiliğe başlamış oldu. 354 (965) yılında Büveyhî Veziri Ebü'l-Fazl İbnü'l-Amîd'in (328-360/940-970) onu Rey'e davet etmesi burada pek çok kitabı tanınmasına imkân verdi. 360 (971) yılında Ebü'l-Fazl'ın ölümüne kadar onun defterdarı ve kütüphanecisi olarak görev yaptı. Taberî'den etkilendiği açıkça belli olan *Tecâribü'l-ümem ve Te'âkibü'l-himem* adlı eseri onun tarih alanındaki en mühim eseridir. Kendi tanıklığına dayanarak oluşturduğu Büveyhîlerle alakalı son kısım bu eserin başlıca Büveyhî kaynağı olarak anılmasına imkân vermiştir. Ancak eser 372 (983) yılına kadar ki olaylara da yer vermekle geniş bir İslam tarihi vasfı kazanmıştır. Olayların kronolojik sıraya göre ele alındığı bu eser Taberî ve *Kitâbü'l-Uyûn*'dan sonra en önemli İslam kaynağıdır. 1871 yılında Michael Jan De Goeje'nin *Fragmenta Historicorum Arabicorum* içerisinde yayınladığı neşir batıdaki ilk neşirdir. 1909-1917 yıllarında London'da Leone Caetani'ni tarafından neşredilen bu eser büyük ilgi gördüğü için farklı neşirlere de sahiptir. 1920-1921 de ise Ebû Şücâ er-Rûzrâverî'nin zeylini ihtivasıyla London'da *The Eclipse of the Abbasid Caliphate* adıyla İngilizce çevirisi yayınlanmıştır. Bunların dışında 2003 yılında Muhammed Ali Beydun tarafından Beyrut'ta neşredilen eser, ülkemizde sadece 295 (907) yılından 369 (980) yılına kadarki olayları kapsayan bölümlerin Kıvameddin Burslan tarafından yapılan çevirisi 2016 yılında Türk Tarih Kurumu tarafından yayınlanmıştır. Ebü's-Sâc Dîvdâd döneminden itibaren Bağdat'taki Sâciyye askerlerinin faaliyetlerine kadarki olaylar hakkında geniş bilgiler veren eser, diğer kaynaklarda olmayan bilgileri ihtiva etmesi nedeniyle İslam tarihçiliğinde oldukça mühim bir yere sahiptir. Kendisinden sonra gelen İbnü'l-Esîr'in başlıkları ve içeriği incelendiğinde onun en önemli kaynağının *Tecâribü'l-ümem* olduğu anlaşılacakla birlikte, İbnü'l-Esîr bu eserde anlatılanları özet olarak vermeyi tercih etmiştir. Onun özet verdiği bilgileri *Tecâribü'l-ümem*'de detaylarıyla bulmak mümkündür. Bununla birlikte diğer kaynaklarda yer almayan pek çok malumata da bu eserde yer verilmiştir. Ebü's-Sâc Dîvdâd'ın Abbasilerde birlik komutanlıkları ve valilikleri gibi aldığı görevler, isyanları bastırmadaki rolü ve ölümü kronolojik sıra içerisinde ilgili yılların anlatıldığı başlıklar altında ele alınmıştır. Ondan sonra Afşin döneminden bahseden müellifin onun valilikleri, Suriye'ye hâkim olma girişimleri ve Merâğa'yı alışı, sonrasında Azerbaycan'a atanması gibi olaylara dair aktardıkları kendisinden

önce yazılmış olan *Kitâbü'l-Uyûn*'daki bilgilerle hemen hemen aynıdır. Sonrasında Yusuf'un vali oluşu ve faaliyetlerine yer veren eser, birçok kaynakla benzerlik göstermesine rağmen, Yusuf'un faaliyetlerine ilişkin olarak hilafet merkezi Bağdat'ta yaşanan siyasi gelişmeleri daha detaylı bir şekilde ele almıştır. Örneğin Yusuf'un faaliyetleri neticesinde sarsılan devlet idaresi ve ekonomisine dair İbnü'l-Furat'ın azli gibi yaşanan idari problemler, İbn Miskeveyh tarafından çok daha kapsamlı bir şekilde tüm detaylarıyla aktarılmıştır. Bu sebeple kendinden sonra yazılan eserler bu detayları özet aktarmayı tercih etmişlerdir. Yusuf'un Bağdat'ta hapse atılması ve Mûnis'in girişimiyle çıkarılması başka kaynaklarda olmadığı şekilde neredeyse anlık kaydedilmiştir. Ayrıca bu süreçte olaylara dâhil olan farklı isimleri de bu eserde görmek mümkündür. Özellikle Karimatî isyanları nedeniyle hilafet merkezinde yaşanan sıkıntılar ve buna bağlı gelişmeler tüm detaylarıyla bu eserde yer almaktadır. Yusuf'un bu isyanı bastırmak için görevlendirilmesi ve buna karşı çıkanların gerekçeleri detaylarıyla aktarılmış olmakla birlikte Yusuf'un askeri, idari ve ekonomik gücüne dair çok açık bilgiler verilmiştir. Bilhassa Yusuf'un veziri Neyremânî ile olan anlaşmazlığı hakkında en geniş malumat tüm detaylarıyla birlikte bu eserde yer almaktadır. Ayrıca Yusuf'un Karmatîlere esir edilmesini takiben esaret çadırında yaşananlar ve Neyremânî'nin onun Karmatî ileri gelenine itaat ettiğine, hatta Karmatîlerle savaşmak yerine onları koruduğuna dair yaydığı yanlış bilgiler ve yaşanan hadiseler bu kitabı bu dönem için daha da önemli yapmıştır. Dahası Yusuf'un Karmatîlere esir düşmesinden sonra gördüğü muamele ve tedavi edilişi, hatta üzerindeki kıyafetlerin rengine kadar bu eserde bilgiler bulmak mümkündür. Yusuf'un gençlik yılları ve kişiliğine dair bilgilerin yanı sıra, Sâcoğullarından sonra Kafkasya'nın durumu ve Bağdat'taki Sâciyye'nin faaliyetlerine dair en geniş kaynağın *Tecâribü'l-ümem* olduğu söylenebilir.¹⁹

6) Ali b. Zâfir el-Ezdî, *Ahbârü ed-Düvelü'l-münkati'a*

Sâcoğullarıyla alakalı en mühim eserlerden biri Mısırlı tarihçi Ali b. Zâfir el-Ezdî'nin *Ahbârü ed-Düvelü'l-münkati'a* adlı eseridir. Günümüze kadar ancak son cildi ulaşılmış olan bu eser toplamda 4 cilttir. 567 (1171) yılında Kahire'de

¹⁹ İbn Miskeveyh, *Tecâribü'l-ümem*, c. 4, s. 20-39, 57, 80, 273, 299, 380, c. 5, 11, 27, 41, 66, 83, 98, 100, 115, 163, 188, 198, 250, vd.; İbn Miskeveyh, *Tecâribü'l-Ümem*, (trc. Kıvameddin Burslan), (yayına haz. Mehmet Şeker, Rıza Savaş, Süleyman Genç, Ali Ertuğrul), TTK, Ankara 2016; Miskawaihi, *The Experiences of the Nations (The Eclipse of the Abbasid Caliphate)*, c. 1-8, (ed. trans. and elucidated. H. F. Amedroz-D. S. Margoliouth), London 1921; Hamevî, *Mu'cemü'l-üdebâ*, c. 2, s. 493-500; Günaltay, *İslam Tarihinin Kaynakları*, s. 96-103; Mehmet Bayraktar, "İbn Miskeveyh", *DİA*, c. 20, 1999, s. 201-208.

doğan ve 613 (1216) yılında aynı şehirde vefat eden müellif, Kâtip Çelebi'ye göre 623 (1226) yılında vefat etmiştir. Usul, fıkıh ve kelâm ilminin yanı sıra tarih ilmine de ilgi duyan müellif bu alanlarda pek çok eser vermiştir. Müderris olmanın yanında Eyyübîlerden Melik Aziz ve Melik Adil'in hizmetine girerek bürokrat kimliğini de pekiştirmiştir. *Ahbârü ed-Düvelü'l-münkatı'a* adlı eserinin sadece Hamdâniler, Sâcoğulları, Tolunoğulları, İhşîdiler, Fâtımîler ve Abbasilerle ilgili kısmı günümüze kadar ulaşmış olup, Bonnae'de Fraytag tarafından *Locmani Fabulae* içerisinde 1823 yılında neşredilmiştir. Sâcoğullarıyla ilgili bölüm *ed-Devletü's-Sâciyye bi'l-Cibâl* adlı başlıkla oluşturulmuştur. Bu bölümün hemen altında Ebü's-Sâc Dîvdâd hakkında bilgi verilmiş ve sonrasında *el-Afşin Muhammed b. Ebi's-Sâc* başlığı altında Afşin dönemi anlatılmıştır. Ondan sonra yerine geçen oğlu Dîvdâd'a dair kısa bilgiler *Dîvdâd b. el-Afşin* başlığıyla aktarılmıştır. En fazla bilginin verildiği dönem olan Yusuf dönemi ise *el-Emîr Yusuf b. Ebi's-Sâc* başlığı altında incelenmiştir. Sâcoğullarının atası ve tarih sahnesine çıkışlarından itibaren Yusuf'tan sonraki Ebü'l-Müsâfir Feth dönemine kadarki olaylar bu başlıklar altında çok özet bir şekilde ele alınmıştır. Bilgiler kendinden önceki müelliflerin aktardıklarıyla örtüşmektedir. Bununla birlikte belirtmek gerekir ki Sâcoğullarının menşesine dair Ebü's-Sâc Dîvdâd'ın ileri gelen Türk komutanlarından biri olduğunu belirtmesi, bu eseri Sâcoğullarının Türk olduklarını ileri süren nadir eserlerden biri yapmıştır.²⁰

7) İbnü'l-Cevzî, *el-Muntazam fî târîhi'l-mülûk ve'l-ümem*

İslam tarihçiliğinin öncülerinden olan İbnü'l-Cevzî'nin kaleme aldığı *el-Muntazam fî târîhi'l-mülûk ve'l-ümem* adlı eseri, yaradılıştan itibaren olayları kronolojik esasa göre aktaran diğer bir kaynaktır. Bağdat'ta 510 (1116) yılında dünyaya gelmiş olan müellif 597 (1201) yılında aynı şehirde vefat etmiştir. Pek çok âlimden ders aldıktan sonra Mansûr Camii'nde vaaz ederek kariyerine başlayan İbnü'l-Cevzî, ilim hayatını halife, vezir ve fakihlerin katıldığı meclislerde ilim sohbetleri yaparak devam ettirmiştir. Yaşamının büyük bir bölümünü Bağdat'ta geçiren müellif, umumi tarih ve siyer kitapları yazarken pek çok rivayeti incelemenin yanında bunları eleştiri süzgecinden geçirmeyi ihmal etmeyerek eserine akademik bir hüviyet kazandırmıştır. Yaradılıştan 574 (1179) yılına kadar cereyan eden hadiseleri kaleme aldığı *el-Muntazam fî târîhi'l-mülûk ve'l-ümem* adlı eseri, incelemiş olduğu pek çok rivayetten sadece tercih

²⁰ Zâfir el-Ezdî, *Devletü's-Sâciye*, s. 34-40; Hamevî, *Mu'cemü'l-üdebâ*, c. 4, s. 1777-1778; Kâtip Çelebi, *Keşfü'z-Zunûn An Esâmi'l-Kütübi ve'l-Fünûn*, c. 2, (çev. Rüştü Balcı), Tarih Vakfı Yurt Yayınları, İstanbul 2015, s. 630; Abdülkerim Özeydin, "Ali b. Zâfir", *DİA*, c. 2, 1989, s. 459-460.

ettiklerinden oluşmaktadır. Kendisinden sonra pek çok tarihçi bu esere atıfta bulunup onun metodunu takip etmiştir. Eserin konumuz açısından önemi daha önceki İslam tarihçileri gibi Sâcoğullarıyla ilgili azda olsa bilgiler nakletmiş olmasıdır. Muhammed Abdülkâdir Atâ ve Mustafa Abdülkâdir Atâ'nın 1992-1995 yıllarında Beyrut'ta neşrettikleri eserin 11, 12 ve 13. ciltleri konumuzla alakalı bilgiler ihtiva etmektedir. Bu eserde Sâcoğullarıyla ilgili tesadüf ettiğimiz ilk bilgi 266 (879-880) yılı olayları içerisinde Ebü's-Sâc Dîvdâd'ın ölümü ve oğlunun Haremeyn ve Tarik Mekke valisi atandığına dair kayıtlardır. Sonrasında bu eserde, Afşin'in Hac yolunun güvenliğini sağlaması, Yusuf dönemine dair birkaç ayrıntı ve onun Karmatîlerle savaşı hakkında birer ikişer cümlelik bilgiler bulmak mümkündür. *el-Muntazam fi târihi'l-mülûk ve'l-ümem*'de olup da diğer kaynaklarda olmayan tek şey ise Afşin'in Musul yolundan 30 kadar hariciyi Bağdat'a gönderip bir kısmının öldürülüp bir kısmının hapse atılmasına dair detaylardır.²¹

8) İbnü'l-Esîr, *el-Kâmil fi't-Târih*

el-Kâmil fi't-Târih, (*İslâm Tarihi*) adlı eseriyle İslam tarihçilerinin en tanınmışlarından biri olan İbnü'l-Esîr, 555 (1160) yılında Cizre'de doğmuş, 630 (1233) yılında dönemin ilim merkezi olan Musul'da vefat etmiştir. 20 yaşında hacca gidip pek çok âlimle görüşme fırsatı elde eden müellif, Musul Atabegi'nin mesajlarını Bağdat'taki halifeye iletmek için birkaç kez Abbasi devlet merkezinde bulunmuş ve buradaki zengin kütüphanelerden ve resmi belgelerden yararlanma fırsatı elde etmiştir. Selâhaddin Eyyûbî ile de görüşmüş olan müellif, Hittîn Savaşı'nın yapıldığı yeri gezmiş, Antakya Prinkepsliği'ne yapılan sefere tarihçi olarak iştirak etmiştir. Pek çok devlet ileri geleniyle görüşmenin yanında, Halep'e yaptığı ziyarette Melik Aziz'in atabegi tarafından saygın bir şekilde karşılanmış olması onun tarihçi kimliğinin yanında bürokrat kimliğinin de olduğunu göstermektedir. İbn Kesîr tarafından aktarılmış ancak tam olarak teyit edilememiş bilgiye göre Musul hükümdarlarına vezirlik yapmıştır. Pek çok eseri inceleyip kronolojik olarak bilgiler aktarmakla oluşturduğu *el-Kâmil fi't-Târih* adlı eseri yaratılıştan 628 (1230) yılı sonuna kadar ki olayları kapsamaktadır. Eserini oluştururken güvenilir kaynakların yanı sıra seyyah ve tüccarlardan bizzat

²¹ İbnü'l-Cevzî, *el-Muntazam*, c. 11, s. 73-74, c. 12, s. 207, 220, 244, 333, c. 13, s. 124, 179, 208, 263, 316, vd.; Yusuf Şevki Yavuz-Casim Avcı, "İbnü'l-Cevzî, Ebü'l-Ferec", *DİA*, c. 20, 1999, s. 543-549.

işitip öğrendiklerini kullanmıştır. Türkçe tercümesi yapılmış olan eserin muhtelif tarihlerde yapılmış pek çok neşri mevcuttur.²²

Sâcoğullarıyla ilgili pek çok bilgi aktarmış olmasına rağmen eserde yer alan bilgiler kendinden önceki müelliflerin aktardıklarından farklı değildir. Hatta bazı olayların özeti verilerek kaynak adı vermeden bilgiye ulaştığı kaynakta olayın daha detaylı anlatıldığını belirtmektedir. Bu anlamda temel kaynağı İbn Miskeveyh olduğu anlaşılan *el-Kâmil fi't-Târîh* konu başlıkları ve içerik olarak *Tecâribü'l-ümem*'le ve *Kitâbü'l-Uyûn*'la oldukça benzerlik göstermektedir. Bu eserde; *Tecâribü'l-ümem*'de yer alan Ebü's-Sâc Dîvdâd'ın askeri faaliyetleri, Afşin'in Azerbaycan'da hâkimiyeti ele alması, Suriye hâkimiyeti için giriştiği mücadeleler, kendisinden sonra gelen kardeşi Yusuf'un özellikle Abbasi Devleti ile ilişkileri, Karmatî isyanlarını bastırmakla görevlendirilmesi ve Sâciyye birliklerinin Bağdat'taki faaliyetleri gibi olaylar, kısacası Ebü's-Sâc Dîvdâd döneminden Sâciyye'nin sonuna kadar ki Sâcoğulları faaliyetlerinin tamamına dair bilgiler bulmak mümkündür. Bunların dışında onların Ermenilerle ilişkilerine dair bu eserde her hangi bir bilgiye tesadüf edilmemektedir. Bu denli önemli olmasına ve kendinden önce pek çok müellifin eserini inceleme fırsatı bulmasına rağmen İbnü'l-Esîr de başta Ermeni ve Gürcüler olmak üzere Sâcoğullarının Güney Kafkasya halklarıyla ilişkilerine dair alanı eksik bırakmıştır.²³

9) Baybars el-Mansûrî, *Zübdetü'l-fikre fî târihi'l-hicre*

Hicri kronolojiye göre oluşturulmuş umumi tarihlerden bir tanesi olan *Zübdetü'l-fikre fî târihi'l-hicre* adlı eser 725 (1325) yılında vefat etmiş olan Memlük döneminin meşhur tarihçilerinden Baybars el-Mansûrî tarafından kaleme alınmıştır. Tamamı 11 ciltten oluştuğu düşünülen bu eserin sadece az bir kısmı günümüze kadar ulaşabilmiştir. Konumuzla alakalı olarak 3-4. (8-9.) yüzyıllara ait olan günümüze ulaşmış olan bölümler çeşitli Avrupa kütüphanelerinde orijinal yazma şeklinde yer almaktadır. *Zübdetü'l-fikre*'nin yazarın gözlemlerine dayanan olaylardan müteşekkil son kısmı Bahriyye Memlüklülerine dair orijinal bir kaynak özelliği taşımaktadır. Ancak Sâcoğullarına dair olan bölümlerin yer aldığı 5. cilt İbnü'l-Esîr'in anlattıklarının özeti niteliğinde olduğu için orijinallik göstermez. Dolayısıyla bu eserde

²² Özaydın, "İbnü'l-Esîr, İzzeddin", *DİA*, c. 21, 2000, s. 26-27; Günaltay, *İslam Tarihinin Kaynakları*, s. 151-162.

²³ İbnü'l-Esîr, *el-Kâmil*, c. 5, s. 232, 484, 614, vd., c. 6, s. 35, 60, 67, 76, 188, 265, 272, 364, 481, 508, 582, 605, vd., c. 7, s. 40, 75, vd.

Sâcoğullarına dair yer alan konular *el-Kâmil fi't-Târih*'te yer alanlarla hemen hemen aynıdır.²⁴

10) Nüveyrî, *Nihâyetü'l-ereb fi fûnûni'l-edeb*

Önde gelen Memlük devlet adamı ve tarihçisi olan Nüveyrî'nin 31 ciltlik *Nihâyetü'l-ereb fi fûnûni'l-edeb* adlı eseri Sâcoğullarıyla ilgili bir diğer İslam tarihi kaynağıdır. Mısır'ın Kûs beldesinde 677 (1279) yılında doğmuş olan müellif, 733 (1333) yılında Kahire'de vefat etmiştir. Babası Memlük idaresinde çeşitli divanlarda kâtiplik yapmış olan Nüveyrî, Kahire'de çeşitli dersler aldıktan sonra Arap edebiyatı ve inşa divanına dair eğitim alıp babası gibi memuriyete başlamıştır. Kalavun döneminde Dîvân-ı Has'ta memur olan müellif tarih ilminde de kendini geliştirmiş ve eserini Kalavun'a ithaf etmiştir. Memlükleri yakından tanıyıp onlara dair olayları müşahade ederek nakletmesi eserini Memlük tarihi açısından daha değerli yapmıştır. Yaratılıştan başlattığı eserini diğer İslam kaynaklarından farklı olarak Hz. Muhammed (s.a.v.) ve Ashabından bahsedip Arap edipleriyle devam ettirmiştir. Hükümdarlığa dair çeşitli hükümlere yer veren müellif 3. bölümde hayvan türlerinden 4. bölümde ise bitkilerden bahsetmiştir. Yine de kitabın en geniş bölümü 11. ciltten son cilde kadar, Peygamberlerin hayatı, Hint, Çin, Türk devletleri, Mısır, Hz. Muhammed (s.a.v.) ve Dört Halife, Emeviler, Abbasiler, Endülüs Emevileri, Fâtımîler, Eyyübîler, Gazneliler, Selçuklular, Haçlılar, Hârizmşahlar ve Moğollardan bahsedilen tarihe ayrılmış 5. bölümdür. Eserin batı dillerine çevrilmiş olan çeşitli bölümlerinin yanı sıra Mısır'da neşir ve baskıları yapılmıştır. Pek çok kaynaktan yararlandığı anlaşılan Nüveyrî'nin Sâcoğullarıyla ilgili aktardıkları kendinden öncekilerle hemen hemen aynıdır. Muhammed Ali Beydun tarafından 2004 yılında Beyrut'ta neşredilmiş olan eserin 22-28. ciltleri arasında Sâcoğullarıyla ilgili kısa ve dağınık bilgiler bulmak mümkündür. Ebü's-Sâc Dîvdâd'ın Mâzyâr b. Kârin'in yakalanması için birlik komutanı olarak Dünbâvend ve Lâriz'e gönderilmesi, 225 (839-840) yılına kadar birliğinin başında olması, Zenci isyanlarının bastırılmasındaki görevi, Afşin'in Şam'a hâkim olma girişimleri, Ebü'l-Müsâfir adlı birisini hilafet merkezine rehin olarak göndermesi, *Emir Yusuf b. Ebü's-Sâc* başlığı altında incelenen Yusuf dönemi ve özellikle onun Karmatîlere esir düşüp öldürülmesi ve Sâciyye birliklerine dair bilgiler çok detaylı olmasa da bu eserde yer alan bilgilerdendir. Sâcoğullarının ilk dönemlerine dair bilgiler Halife Mu'tasım-Billâh (218-227/833-842) ve Muktedir dönemine ait bilgilerin yer aldığı bölümlerde incelenmiştir. Zencilere dair haberler sonraki bölümlerde

²⁴ Baybars el-Mansûrî, *Zübdetü'l-fikre*, c. 5, s. 4, 49, 72, 89, 106, 120, 163, 185, 192, 202, vd.; Asri Çubukçu, "Baybars", *DİA*, c. 5, 1992, s. 220-221.

Zencilerin Ahvaz'a Girişi başlığı altında aktarılmıştır. Ahvaz Valisi Abdurrahman b. Müflihi'nin Fars'a tayin edilmesi üzerine zencilere karşı 261 (874-871) yılında Ebü's-Sâc Dîvdâd'ın görevlendirilmesi, akrabası Abdurrahman'ın zenci komutan Ali b. Ebân tarafından öldürülmesinden sonra Askerimükrem'e²⁵ (Asker Mükrem) çekilmesi bu başlık altında verilmiştir. Ayrıca Afşin'in Şam'a hâkim olma girişimleri ilerleyen bölümlerde Mısır'a dair bilgilerin yer aldığı kısımda verilmiştir. *İshak b. Kündacık ve Muhammed b. Ebü'Sâc'ın Şam'a Yürümesi* adlı başlıkta Afşin'in Şam hâkimiyeti için mücadeleleri ve Tevvâhîn Savaşı'na dair bilgiler yer almaktadır. Müellif bu bilgilerin bir kısmını İbnü'l-Esîr'den nakletmiştir.²⁶

11) Zehebî, *Târîhu'l-İslâm ve vefyâtü'l-meşâhîr ve'l-a'lâm*

673 (1274) yılında Meyyâfârikîn'de doğup 748 (1348) yılında Dımaşk'ta vefat etmiş olan İslam müellifi Zehebî, büyük bir titizlikle topladığı rivayetleri kaleme alarak *Târîhu'l-İslâm ve vefyâtü'l-meşâhîr ve'l-a'lâm* adlı eserini oluşturmuştur. Meyyâfârikîn'de başladığı tahsil hayatını 690 (1291) yılında gelmiş olduğu Dımaşk'ta sürdüren müellif Halep, Mekke, İskenderiye ve Kahire gibi dönemin önemli merkezlerini gezerek pek çok âlimden ders almıştır. Özellikle tarih ve hadis ilminin öncülerinden kabul edilen Zehebî, umumi İslam tarihi niteliğindeki eserini İslamiyetin doğuşundan başlatıp 700 (1300) yıllarına kadar getirmiştir. Bu eser Beyrut'ta 2003 yılında Beşşâr Avvâd Ma'rûf tarafından neşredilmiştir. Konumuzla alakalı olarak bu eserde yer alanlar da İbn Miskeveyh ve İbnü'l-Esîr gibi müelliflerin aktardıklarının tekrarı gibidir. Eserin 6. ve 7. ciltlerinde Sâcoğullarına dair, Ebü's-Sâc Dîvdâd'ın zenci isyanlarını bastırmayla görevlendirilmesi, ölümü, Afşin'in Azerbaycan öncesi valilikleri, Azerbaycan ve Ermeniyeye valisi oluşu, Merâğa'ya hâkim oluşu, Yusuf'un yeğenini saf dışı edip idareyi ele alması, halifeye karşı isyankâr tutumu, Karmatîlere yenilip öldürülmesi ve Sâciyye'nin faaliyetleri gibi bilgiler bulmak mümkündür.²⁷

²⁵ Ahvaz'ın kuzeyinde Hûzistan'da kurulmuş olan bu şehir günümüzde mevcut değildir. Mustafa L. Bilge, "Askerimükrem", *DİA*, c. 3, 1991, s. 493-494.

²⁶ Nüveyrî, *Nihâyetü'l-ereb*, c. 19, s. 170-171, 257, c. 21, s. 120, 125, 229, vd., c. 22, s. 205-206, 259, vd., c. 23, 14, 22, 60, 66, vd., c. 25, s. 174, 232, vd., c. 28, s. 11, 14; Mustafa Öz, "Nüveyrî, Ahmed b. Abdülvehhâb", *DİA*, c. 33, 2007, s. 304-306; Günaltay, *İslam Tarihinin Kaynakları*, s. 251-253.

²⁷ Zehebî, *Târîhu'l-İslâm*, c. 6, s. 656, c. 6, s. 468, 475, 661, 874, c. 7, s. 13, 206, 211, 408, vd.; Moh. Ben Cheneb, "Zehebî", *İA*, c. 13, 1986, s. 493-495; Günaltay, *İslam Tarihinin Kaynakları*, s. 201-203.

12) Diğer İslam Tarihi Kaynakları

Yukarıda zikredilen kaynakların dışında pek çok İslam kaynağında Sâcoğullarının çeşitli dönemlerine dair bilgiler bulmak mümkündür. Ancak bu eserler umumi tarihten ziyade belli bir bölgenin veya dönemin tarihlerini kapsamaktadır. Bunlar arasında zikredebileceğimiz ve aynı zamanda coğrafya âlimi olan Ya'kübî'nin (d. III./IX. yy. başı-ö. 292/905 sonrası) tarih kitabında Mu'temid-Alellah'ın (256-279/870-892) halife olmasıyla ona itaat edenler arasında Diyârımudar, Diyârırebâ ve Kınnesrîn valisi Ebû's-Sâc b. Dîvdâd'ı *el-Üsrüşeniyye* nispesiyle birlikte zikretmesi Sâcoğullarının kökenine dair çok değerli ipuçları vermektedir.²⁸

Türk asıllı tarihçi ve ediplerden olan Ebû Bekr es-Sûlî'nin (d. 255, 257/869, 871-ö. 335/947) *Kitâbü'l-Evrâk fî ahbâri Âli Abbâs ve eş'ârihim* adlı eserinin günümüze ulaşmış kısımları da Sâciyye'nin faaliyetleri hakkında oldukça önemli başvuru kaynakları arasındadır. Ayrıca Sûlî'nin kendi ifadesine göre Yusuf'la yakın bir dostluğunun olması aktardıklarını daha da mühim yapmaktadır. Onun Karmatîlerle mücadelesinin yanı sıra kişiliğine dair aktardıkları oldukça mühimdir.²⁹

İslam coğrafyacılarından İstahrî'nin (ö. 340/951-952'den sonra) kaleme almış olduğu *el-Mesâlik ve'l-memâlik* adlı eseri tarih kitabı olmamasına rağmen Sâcoğulları dönemine dair önemli bilgiler bulabileceğimiz eserlerdendir. Ancak onun aktardığı bilgiler oldukça kısadır.³⁰ Bu anlamda onun eserini genişletip ele alan ortaçağın en mühim coğrafya âlimlerinden biri olan İbn Havkal (d. 320/932 öncesi-ö. IV./X. yy.) *Sûretü'l-arz* adlı coğrafya eserinde bazı tarihi hadiselerle değinmiştir. İstahrî'nin kısa bir şekilde ele aldığı hadiselerin detaylarını bu eserde bulmak mümkündür. Azerbaycan coğrafyasını ele aldığı kısımda Yusuf'un başkent Merâga'da yer alan devlet kurumlarını ülkenin ortasındaki Erdebil'e naklederek burayı başkent yapmasına değinmiştir. Bundan başka Simbat ve atalarının Ermeniyeye'deki hâkimiyetlerine ve Yusuf'un onlar üzerine kurduğu üstünlüğe değinmiştir. Ayrıca bölge yöneticilerinin isimlerinden ve Yusuf'un *sâhib-i zimzam* görevlisi Ebû'l-Kasım Ali b. Cafer'den, Sâcoğulları döneminde

²⁸ Ya'kübî, *Târîhu'l-Ya'kübî*, c. 2, (tahk. Abdülemir Mehna), Beyrut 2010, s. 210, 434, 474; Murat Ağarı, "Ya'kübî", *DİA*, c. 43, 2013, s. 287-88.

²⁹ Ebû Bekr Muhammed b. Yahyâ es-Sûlî, *Ahbârü'r-Râzi-Billâh ve'l-Müttakillillâh ev Târîhu'd-devleti'l-Abbâsiyye sene 322 ilâ sene 333 Hicriyye min Kitâbi'l-Evrâk*, (neşr. Heyworth Dunne), Kahire 1935, s. 64, 71, 76-77, 81-82, 85-86, 268; Özaydın, "Sûlî, Ebû Bekir", *DİA*, c. 37, 2009, s. 492-493.

³⁰ İstahrî, *el-Mesâlik*, s. 108, 111, 113, 114; Marina A. Tolmacheva, "İstahrî", *DİA*, c. 23, 2001, s. 203-205.

bölgenin ekonomik durumu ve alınan vergilerden bahsetmiştir. Bölge coğrafyası, sosyal yapısı, merkezler arasındaki mesafeler, konaklama yerleri, ticaret merkezleri, üretim, ekonomik veriler, paralar ve özellikle Yusuf dönemine dair aktardığı hikâyeler başka kaynaklarda yer almayan tamamen müellifin gözlemlerine ve bölge ileri gelenlerinden duyduklarına dayanan orijinal rivayetlerdir.³¹

Önemli coğrafya âlimi ve tarihçi olan Mes'ûdî (d. 280/893-ö. 345/956), *Murûc ez-Zeheb (Altın Bozkırlar)* adlı eserinde Sâcoğullarıyla ilgili bilgiler aktarmıştır. Afşin'in Azerbaycan, Ermeniyeye ve Arran'a vali atanması ve sonrasında Yusuf'un faaliyetleri hakkında aktardıkları arasında en mühimi Rusların 300 (912-913) yılında Azerbaycan topraklarına saldırmaları ve Yusuf'un adamları tarafından geri püskürtülmelerine dair kayıtlarıdır. Bunlardan başka Yusuf'un Vasîf'le Erdebil'deki savaşı, yakalanıp Bağdat'ta hapse atılması ve Karmatîlere yenilip öldürülmesine dair bilgiler de mevcuttur.³²

Mısır tarihçisi olan Kindî de (d. 283/897-ö. 350/961), *Kitâbü'l-Vülât ve Kitâbü'l-Kudât* adlı eserinde Afşin'in Dımaşk hâkimiyeti için girdiği mücadelelere değinmiştir.³³

Yusuf'un Karmatîler karşısında yenilip öldürülmesini Firavun'un, Hz. Mûsâ'ya (a.s.) yenilip denizde boğulmasına benzeten 10. yüzyılın kelamcılarında Tâhir el-Makdisî (d. III./IX yy. sonu-ö. 355/966'dan sonra) *Kitâbü'l-Bed ve't-Târih* adlı çalışmasında bu hadiseye farklı bir bakış açısı getirmiştir. Ancak Mu'tezile'ye yakınlığıyla bilinen müellif dini görüşünü tarihsel bakışına yansıtma ile taraflı bir bakış açısı sergilemiştir. Buna rağmen

³¹ İbn Havkal, *Sûretü'l-arz*, s. 331-353; Ramazan Şeşen, "İbn Havkal", *DİA*, c. 20, 1999, s. 34-35; Bölgenin 10. yüzyıl coğrafyasına, ekonomisine, ticaret merkezlerine ve güzergâhlarına dair en temel kaynaklar için bkz; Ya'kûbî, *Kitâbü'l-Büldân*, s. 271, 293; Ebü'l-Kâsım Ubeydullâh b. Abdillâh b. Hurdâzbih, *Kitâbü'l-Mesâlik ve'l-memâlik*, (neşr. Michael Jan De Goeje), Bibliotheca Geographorum Arabicorum c. 6, Leyden 1889, s. 119-123; *Hudûdü'l-Âlem*, s. 90, 101-104; Ebü Alî Ahmed b. Ömer b. Rüste, *Kitâbü'l-A'lâku'n-nefise*, Leyden 1967, s. 98, 109, 148; Makdisî, *Ahsenü't-tekâsîm*, s. 373-378, 381-384; Ebü Abdillâh Ahmed b. Muhammed b. İshâk b. İbrâhîm el-Hemedânî İbnü'l-Fâkih, *Kitâbü'l-Büldân*, (neşr. Michael Jan De Goeje), Brill 1885, s. 284-288.

³² Maçoudî, *Les Prairies D'or*, c. 2, s. 20-22, 74-75, c. 5, s. 231, c. 7, s. 123-127, 137-139, 267-273, 395, 403, c. 8, s. 144-145, 200, 285, c. 9, s. 30-31; Mesudî, *Murûc ez-Zeheb (Altın Bozkırlar)*, (Arapçadan çev. ve notlar: Ahsen Batur), İstanbul 2011; Avcı, "Mes'ûdî, Ali b. Hüseyin" *DİA*, c. 29, 2004, s. 353-355.

³³ Ebü Ömer Muhammed b. Yûsuf el-Kindî el-Mısri, *Kitâbü'l-Vülât ve Kitâbü'l-Kudât*, (ed. Rhuvon Guest), Beyrut 1908, s. 235, 238; Küçüktaşçı, "Kindî, Muhammed b. Yûsuf", *DİA*, c. 26, 2002, s. 40-41.

Yusuf'un mücadelesinin tarihteki büyük bir olaya benzetilmesi, Yusuf'un Müslüman Türk tarihindeki yerini anlatması bakımından önemlidir.³⁴

Arap tarihçisi ve ediplerinden olup, daha çok şiir, şairler, ensâb ve musiki alanında verdiği eserleriyle tanınan, *Mekâtîlü't-Tâlibiyyîn* ve *Egâni* adlı meşhur eserlerin sahibi olan Ebü'l-Ferec el-İsfahânî'nin (d. 284/897-ö. 356/967) verdiği bilgiler de oldukça mühimdir. Onun Sâcoğullarıyla ilgili verdiği yegâne bilgi Hz. Ali (r.a.) taraftarlarından olan isyancıların Ebü's-Sâc Dîvdâd tarafından yakalanıp hapse atılmasından ibarettir. İsyancıların isimlerini ve nerede hapse atıldıklarını nakletmesi, bu bilgilerin başka hiçbir kaynakta yer almaması nedeniyle konumuz açısından oldukça mühimdir.³⁵

Süheyl Zekkar'ın pek çok müellifin eserlerinde Karmatîlerle ilgili kısımları bir araya getirmekle oluşturduğu *Ahbârü'l-Karamita fi Ahsa, Şam, Irak ve Yemen*³⁶ adlı eserinde yer alan bilgiler daha çok Yusuf'un Karmatîlerle mücadelesi ve öldürülmesine dair bilgilerdir. Karmatîlerden bahseden eserlerden biri Abbasiler döneminde hekim ve aynı zamanda Hilâl b. Muhassin'in dayısı olan tarihçi Sâbit b. Kurre es-Sâbi'nin (ö. 365/975-976) *Kitâbü't-Târih* adlı eseridir. Özellikle Süheyl Zekkar'ın Karmatîlerle ilgili neşrettiği bölüm oldukça orijinal bir Karmatî kaynağıdır. Bu bölümlerde Yusuf'un Karmatîlerle mücadelesi, ölümü ve veziri Neyremânî'yle yaşadığı problemler aktarılmıştır.³⁷

Basra doğumlu olup edebiyatçılığıyla ün yapmış Abbasi kadısı Ebû Ali el-Muhassin et-Tenûhî (d. 327/939-ö. 384/994) genelde üst sınıf devlet adamlarına dair hikâyeleri kaleme aldığı *Nişvârü'l-muhâdara ve ahbârü'l-müzâkere* adlı eserinde, Sâcoğulları döneminin Abbasi devlet adamları veya halifelerinden bahsederken sözü geçen hanedan hakkında da bazı malumatlar aktarmıştır. Yusuf'un halife tarafından Karmatîlerle savaşa gönderilmesi *Azerbaycan Sınırlarının Korunamaması* başlığı altında ele alınmıştır. Yine Vezir İbnü'l-Furât'la ilgili mevzularda da Yusuf'tan bahsedilmiştir. Ayrıca Yusuf'un esir edilip Bağdat'a getirilmesi sonrasında Mûnis el-Hâdim'in girişimleri sonucu serbest kalmasına dair bilgiler de içermektedir. Bunlardan başka Yusuf

³⁴ Tâhir el-Makdisî, *Kitâbü'l-Bed ve't-Târih*, s. 96; Süleyman Sayar, "Makdisî, Mutahhar b. Tâhir", *DİA*, c. 27, 2003, s. 432-434.

³⁵ Ebü'l-Ferec el-İsfahânî, *Mekâtîlü't-Tâlibiyyîn*, (tahk. Kazım Muzaffer) 1965, s. 397, 403, 432, 433, 434, 438, 439; Ebü'l-Ferec el-İsfahânî, *el-Egâni*, c. 16, (tahk. Mustafa Saka), Kahire 1961, s. 360-361; Hulusi Kılıç, "Ebü'l-Ferec el-İsfahânî", *DİA*, c. 10, 1994, s. 316-318.

³⁶ Süheyl Zekkar, *Ahbârü'l-Karamita fi Ahsa, Şam, Irak ve Yemen*, Dimaşk 1982.

³⁷ Sâbit b. Sinân, *Târihu ahbâri'l-Karâmita*, s. 45; Mahmut Kaya, "Sâbit b. Sinân", *DİA*, c. 35, 2008, s. 356.

hapisteyken Ebû Bekr b. Edmî'nin ona okuduğu ayet-i kerîme ve serbest kaldıktan sonra aralarında geçen konuşmalar da bu kaynakta yer almıştır.³⁸

Yusuf'un Karmatîlere esir düşüp öldürülmesi, Basra Mu'tezilesi'nin meşhur kelimcilerinden Kādî Abdülcebbâr'ın (d. 320-325/ 932-937-ö. 415/1025) *Tesbîtü delâ'ili'n-nübüvve* adlı eserinde de yer almaktadır.³⁹

Büveyhî dönemi tarihçilerinden olan Hilâl b. el-Muhassin'in (d. 359/970-ö. 448/1056) başta İbnü'l-Furât ve Ali b. İsa olmak üzere Abbasilerin çeşitli vezirlerinden bahsettiği meşhur eseri *Târîhi'l-Vüzerâ*, Azerbaycan emiri Yusuf'un İbnü'l-Furât döneminde hilafet merkeziyle ilişkilerine dair orijinal bilgiler içerir. Özellikle Rus saldırılarına karşı Azerbaycan'ın güvenliği açısından büyük öneme sahip olan Bâbü'l-Ebvâb (Derbend) surlarının tamirine dair Yusuf'la vezir arasındaki görüşmeler ve surların tamiri meselesine dair aktarılanlar başka kaynaklarda yer almayan kıymetli bilgilerdir.⁴⁰

Çeşitli medrese hocalığı ve kadılıktan sonra Eyyübî hükümdarı Sultan el-Melikü'l-Azîz'in (1216-1237) vezirliğine kadar yükselen Halep doğumlu İbnü'l-Adîm'in (d. 588/1192-ö. 660/1262) kaleme aldığı *Bugyetü't-taleb fî târihi Haleb* ve *Zübdetü'l-Haleb min târihi Haleb* adlı eserlerinde Sâcoğullarının özellikle Mısır hükümdarlarıyla ilişkilerine dair bilgiler bulmak mümkündür. *Bugyetü't-taleb*'in 2. cildinde yer alan *Divdât Ebü's-Sâc* başlığı altında hanedanın ilk dönemlerine dair bilgiler, Ebü's-Sâc Dîvdâd'ın Diyârımudar, Kinnesrîn ve Avâsım valilikleri, faaliyetleri, vefatı ve Afşin'in Halep valiliği hakkında bilgiler aktarılmıştır. Hemen sonrasında *Humar b. Ahmed b. Tolun* başlığı altında ise Afşin'in Mısır ve Suriye'ye hâkim olmak için giriştiği mücadeleler ele alınmıştır. Müellifin, eserlerinde Sâcoğullarıyla ilgili aktardıkları daha çok, Muvaffak, İshak b. Kündacık, Afşin ve Mısır yöneticileri olan Tolunoğullarının birbirleriyle mücadeleleri eksenindedir.⁴¹

³⁸ El-Kadı Ebî Ali el-Muhassin b. Ali et-Tenûhî, *Nişvârü'l-muhâdara ve ahbârü'l-müzâkere*, (neşr. Abbûd eş-Şâlecî), Beyrut 1971-1973, c. 1, s. 322-325, c. 4, s. 31-32, 114-115, c. 7, s. 55; Soner Gündüzöz, "Ebû Ali Tenûhî", *DİA*, c. 40, 2011, s. 470-471.

³⁹ Abdülcebbâr el-Hemedânî, *Tesbîtü delâ'ili'n-nübüvve*, c. 2, s. 381-396; Metin Yurdagür, "Kādî Abdülcebbâr", *DİA*, c. 24, 2001, s. 103-105.

⁴⁰ Hilâl b. el-Muhassin, *el-Vüzerâ*, s. 54-56, 229, 239-240; Avcı, "Sâbî, Hilâl b. Muhassin", *DİA*, c. 35, 2008, s. 340-341.

⁴¹ Kemâlüddîn Ömer b. Ahmed b. Ebî Cerâde İbnü'l-Adîm, *Bugyetü't-taleb fî târihi Haleb*, (neşr. Süheyl Zekkar), Beyrut (tarihsiz), c. 2, s. 741, 834, c. 3, s. 1113, 1499-1501, c. 7, s. 2477, 3383; İbnü'l-Adîm, *Zübdetü'l-Haleb min târihi Haleb*, (neşr. Halil el-Mansûr), Beyrut 1996, s. 45-46, 49-51, 53; Ali Sevim, "İbnü'l-Adîm", *DİA*, c. 20, 1999, s. 478-479.

Yusuf'un Karmatîlere esir düşüp öldürülmesinden bahseden diğer bir eser Kahire doğumlu Süryani tarihçi Ebü'l-Mekârim'in (d. 602/1206-ö. 672/1273-1274) *el-Mecmû'u'l-mübârek* adlı eseridir.⁴²

Hatîb el-Bağdâdî'nin (d. 392/1002-ö. 463/-1071) yazımını 444 (1052-1053) yılında tamamladığı *Târîhu Bağdât ev Medîneti's-selâm* adlı eseri de konuyla alakalı başvurulabilecek kaynaklar arasındadır. Bağdat'ta yaşamış veya buraya gelmiş, halife, vezir, kumandan, şair ve kadı gibi meşhur kişilerin hayatına dair alfabetik sıraya göre bilgilerin yer aldığı bu kaynak 7831 kişiyi ihtiva etmektedir. İlk cildinde Bağdat'ın kuruluşu, Müslümanlar tarafından fethi ve tarihi hakkında bilgi verilen kaynağın, 14. cildinde çok kısa da olsa, Yusuf'un halifeye isyanı sonucu yakalanıp Bağdat'a getirilmesinden bahsedilir.⁴³

Vefayâtü'l-a'yân adlı eseriyle tanınmış olan Erbil doğumlu İbn Hallikân da (d. 608/1211-ö. 681/1282) Sâcoğulları hakkında başvuru yapabileceğimiz diğer bir müelliftir. Memlûk Sultanı I. Baybars tarafından Suriye kâdılkudâtlığına getirilmiş olan İbn Hallikân pek çok medresenin yöneticiliğini yapmıştır. Günümüze ulaşmış tek eseri olan *Vefayâtü'l-a'yân* İslamiyetin doğuşundan itibaren her hangi bir alanda meşhur olmuş 800 kadar kişinin hayatına dair bilgiler içermektedir. Sâcoğullarıyla ilgili olarak Sâciyye birliklerinin adının hanedanın atası Ebü's-Sâc Dîvdâd'a dayandığını belirtmesi, Afşin'in Dımaşk hâkimiyeti için Humâreveyh'e karşı giriştiği mücadeleden bahsetmesi ve bu bahiste Afşin'in adını Muhammed b. Ebî-Sâc Dîvdâz b. Divdest olarak kaydederek hanedanın kökenine atıf yapması araştırmacılar için oldukça kıymetli bilgilerdir. Bunlardan başka Ebü's-Sâc Dîvdâd'ın valilikleri ve ölümü, Afşin'in Halep valiliği, Azerbaycan ve Ermeniyeye valiliği, Şam'a hâkim olma girişimleri ve ölümü hakkında kısa bilgiler kaydetmiştir. Fakat bu bilgilerden ziyade Tolunoğullarının

⁴² el-Mekîn Circîs b. el-Amîd Ebü'l-Yâsir b. Ebî'l-Mekârim b. Ebî'l-Tâlib, *Târîhü'l-Müslimîn Sâhibü Şeriatü'l-İslâm Ebî'l-Kâsım Muhammed ilâ ed-Devletü'l-Atabekiyye (el-Mecmû'u'l-mübârek)*, *Historia Seracenica*, (neşr. Thomas Erpenius), Leiden 1625, s. 192; Mekîn, *Histoire Mahometane ov les Qvarante-nevf Chalifes dv Macine (el-Mecmû'u'l-mübârek)*, (neşr. P. Vattier), (ed. A Monseigneur le Cardinal), Paris 1657, s. 201; Özaydın, "Mekîn", *DİA*, c. 28, 2003, s. 553-554; Bahsi geçen kaynaklardan başka, Sâcoğullarının Karmatîlerle mücadelesi Farsça kaynakların da dikkatini çekmiştir. Bu durum mücadelenin ehemmiyetini ortaya koyması bakımından mühimdir. Müstevfî el-Kazvîni'nin (d. 680/1281-ö. 740/1340'tan sonra), *Târîh-i Güzide*'si de Farsça eserler arasında Sâcoğullarından bahseden az sayıdaki kaynaklardandır. Bu kaynaktaki bilgiler Yusuf'un Karmatîlerle ilişkisi ve Sâciyye'nin durumuna dair sınırlı içerikten ibarettir. Müstevfî el-Kazvîni, *Târîh-i Güzide*, s. 316-319, 340-343; Özaydın, "Hamdullah el-Müstevfî", *DİA*, c. 15, 1997, s. 454-455.

⁴³ M. Yaşar Kandemir, "Hatîb el-Bağdâdî", *DİA*, c. 16, 1997, s. 452-460; el-İmâmü'l-Hâfız Ebü Bekr Ahmed b. Alî b. Sâbit el-Hatîb el-Bağdâdî, *Târîhü Medîneti's-Selâm, (Târîhu Bağdât)*, c. 14, (tahk. Beşşar Avvad Maruf), Beyrut 2002, s. 272-273.

son bulmasından sonra Bağdat'a gelen Tuğç'un hapiste vefat etmesi üzerine çocuklarından Ebû Bekir Muhammed çöle çekilirken diğer oğlu Ubeydullah'ın Azerbaycan Emiri Yusuf'un yanına kaçtığına dair aktardıkları diğer kaynaklarda tesadüf etmediğimiz malumatlardandır.⁴⁴

Takvîmü'l-Büldân adlı eseriyle bilinen, Eyyübî hanedanından aynı zamanda melik olan tarihçi Ebü'l-Fidâ'nın (d. 672/1273-ö. 732/1331) *el-Muhtasar fî ahbâri'l-beşer* adlı eserinde Yusuf'un Karmatîlerle savaşmak üzere doğu illerine tayinine dair bilgiler mevcuttur. Ayrıca *el-Yevâkît ve'd-darab fî târihi Haleb* adlı eserinde de Sâcoğullarının başlangıcından itibaren Sâciyye'nin faaliyetlerine dair kısa kısa kronolojik bilgiler bulmak mümkündür.⁴⁵

Kahire doğumlu Memlûk tarihçisi İbnü'd-Devâdârî'nin (ö. 736/1336) genel tarih niteliği taşıyan *Kenzü'd-dürer ve Câmi'u'l-gurer* adlı eserinde ise Afşin'in Dımaşk hâkimiyeti ve Yusuf'un Rey bölgesindeki faaliyetleri dışında bilgiye tesadüf edilmez.⁴⁶

Aynı şekilde Memlûk tarihçisi olan Safedî (d. 696/1296-1297-ö. 764/1363) Sâcoğullarıyla ilgili olarak sadece Afşin'in 276 (889) yılında Mısır'a ilerlemesine *Kîtâbü'l-Vâfi bi'l-vefeyât* adlı eserinde kısa bir şekilde değinmekle yetinmiştir.⁴⁷

İbn Kesîr (d. 701/1301-ö. 774/1373) kendisinin büyük tarihçiler arasında anılmasını sağlayan ve başlangıçtan 767 (1365-1366) yılına kadarki olayları kaleme aldığı *el-Bidâye ve'n-Nihâye* adlı eserinde Sâcoğullarının valilik yıllarına ve bu dönemlerde yaşanan bazı olaylara değinmesi onu az da olsa Kafkasya Türklüğüne dair başvuru kaynaklarından yapmıştır.⁴⁸

Her ne kadar daha çok dünya tarihi niteliği taşıyan *Kitâbü'l-İber* adlı eserine yazdığı mukaddimeyle üne kavuşmuş olsa da İbn Haldûn'un (d. 732/1332-ö. 808/1406) *Târihi İbn Haldûn (Kitâbü'l-İber)* adlı eserinde aktarmış

⁴⁴ İbn Hallikân, *Vefayâtü'l-a'yân*, c. 2, s. 249-251, c. 3, s. 421-429, c. 5, s. 57, c. 6, s. 415; Özeydın, "İbn Hallikân", *DİA*, c. 20, 1999, s. 17-19.

⁴⁵ Ebü'l-Fidâ, *Takvîmü'l-Büldân*, s. 267, 317, 355, 405, vd.; Ebü'l-Fidâ, *el-Yevâkît ve'd-darab fî târihi Haleb*, (neşr. Muhammed Kemâl, Fâlih el-Bekûr), Halep 1989, s. 11-15, 27, vd.; Ebü'l-Fidâ, *el-Muhtasar fî ahbâri'l-beşer, Târihu Ebi'l-Fidâ*, c. 1, (neşr. Mahmud Deyyüb), Beyrut 1997, s. 400, 406-407; Özeydın, "Ebü'l-Fidâ", *DİA*, c. 10, 1994, s. 320-321.

⁴⁶ Ebü Bekr b. Abdillâh b. Aybek ed-Devâdârî, *Kenzü'd-dürer ve Câmi'u'l-gurer*, (neşr. Dorothea Krawulsky), Beyrut 1992, c. 5, s. 286, 345, 366, c. 6, s. 59; Cevat İzgi, "İbnü'd-Devâdârî", *DİA*, c. 21, 2000, s. 11-13.

⁴⁷ Salâhuddîn Halîl b. Aybeg es-Safedî, *Kitâbü'l-Vâfi bi'l-vefeyât*, c. 13, (neşr. Ahmet Arnaut, Türki Mustafa), Beyrut 2000, s. 261; İsmail Durmuş, "Safedî", *DİA*, c. 35, 2008, s. 447-450.

⁴⁸ İbn Kesîr, *el-Bidâye*, c. 10, s. 493-494, c. 11, s. 33-38, 52, 79, 98, 110, 134, 156, 267, 275, 292, 327, 384, vd.; Özeydın, "İbn Kesîr, Ebü'l-Fidâ", *DİA*, c. 20, 1999, s. 132-134.

olduğu bilgiler onu Sâcoğulları hakkında başvurulabilecek kaynaklardan yapmıştır. Taberî ve Mes'ûdî gibi tarihçilerden aktardığı bilgiler ışığında, Ebü's-Sâc Dîvdâd'ın faaliyetlerinden, Afşin ve Yusuf'un dönemlerine ve Sâciyye'nin Bağdat'taki durumuna kadar bilgiler aktarmıştır. Ancak bu bilgiler daha önce sözü geçen kaynaklardan her hangi bir değişiklik yapılmadan olduğu gibi aktarıldığı için pek ehemmiyet arz etmez.⁴⁹

Diğer bir Memlük tarihçisi Makrizî'nin (d. 766/1364-ö. 845/1442) Mısır tarihi ve topoğrafyasına dair yazdığı ve kendinden sonrakilere kaynak teşkil eden *Hutat* adlı eserinde, Afşin'in Mısır idarecileriyle olan ilişkileri ve Dımaşk'a hâkim olma girişimleri hakkında az da olsa bilgiler bulmak mümkündür. Bundan başka diğer eseri *Kîtâbü'l-Mukaffâ'l-Kebîr*'de Yusuf'un öldürülmesinden bahseder.⁵⁰

Bu müelliflerden başka Memlük dönemi tarihçisi olan İbn Tağrıberdî (d. 812/1409-ö. 874/1470) *en-Nücümü'z-zâhire fî Mülûki Mısır ve'l-Kâhire* adlı eserinde Ebü's-Sâc Dîvdâd'ın Zenci isyanını bastırmakla görevlendirilmesinden, Afşin'in Mısır ve Dımaşk'a hâkim olmak için İshak b. Kündacık'la savaşlarından ve Zilkade 274 (Mart-Nisan 888) tarihinde Humâreveyh'le yaptığı Seniyyetü'l-Ukab⁵¹ savaşından, Afşin'in Azerbaycan'a vali tayin edilmesinden, Afşin'in yakın adamı Vasîf'in isyan etmesinden sonra Mu'tazîd tarafından hapse atılıp ölmesinden bahsetmektedir.⁵²

Diğer bir müellif İbnü'l-İmâd (d. 1032/1623-ö. 1089/1679), yıllara göre sıralanmış *Şezerâtü'z-zehab fî ahbâri men zehab* adlı eserinde Afşin'in Dımaşk hâkimiyeti için girdiği mücadelelere, 288 (900-901) yılında Azerbaycan'da vuku bulan veba salgını nedeniyle yaklaşık 700 adamı ve akrabalarıyla birlikte öldüğüne ve Yusuf'un Karmatîler tarafından öldürülmesine değinmektedir.⁵³

Minorsky tarafından neşr edilmiş olan Müneccimbaşı'nın *Tarih-i el-bâb ve Şirvan* adlı eserinde Rusların Azerbaycan'a saldırısı ve Yusuf'tan sonra

⁴⁹ İbn Haldûn, *Târîhi İbn Haldûn*, c. 3, s. 332, 344-345, 363, 376, 391, 428, 436, 440, 464, 513, 485, vd.; Süleyman Uludağ, "İbn Haldûn", *DİA*, c. 19, 1999, s. 538-543.

⁵⁰ Makrizî, *Hutat*, c. 1, s. 885-886; Makrizî, *Kîtâbü'l-Mukaffâ'l-Kebîr*, c. 3, s. 294; Eymen Fuâd es-Seyyid, "Makrizî", *DİA*, c. 27, 2003, s. 448-451.

⁵¹ Hamevî, *Mu'cemü'l-büldân*, c. 2, s. 85.

⁵² İbn Tağrıberdî, *en-Nücümü'z-zâhire*, c. 3, s. 42, 63, 65, 80, 87, 96, 139; Mustafa Çuhadar-İsmail Yiğit, "İbn Tağrıberdî", *DİA*, c. 20, 1999, s. 385-388.

⁵³ İbnü'l-İmâd, *Şezerâtü'z-zehab*, c. 3, s. 317, 366, c. 4, s. 76, 81; Cengiz Tomar, "İbnü'l-İmâd", *DİA*, c. 21, 2000, s. 95-96.

Sâcoğullarının başına Müflih el-Yusufî'nin geçmesine dair kısa bilgiler mevcuttur.⁵⁴

Tarih biliminin en önemli başvuru kaynaklarından biri olan paralara da bu bölümde değinmek yerinde olacaktır. Çeşitli müzelerde Sâcoğullarına ait sergilenmekte olan paralar hakkında, İbrahim Artuk ve Cevriye Artuk tarafından yayınlanan *İstanbul Arkeoloji Müzeleri Teşhirindeki İslâmî Sikkeler Kataloğu*⁵⁵, İsmail Galib tarafından hazırlanan *Müzey-i Hümayun Meskükât-ı Kadime-i İslâmiye Kataloğu*⁵⁶, çeşitli albüm ve kataloğlara ve <http://www.zeno.ru> internet adresine bakılabilir. Bunlardan başka dönemin İslam paralarının görsel ve incelemelerine dair Şennur Şentürk ve Selahattin Özpallabıyıklar tarafından *Altının İktidarı, İktidarın Altınları: Yapı Kredi Para Koleksiyonu Altın Sikke Sergisi* (10 Eylül 2004-26 Şubat 2005) için hazırlanan katalogda⁵⁷ da bilgiler bulmak mümkündür. Müzayede usulüyle satışa çıkarılacak olan paraların tanıtımı için çeşitli koleksiyoncular tarafından hazırlanan kataloglar da bu hususta bize oldukça bilgi vermektedir. Bu kataloglara <http://www.mortonandeden.com> internet adresinden ulaşmak mümkündür.⁵⁸

SONUÇ

İslam kaynaklarının öncülerinden olan Taberî ve sonrasında İbn Miskeveyh gibi müelliflerin çalışmalarını temel alan kaynakların neredeyse tamamı hicri yıl esasını takiple İslam tarihinde yaşanmış olayları aktarmışlardır. Ancak bu eserler genelde Bağdat merkezli yazılmış olmakla birlikte İslam tarihinin dışındaki olaylar hakkında kısa bilgiler vermişlerdir. Abbasilerin hemen hemen her döneminden bahseden Müslüman müellifler daha çok yakından tanıdıkları ve mensubu oldukları İslam dininin tarihini yazmayı tercih etmişlerdir. Fakat hem dini anlamda hem dil anlamında hem de ırk anlamında yabancı oldukları Kafkasya'da olup bitenler ancak hilafet merkeziyle ilişkiliyse bu eserlerde yer almıştır. İslam tarihçileri eserlerini oluştururken genellikle daha önce kendi dillerinde yazılmış olan eserleri incelemeyi tercih etmişlerdir. Bu

⁵⁴ Ahmed b. Lütfüllah Müneccimbaşı, *Tarih-i el-bâb ve Şirvan*, (neşr. Vladimir Minorsky), Cambridge 1958, s. 3-5; Minorsky, *Sharvân and Darband*, s. 23-27.

⁵⁵ İbrahim Artuk-Cevriye Artuk, *İstanbul Arkeoloji Müzeleri Teşhirindeki İslâmî Sikkeler Kataloğu*, c. 1, Milli Eğitim Bakanlığı Eski Eserler ve Müzeler Genel Müdürlüğü Yayınları, Seri: III, No: 7, İstanbul 1971, s. 305-307.

⁵⁶ İsmail Galib, *Müzey-i Hümayun Meskükât-ı Kadime-i İslâmiye Kataloğu*, İstanbul 1312 (1894-1895), s. 230.

⁵⁷ *Altının İktidarı, İktidarın Altınları, Yapı Kredi Altın Sikke Koleksiyonu*, (yayına haz. Şennur Şentürk, Selahattin Özpallabıyıklar), (ed. Oğuz Tekin), Yapı Kredi Yayınları, İstanbul 2004-2005.

⁵⁸ <http://www.mortonandeden.com> (Erişim Tarihi: 27.05.2019)

bağlamda Sâcoğullarının Abbasi devlet kademelerindeki görevleri, çeşitli isyanların bastırılmasındaki rolleri, tayin edildikleri valilik bölgeleri ve yılları sözü geçen eserlerde detaylı bir şekilde yer bulmuştur. Daha çok onların halifeyle ilişkileri kayda değer görülmüştür. Buna rağmen onların Azerbaycan'a vali atanmalarına dair bilgiler sadece atandığı yılın bilgisi ve öldükleri tarihle sınırlıdır. Onların Kafkasya halklarıyla ilişkileri, Ermeni krallarıyla olan mücadeleleri, Doğu Roma'yı etkileyen girişimleri gibi daha mühim mevzular İslam kaynaklarının hiçbir şekilde dikkatini çekmemiştir. Ermenistan, Azerbaycan ve Gürcistan coğrafyasında Müslümanlarla Ermeniler arasında bunca olay yaşanırken İslam müelliflerinin tüm dikkatlerini Bağdat'taki iktidar ve bürokrasi kavgalarına vermesi, bu genel kroniklerin en mühim problemlerinden biridir. Onların Kafkasya Türk tarihine dair boş bıraktıkları alanları ancak dönemin Ermeni kaynaklarından öğrenebilmekteyiz.

KAYNAKÇA / REFERENCES

- Ağarı, M. (2013). Ya'kübî. *DİA*, 43, 287-288.
- Altının İktidarı, İktidarın Altınları, Yapı Kredi Altın Sikke Koleksiyonu*, (yayına haz. Şennur Şentürk, Selahattin Özpalabıyıklar), (Oğuz Tekin), Yapı Kredi Yayınları, 2004-2005.
- Ardzrouni, T. (1874). *Histoire des Ardzrouni*, (çev. Marie Félicité Brosset), Collection D'Historiens Arméniens.
- Artuk, İ. & Artuk, C. (1971). *İstanbul Arkeoloji Müzeleri Teşhirindeki İslâmî Sikkeler Kataloğu*, c. 1, Milli Eğitim Bakanlığı Eski Eserler ve Müzeler Genel Müdürlüğü Yayınları, Seri: III, No: 7.
- Asolık, Açoğh'ıg de Daron (Asolık), *Histoire Universelle Par Étienne Asolık de Tarôn Traduite de l'arménien et Annotée*, Livre III, (neşr. E. Dulaurier), Paris 1883.
- Avcı, C. (2004). Mes'ûdî, Ali b. Hüseyin. *DİA*, 29, 353-355.
- Avcı, C. (2008). Sâbî, Hilâl b. Muhassin. *DİA*, 35, 340-341.
- Aykaç, M. (1991). Arîb b. Sa'd. *DİA*, 3, 359-360.
- Bayraktar, M. (1999). İbn Miskeveyh. *DİA*, 20, 201-208.
- Belâzurî, A. B. Yahyâ (2013). *Fütûhu'l-büldân (Ülkelerin Fetihleri)*, (trc. Mustafa Fayda). Siyer Yayınları.

- Bilge, M. L. (1991). Askerimükrem. *DİA*, 3, 493-494.
- Bosworth, C. E. (2005). Osrušana. *Encyclopaedia Iranica*, July 20, 924-925.
- Chamich, F. M. (1827). *History of Armenia*, 2.
- Cheneb, M. B. (1986). Zehebî. *DİA*, 13, 493-495.
- Çubukçu, A. (1992). Baybars. *DİA*, 5, 220-221.
- Çuhadar, M. & Yiğit, İ. (1999). İbn Tağrıberdî. *DİA*, 20, 385-388.
- Defrémery, M. (1848). Mémoire sur la famille des Sadjides. *Journal Asiatique*, 1-78.
- Devâdârî, Ebü Bekr b. Abdillâh b. Aybek (1992). *Kenzü'd-dürer ve Câmi'u'l-gurer*, 5, (neşr. Dorothea Krawulsky).
- Devâdârî, Ebü Bekr b. Abdillâh b. Aybek (1961). *Kenzü'd-dürer ve Câmi'u'l-gurer*, 6, (neşr. Selâhaddin el-Müneccid).
- Durmuş, İ. (2008). Safedî. *DİA*, 35, 447-450.
- Ebü'l-Ferec, el-İsfahânî (1961). *El-Egânî*, 1-24, (tahk. Mustafa Saka).
- Ebü'l-Ferec, el-İsfahânî (1965). *Mekâtilü't-Tâlibiyyîn*, (tahk. Kazım Muzaffer).
- Ebü'l-Fidâ, İmâdüddîn İsmâil b. Muhammed b. Ömer (1997). *El-Muhtasar fî ahhâri'l-beşer, Târîhu Ebi'l-Fidâ*, 1-4, (neşr. Mahmud Deyyüb).
- Ebü'l-Fidâ, İmâdüddîn İsmâil b. Muhammed b. Ömer (1989). *El-Yevâkît ve'd-darab fî târihi Haleb*, (neşr. Muhammed Kemâl, Fâlih el-Bekûr).
- Ebü'l-Fidâ, İmâdüddîn İsmâil b. Muhammed b. Ömer (19840). *Takvîmü'l-Büldân*, (neşr. M. Reinaud).
- Elçibey, E. (1997). *Tolunoğulları Devleti (868-905)*, (yayına haz. Fazil Gezenferoğlu), Ötüken Neşriyat.
- Fayda, M. (2010). Muhammed b. Cerîr Taberî. *DİA*, 39, 314-318.
- Fayda, M. (2011). Târîhu'l-Ümem ve'l-Mülûk. *DİA*, 40, 92-94.
- Galib, İ. (1312). *Müzey-i Hümayun Meskûkât-ı Kadime-i İslâmiye Kataloğu*, (1894-1895).
- Grousset, R. G. (2006). *Başlangıcından 1071'e Ermenilerin Tarihi*, (çev. Sosi Dolanoğlu), Aras yayıncılık.

İslam Kaynaklarının Kafkasya Türk Tarihi Açısından Değerlendirilmesi-*Sâcoğulları Dönemi-*

- Günaltay, Ş. (1991). *İslam Tarihinin Kaynakları-Tarih ve Müverrihler-*. Endülüs yayınları.
- Gündüzöz, S. (2011). Ebû Ali Tenûhî. *DİA*, 40, 470-471.
- Hamevî, Şihâbüddîn Ebî Abdillâh Yâkût b. Abdillâh el-Hamevî er-Rûmî el-Bağdâdî (1977). *Mu'cemü'l-büldân*, 1-5.
- Hamevî, Şihâbüddîn Ebî Abdillâh Yâkût b. Abdillâh el-Hamevî er-Rûmî el-Bağdâdî (1993). *Mu'cemü'l-üdebâ (İrşâdü'l-erîb ilâ ma'rifeti'l-edîb)*, c. 1-6, (neşr. İhsan Abbas).
- Hatîb El-Bağdâdî, el-İmâmü'l-Hâfız Ebû Bekr Ahmed b. Alî b. Sâbit (2002). *Târihü Medîneti's-Selâm, (Târihu Bağdât)*, c. 1-17, (tahk. Beşşar Avvad Maruf).
- Hemedânî, Muhammed b. Abdilmelik (1961). *Tekmiletü Târihi't-Taberî*, (neşr. Muhammed Ebü'l-Fazl İbrâhim).
- Hilâl B. El-Muhassin, Ebü'l-Hasen (1958). *Tuhfetü'l-ümerâ fî târihi'l-vüzerâ*, (neşr. Abdüssettâr Ahmed Ferrâc).
- <http://www.mortonandeden.com>, Erişim Tarihi: 27.05.2019.
- Hudûdü'l-Âlem Mine'l-Meşrik İle'l-Magrib* (2008). Neşr. Vladimir Minorsky, (çev. Abdullah Duman, Murat Ağarı).
- İbn Haldûn, A. (2000). *Târihi İbn Haldûn (Dîvânü'l-mübtede ve'l-haber fî târihi el-Arab ve'l-Berber ve men-âsarahüm min-zevi's-sânî'lekber*, 1-8, (neşr. Halil Şhade, Süheyl Zekkar).
- İbn Hallikân, Ebü'l-Abbâs Şemsüddîn Ahmed b. Muhammed b. Ebî Bekr b. Hallikân (1972). *Vefayâtü'l-a'yân*, c. 1-8, (neşr. İhsan Abbas), Beyrut 1968-1972.
- İbn Havkal, Ebü'l-Kâsım İbn Havkal en-Nasîbî (1967). *Kitâb-ı Sûretü'l-arz*, (Primum ed. Michael Jan De Goeje), (ed. J. H. Kramers), Bibliotheca Geographorum Arabicorum, 2.
- İbn Hurdâzbih, Ebü'l-Kâsım Ubeydullâh b. Abdillâh b. Hurdâzbih (1889). *Kitâbü'l-Mesâlik ve'l-memâlik*, (neşr. Michael Jan De Goeje), Bibliotheca Geographorum Arabicorum, 6.
- İbn Kesîr, Ebu'l-Fida İsmail İmadu'd-Din İbn Ömer İbn Kesîr İbn Davud İbn Kesîr el-Dımaşkı el-Kureyşî (1985). *El-Bidâye ve'n-Nihâye*, 1-14, (çev. Mehmet Keskin), Çağrı yayınları.

- İbn Miskeveyh, Ebû Alî Ahmed b. Muhammed b. Ya'küb Miskeveyh, (MISKAWAIHI) (1921). *The Experiences of the Nations (The Eclipse of the Abbasid Caliphate)*, 1-8, (ed. trans. and elucidated. H. F. Amedroz-D. S. Margoliouth).
- İbn Miskeveyh, Ebû Alî Ahmed b. Muhammed b. Ya'küb Miskeveyh, (MISKAWAIHI) (2003). *Tecâribü'l-ümem ve Te'âkübü'l-himem*, 1-7, (neşr. Muhammed Ali Beydun).
- İbn Miskeveyh, Ebû Alî Ahmed b. Muhammed b. Ya'küb Miskeveyh, (MISKAWAIHI) (2016). *Tecâribü'l-Ümem*, (trc. Kıvameddin Burslan), (yayına haz. Mehmet Şeker, Rıza Savaş, Süleyman Genç, Ali Ertuğrul), TTK.
- İbn Rüste, Ebû Alî Ahmed b. Ömer (1967). *Kitâbü'l-A'lâku'n-nefise*.
- İbn Tağrıberdî, Cemâlüddîn Ebü'l-Mehâsin Yûsuf b. Tağrıberdî el-Atâbekî (1992). *En-Nücümü'z-zâhire fî Mülûki Mısr ve'l-Kâhire*, 1-16, (neşr. Muhammed Hüseyin Şemseddin).
- İbnü'l-Adîm, Kemâlüddîn Ömer b. Ahmed b. Ebî Cerâde (Tarihsiz). *Bugyetü't-taleb fî târihi Haleb*, c. 1-12, (neşr. Süheyl Zekkar).
- İbnü'l-Adîm, Kemâlüddîn Ömer b. Ahmed b. Ebî Cerâde (1996). *Zübdetü'l-Haleb min târihi Haleb*, (neşr. Halil el-Mansûr).
- İbnü'l-Cevzî, Ebü'l-Ferec Abdurrahmân b. Alî b. Muhammed İbnü'l-Cevzî (1993). *El-Muntazam fî târihi'l-mülûk ve'l-ümem*, c. 1-18, (neşr. Muhammed Abdülkâdir Atâ, Mustafa Abdülkâdir Atâ), (indeks. İbrâhim Şemseddin, Beyrut 1993), Beyrut 1992-1995.
- İbnü'l-Esîr, Ali b. Muhammed b. Abdilkerîm el-Cezerî eş-Şeybânî Ebu'l-Fida (2016). *El-Kâmil fî't-Târih, (İslâm Tarihi)*, 1-10, (trc. heyeti: Ahmet Ağırakça, Beşir Eryarsoy, Zülfikar Tüccar, Abdülkerim Özeydin, Yunus Apaydin, Abdullah Köşe), Ocak Yayıncılık.
- İbnü'l-Fakîh, Ebû Bekr Ahmed b. Muhammed el-Hemedânî (1885). *Kitâbü'l-Büldân*, (neşr. Michael Jan De Goeje).
- İbnü'l-İmâd, el-İmâm Şihâbüddîn Ebü'l-Felâh Abdülhay b. Ahmed b. Muhammed el-Akeriyyî el-Hanbelî el-Dımaşkî (1986-1995). *Şezerâtü'z-zeheb fî ahbâri men zeheb*, 1-10, (neşr. Abdülkâdir el-Arnaût, Mahmûd el-Arnaût).
- İstahrî, Ebû İshâk İbrâhim b. Muhammed el-Fârisî el-İstahrî (1961). *El-Mesâlik ve'l-memâlik*, (tahk. Muhammed Câbir Abdulâl el-Hîmî).

- İzgi, C. (2000). İbnü'd-Devâdârî. *DİA*, 21, 11-13.
- Kādî Abdülcebbar, Kādî Abdülcebbar b. Ahmed b. Abdülcebbar el-Hemedânî el-Esed Ebâdî Ebü'l-Hüseyn (1966). *Tesbîtü delâ'ili'n-nübüvve*, c. 1-2, (neşr. Abdülkerim Osman).
- Kamers, J. H. (1986). Üşrüşene. *DİA*, 13, 132.
- Kandemir, M. Y. (1997). Hatîb el-Bağdâdî. *DİA*, 16, 452-460.
- Kâtip Çelebi (2015). *Keşfü'z-Zunûn An Esâmi'l-Kütübi ve'l-Fünûn*, 2, (çev. Rüştü Balcı), Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Kaya, M. (2008). Sâbit b. Sinân. *DİA*, 35, 356.
- Kazvînî, Müstevfî el-Kazvînî (1364). *Târîh-i Güzîde*, (neşr. Abdülhüseyn Nevâî).
- Kılıç, H. (1994). Ebü'l-Ferec el-İsfahânî. *DİA*, 10, 316-318.
- Kindî, Ebü Ömer Muhammed b. Yûsuf el-Kindî el-Mısrî (1908). *Kitâbü'l-Vülât ve Kitâbü'l-Kudât*, (ed. Rhuvon Guest).
- Kitâbü'l-Uyûn ve'l-Hadâik fî Ahbâri'l Hakâik* (1871). Cilt 3, (ed. Michael Jan De Goeje).
- Kitâbü'l-Uyûn ve'l-Hadâik fî Ahbâri'l Hakâik* (1972). Cilt 4/1, (neşr. Ömer Saidi).
- Köse, B. A. (2017). *Sâcoğulları ve Güney Kafkasya 276-317/889-929*, İdeal Kültür Yayıncılık.
- Kurtubî, Arîb b. Sa'd el-Kurtubî (1961). *Sılatü Târîhi't-Taberî*, (neşr. Muhammed Ebü'l-Fazl İbrâhim).
- Küçükaşcı, M. S. (2002). Kindî, Muhammed b. Yûsuf. *DİA*, 26, 40-41.
- Küçükaşcı, M. S. (2005). Mudar (Benî Mudar). *DİA*, 30, 358-359.
- Maçoudî (1823-1877). *Les Prairies D'or*, c. 1-9, (metin ve trc. C. Barbier de Meynard, Pavet de Courteille), A L'Imprimerie Impériale.
- Makdisî, el-Mutahhar b. Tâhir el-Makdisî (1903). *Kitâbü'l Bed ve't-Târîh*, (neşr. M. CL. Huart).
- Makdisî, Şemsüddîn Ebü Abdillâh Muhammed b. Ahmed b. Ebî Bekr el-Bennâ eş-Şâmî el-Makdisî el-Beşşârî (1877). *Ahsenü't-tekâsîm fî ma'rifeti'l-ekâlîm*, (neşr. Michael Jan De Goeje).

- Makrîzî, Takıyüddîn Ahmed b. Alî (1998). *El-Mevâ'iz ve'l-i'tibâr bi zikri'l-hutat ve'lâsâr*, c. 1-3, (tahk. Muhammed Zinhum, Medîha eş-Şarkâvî).
- Makrîzî, Takıyüddîn Ahmed b. Alî (1991). *Kitâbü'l-Mukaffa'l-Kebîr*, c. 3, (tahk. Muhammed el-Ya'lâvî).
- Mansûrî, Rüknuddîn Baybars el-Mansûrî ed-Devâdâr (Tarihsiz). *Zübdetü'l-fikre fî târihi'l-hicre*, c. 5, Bibliothèque Nationale de France, Arapça El Yazması No:1572.
- Mekîn, Circîs b. el-Amîd Ebü'l-Yâsir b. Ebi'l-Mekârim b. Ebî'l-Tâlib (1625). *Târîhü'l-Müslimîn Sâhibü Şeriatü'l-İslâm Ebî'l-Kâsım Muhammed ilâ ed-Devletü'l-Atabekiyye (el-Mecmû'u'l-mübârek)*, *Historia Seracenica*, (neşr. Thomas Erpenius).
- Mekîn, Circîs b. el-Amîd Ebü'l-Yâsir b. Ebi'l-Mekârim b. Ebî'l-Tâlib (1657). *Histoire Mahometane ov les Qvarante-nevf Chalifes dv Macine (el-Mecmû'u'l-mübârek)*, (neşr. P. Vattier), (ed. A Monseigneur le Cardinal).
- Mesudî (2011). *Murûc ez-Zeheb (Altın Bozkırlar)*, (Arapçadan çev. ve notlar: Ahsen Batur).
- Minorsky, V. (1958). *A History of Sharvân and Darband in the 10th-11th Centuries*.
- Müneccimbaşı, Ahmed b. Lütfüllah (1958). *Tarih-i el-bâb ve Şirvan*, (neşr. Vladimir Minorsky).
- Nüveyrî, Şihâbüddîn Ahmed b. Abdilvehhâb en-Nüveyrî (2004). *Nihâyetü'l-ereb fî fünûni'l-edeb*, c. 1-31, (tahk. Abdülmecîd Turhaynî), (neşr. Muhammed Ali Beydun), Dârü'l-Kütübi'l-İlmiyye.
- Öz, M. (2007). Nüveyrî, Ahmed b. Abdülvehhâb. *DİA*, 33, 304-306.
- Özaydın, A. (1989). Ali b. Zâfir. *DİA*, 2, 459-460.
- Özaydın, A. (1994). Ebü'l-Fidâ. *DİA*, 10, 320-321.
- Özaydın, A. (1997). Hamdullah el-Müstevfî. *DİA*, 15, 454-455.
- Özaydın, A. (1999a). İbn Hallikân. *DİA*, 20, 17-19.
- Özaydın, A. (1999b). İbn Kesîr, Ebü'l-Fidâ. *DİA*, 20, 132-134.
- Özaydın, A. (2000). İbnü'l-Esîr, İzzeddin. *DİA*, 21, 26-27.
- Özaydın, A. (2003). Mekîn. *DİA*, 28, 553-554.
- Özaydın, A. (2009). Sûlî, Ebû Bekir. *DİA*, 37, 492-493.

İslam Kaynaklarının Kafkasya Türk Tarihi Açısından Değerlendirilmesi-*Sâcoğulları Dönemi-*

- Sâbî, Ebü'l-Hasen Sâbit b. Sinân b. Sâbit b. Kurre es-Sâbî (1971). *Târîhu ahbâri'l-Karâmita*, (neşr. Süheyl Zekkar).
- Safedî, Salâhuddîn Halil b. Aybeg es-Safedî (2000). *Kîtâbü'l-Vâfi bi'l-vefeyât*, c. 13, (neşr. Ahmet Arnaut, Türki Mustafa).
- Sayar, S. (2003). Makdisî, Mutahhar b. Tâhir. *DİA*, 27, 432-434.
- Seccâdî, S. (1998). Muhammed b. Abdülmelik Hemedânî. *DİA*, 17, 188-189.
- Sevim, A. (1999). İbnü'l-Adîm. *DİA*, 20, 478-479.
- Seyyid, Eymen Fuâd es-Seyyid (2003). Makrîzî. *DİA*, 27, 448-451.
- Sûlî, Ebû Bekr Muhammed b. Yahyâ es-Sûlî (1935). *Ahbârü'r-Râzi-Billâh ve'l-Müttakîlillâh ev Târîhu'd-devleti'l-Abbâsiyye sene 322 ilâ sene 333 Hicriyye min Kitâbi'l-Evrâk*, (neşr. Heyworth Dunne).
- Şerifli, M. (2013). *IX Asrın İkinci Yarısı-XI Asırlarda Azerbaycan Feodal Devletleri*. Azerbaycan Milli İlimler Akademisi Tarih Enstitüsü.
- Şeşen, R. (1999). İbn Havkal. *DİA*, 20, 34-35.
- Taberî, Ebî Ca'fer Muhammed b. Cerîr et-Taberî (1960-1970). *Tarih-i Taberî (Târîhu'r-Rusûl ve'l-Mülûk)*, c. 1-11, (neşr. Muhammed Ebü'l-Fazl İbrâhim).
- Taberî, Ebî Ca'fer Muhammed b. Cerîr et-Taberî (2007). Cilt 1-4, (çev. M. Faruk Gürtunca), Sağlam Yayınevi.
- Taberî, Ebî Ca'fer Muhammed b. Cerîr et-Taberî (1881). *Târîhu'r-Rusûl ve'l-Mülûk*, c. 1-15, (neşr. Michael Jan De Goeje).
- Tenûhî, el-Kadı Ebî Ali el-Muhassin b. Ali (1971-1973). *Nişvârü'l-muhâdara ve ahbârü'l-müzâkere*, c. 1-8, (neşr. Abbûd eş-Şâlecî).
- Tolmacheva, M. A. (2001). İstahrî. *DİA*, 23, 203-205.
- Tomar, C. (2000). İbnü'l-İmâd. *DİA*, 21, 95-96.
- Uludağ, S. (1999). İbn Haldûn. *DİA*, 19, 538-543.
- Ya'kübî, Ahmed b. Ebî Ya'küb b. Ca'fer b. Vehb b. Vâzih (1892). *Kitâbü'l-Büldân*, (neşr. Michael Jan De Goeje).
- Ya'kübî, Ahmed b. Ebî Ya'küb b. Ca'fer b. Vehb b. Vâzih (2010). *Târîhu'l-Ya'kübî*, c. 1-2, (tahk. Abdülemir Mehna).
- Yavuz, Y. Ş. & Avcı, C. (1999). İbnü'l-Cevzî, Ebü'l-Ferec. *DİA*, 20, 543-549.

Yıldız, H. D. (1991). Avâsım. *DİA*, 4, 111-112.

Yıldız, H. D. (1992). Sâcoğulları. *Doğuştan Günümüze Büyük İslam Tarihi*, 1-14, Çağ Yayınları.

Yovhannēs, D. (1987). *History of Armenia*, (trans. and commentary. Rev. Krikor H. Maksoundian).

Yurdagür, M. (2001). Kādî Abdülcebbâr. *DİA*, 24, 103-105.

Zâfir El-Ezdî, eş-Şeyhü'l İmâmü'l-âlim-i Cemâleddîn Ebî'l-Hasan Ali b. el-Fakîhü'l-İmâm-ı Ebî'l-Mansur Zâfir b. el-Hüseyn b. Gâzi el-Halebî el-Ezdî (1823). *Ahbârü ed-Düvelü'l-Müngatı'a (ed-Devletü's-Sâciye bi'l-Cibâl)*, (ed. G. W. Freytag), *Locmani Fabulae et Plura Loca Ex Codicibus Maximian Partem Historicis Selecta in Usum Scholarum Arabicarum*, Bonnae, Apud A. Marcum.

Zehebî, Şemsüddîn Ebî Abdillâh Muhammed b. Ahmed b. Osmân (2003). *Târîhu'l-İslâm ve vefeyâtü'l-meşâhîr ve'l-a'lâm*, c. 1-17, (neşr. Beşşâr Avvâd Ma'rûf).

Zekkar, S. (1982). *Ahbârü'l-Karamita fî Ahsa, Şam, Irak ve Yemen*.

DOI No: <http://dx.doi.org/10.29228/Joh42756>

Makale Türü: Araştırma makalesi
Geliş Tarihi: 04.04.2020
Kabul Tarihi: 08.06.2020
On-line Yayın: 25.06.2020

ArticleType: Research article
Submitted: 04.04.2020
Accepted: 08.06.2020
Published Online: 25.06.2020

Atıf Bilgisi / Reference Information

Kocaoğlu, B. (2020). Osmanlı Ordusu'nda Maneviyatı Yükseltici Bazı Ritüeller (1787-1858). *Journal of History School*, 46,1471-1489.

**OSMANLI ORDUSU'NDA MANEVİYATI YÜKSELTİCİ BAZI
RİTÜELLER (1787-1858)**

Burak KOCAOĞLU¹

Öz

Bu çalışma XVIII. yüzyılın sonlarından XIX. yüzyılın ortalarına kadar Osmanlı ordusunda bulunan askerlerin maneviyatını ve moralini yükseltmek için yapılan bazı dini ritüeller ve bu ritüellerin asker üzerinde nasıl bir etki bıraktığını konu edinmektedir. Çalışmanın giriş bölümünde gazâ ve cihad anlayışı ve bunun Osmanlı ordusuna sağladığı manevi destekten kısaca bahsedilmiş olup devamında ise devlete ait önemli askeri üretim tesisleri başta olmak üzere ülke genelinde bulunan cami, mescid ve tekke gibi ibadethanelerde gerçekleştirilen dua ve sûre okumaları ele alınıp, ordunun maneviyatının yükseltilmesi için hangi dua ve sûrelerin, hangi usulde okutulduğu gösterilmiştir. Çalışmanın bir diğer bölümünde ise iki kıymetli dini eser olan Kadı İyaz'a ait Şifâ-i Şerîf ve İmam Buhari'ye ait Buhârî-i Şerîf okumaları incelenmiştir. Bölümde bu eserlerin ordu içerisinde okunması görevinin kimler vasıtasıyla sağlandığı ve bu kişilere devlet tarafından sağlanan imkânların neler olduğu ele alınmıştır. Çalışmanın son bölümünde ise ordunun çeşitli sınıfları içerisinde bulunan askerlerin ibadetlerini yerine getirmeleri konusunda yaşadığı bazı sorunları ve devletin bu sorunlara karşı bulduğu çözüm ve çözüm arayışları gösterilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Cami, Dua, Osmanlı Ordusu, Ritüel, Kâfir.

¹ Dr. Öğr. Üyesi Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi Kadirli Sosyal ve Beşeri Bilimler Fakültesi, burakkocaoğlu06@gmail.com, Orcid: 0000-0002-0595-7229.

Moral Support Rituals into The Ottoman Army (1787-1858)

Abstract

This work examines some religious rituals that were carried out in order to improve the morale and spirituality of the soldiers of the Ottoman army, from the end of 18th century to the mid 19th century. The concepts of “Gaza” (Holy War), Jihad and the spiritual support that these provided to the army were the subject of the first part of this paper. In the second part we examined the ceremonies of prayers and surahs that were realised in the Islamic temples like mosques, ‘mescid’ or ‘tekke’, especially the one’s in the important military production facilities. We investigated which prayers and surahs were read in ceremonies in which stlye, to improve the spirituality of the army. In the further parts of the paper we examined how the two important religious Works were used in the ceremonies: “Şifâ-i Şerif” and “Buhârî-i Şerif”. In this part, we investigated who were the one’s who were reading these Works in the army and what were the opportunities for them that was provided by the state. In the last part of this work, we exposed some of the problems that soldiers faced while doing their religious service, and what solutions were developed by the state to solve these issues.

Keywords: Mosque, Prayer, Ottoman Army, Ritual, İnfidel.

GİRİŞ

Askeri operasyonların başarıya ulaşmasında ve ülke savunmasında, muharip güçlerin teknik donanımı, talim ve disiplinlerinin yanı sıra maneviyatının da yüksek olması ve bir inanç uğruna zorluklara göğüs germesi lazımdır. Şayet manevi yönünden zayıflık var ise karşılaşılan ilk zorlukta ordu içerisinde bozulmalar meydana gelecektir.² XIV. yüzyılın başlarında Kuzey Batı Anadolu’da bir uç beyliği olarak kurulan Osmanlı Devleti’nin saflarına Anadolu’da bulunan birçok gazi, derviş ve ahî katılmıştır.³ Sağlanan bu askeri ve manevi güç ile Osmanlı Devleti, Bizans ve Balkan topraklarında gazâ⁴ hareketine girişmiş ve kısa bir sürede sınırlarını genişletmiştir.⁵ Uzun yıllar boyunca sağlanan manevi destekle beraber sınırlarını genişleten Osmanlı Devleti, II.

² Ömer Fevzi Mardin’e göre askerin ruhu maneviyattır. Maneviyatsız asker bir kalıba, maneviyatı bozuk bir askeri ise mezara benzemektedir. Ömer Fevzi Mardin, *Osmanlı Ordusu’nda Propoganda*, (Yay. Haz. Mehmet Mert Çam), İlgî Kültür Sanat, İstanbul, 2019, s. 21.

³ Ömer Lütfi Barkan, *Kolonizatör Türk Dervişleri*, Hamle Yayınları, İstanbul, 1994, s. 11.

⁴ Bir İslâm ülkesine yapılan saldırıyı savunmak için yapılan cihada “farz-ı ayın”, düşman üzerine yapılan gazâyâ ise “farz-ı kifâye” denilmektedir. Cihad ve gâza kelimeleri anlam olarak sırasıyla savunma ve sefer olarak kullanılmış olsa da Osmanlı döneminde eş anlamlı olarak kullanılmıştır. Abdülkadir Özcan, “Gazi”, *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*, C.13, Türkiye Diyanet Vakfı, İstanbul, 1996, s. 443.

⁵ Halil İnalçık, *Osmanlılar ve Haçlılar*, (Çev. Eşref Bengi Özbilen), Alfa, İstanbul, 2012, s. 11.

Viyana kuşatması sonrası dönemin siyasi konjonktürün de etkisiyle fetih politikasından nispeten uzaklaşmış ve sınırların güvenliği için mücadele etmiştir. Ne yazık ki bu süreç içerisinde çoğunluğu yenilgiyle sonuçlanan savaşlarda önemli ölçüde toprak ve insan kaybı yaşanmıştır. Motive kaynağının zaman içerisinde gazâ anlayışından çıkarak, ülkenin kâfirlere karşı savunulması (cihad)⁶ şekline dönüşmesi üzerine askerin ve toplumun bu düşünce altında birleştirilmesi gerekmiştir. Bu noktada askeri rütbeye sahip⁷ ve üniforması olan⁸ çeşitli isimlerle⁹ (Ocak İmamı, Tabur İmamı, Alay İmamı, Gemi İmamlığı ve Alay Müftüsü)¹⁰ ordu içerisinde görev alan din adamları¹¹ ve ülke genelinde görev yapan din adamları ve ulema vasıtasıyla¹² savaş zamanlarında savaşın kâfirlere karşı din uğruna olduğu düşüncesi asker ve toplum üzerinde yerleştirilmeye çalışılmış ve din adamlarına birleştirici ve motive edici görev yüklenmiştir.¹³

Sûre ve Dua Okumaları

Günümüzde olduğu gibi Osmanlı döneminde gündelik hayatta bir işe başlanmadan önce o işin hayırlara vesile olması için en içten ve kalbi duygular ile dualar okunarak işe başlanmıştır. Bu kimi zaman sabah ezanından sonra dükkanını açan bir esnaf olurken¹⁴ kimi zaman tarlasına giden bir köylü için geçerli olmuştur. Bu durum, dönemin önemli askeri kuvvetlerinden bir tanesine sahip olan Osmanlı Devleti'ndeki büyük çaplı askeri tesislerde yapılan üretim faaliyetleri içinde geçerli olmuştur. Devletin önemli askeri üretim tesislerinden

⁶ Ümit Ekin, “Osmanlı Ordusunda Moral Yükseltici Bir Kurum Olarak Ordu Şeyhliği”, *Sakarya Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Dergisi*, C.10-S.1, Sakarya, 2008, s. 169.

⁷ Mehmet Zeki Pakalın, “Alay Müftüsü”, *Osmanlı Tarihi Deyimleri ve Terimleri Sözlüğü*, C.1, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul, 1983, s. 46.

⁸ Gültekin Yıldız, *Neferin Adı Yok Zorunlu Askerliğe Geçiş Sürecinde Osmanlı Devleti'nde Siyaset Ordu ve Toplum*, Kitabevi Yayınları, İstanbul, 2009, s. 179.

⁹ Adülhalim İnam, “Türk Ordusunda İmamlık Müessesesi ve Çanakkale Muharebelerindeki Mânevî Rolü”, *Maarif Mektepleri Uluslararası Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, C.1-S.2, 2017, s. 4.

¹⁰ Ziya Kazıcı, “Alay”, *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*, C.2, Türkiye Diyanet Vakfı, İstanbul, 1989, s. 348.

¹¹ Tanzimat dönemi ile birlikte Gayrimüslimlerinde zorunlu askerlik hizmetini yerine getirmesi gündeme gelmiştir. Gayrimüslim askerler ile birlikte din adamlarının da ordu içerisinde istihdamı gündeme geleceğinden bu grupların askere alınmasına mesafeli durulmuştur. Ufuk Gülsoy, “Cizye'den Vatandaşlığa: Osmanlı Gayrimüslimlerinin Askerlik Serüveni”, *Türkler*, C.14, (Ed. Hasan Celal Güzel), Yeni Türkiye Yayınları, Ankara, 2002, s.88-89.

¹² Mahmut Dilbaz, *Askerî Modernleşmenin Dinî Müdafaa Es'ad Efendi'nin Şerhli Es-Sa 'yü'l-Mahmûd Tercümesi*, Dergah Yayınları., İstanbul, 2014, s. 10-11.

¹³ Mehmet Beşikçi, “Askerî Modernleşme, Askerî Disiplin ve Din: Düzenli Kitle Orduları Çağında Osmanlı Ordusu'nda Tabur İmamları”, *Akademik İncelemeler Dergisi*, C.11-S.1, 2016, s. 16-17.

¹⁴ Saffet Sancaklı, “Ahilik Ahlâkının Oluşmasında Hadislerin Etkisi”, *İnönü Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, C.1-S.1, Malatya, 2010, s. 9.

olan Baruthâne-i Âmire,¹⁵ Tophâne-i Âmire ve Tersâne-i Âmire’de ordunun tamamında olduğu gibi dini hizmetlerin yerine getirilmesi için imam, müezzin ve duacı istihdam edilmiştir.¹⁶ Bahsi geçen din görevlileri savaş zamanında ordu içerisinde bulunan diğer din görevlileri gibi personelin moral ve motivesini sağlarken, normal zamanda kışlada veya tesis bünyesinde yer alan cami ve mescid içerisinde önemli dini günlerde veya namazdan önce ve sonra tesis içerisindeki personel ile birlikte ibadetlerini gerçekleştirmişlerdir.¹⁷ Ancak bahsi geçen tesislerdeki din adamlarının asıl görevi tesiste üretim hazırlıkları ile başlamıştır. Tesiste üretime geçilmeden önce üretim alanında hazır bulunan din adamları üretim sırasında bir aksilik yaşanmaması için dualar ile üretimi başlatıp üretim bitimine kadar belirli usulde dualar okuyup personele eşlik etmişlerdir.¹⁸ Üretim anında dua okunmasına oldukça önemli bir konu olup üzerinde görev varken vefat eden duacının yerine zaman kaybedilmeden yeni bir duacı tayin edilmiştir. Görevlendirme sırasında duacının tecrübeli ve bilgili olmasına da dikkat edilmiştir.¹⁹ Ayrıca bu görevlilere yaptıkları işin önemine binaen dönem için önemli sayılabilecek miktarda maaş ödemesi yapılmış²⁰ olup üretimin büyüklüğü ve başarısıyla orantılı olarak çeşitli tür ve kalitede kürk vs. gibi ihşanlarda bulunulmuştur.²¹

Osmanlı ülkesinde sadece üretim faaliyetleri sırasında değil ufukta bir savaş gözüküğü zaman veya savaş sırasında da ülkenin dört bir tarafında yer alan

¹⁵ Zafer Gölen, *Osmanlı Devleti’nde Baruthâne-i Âmire (XVIII. Yüzyıl)*, T.T.K., Ankara, 2006, s. 92-93.

¹⁶ Kemal Beydilli, “İmam”, *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*, C.22, Türkiye Diyanet Vakfı, İstanbul, 2000, s. 182.

¹⁷ İdris Bostan, *Osmanlı Bahriye Teşkilâtı: XVII. Yüzyılda Tersâne-i Âmire*, T.T.K., Ankara, 2003, s. 48.

¹⁸ Salim Aydın, *Tophâne-i Âmire ve Top Döküm Teknolojisi*, T.T.K., Ankara, 2006, s. 185.

¹⁹ BOA, C.AS. 946-41070., Tophane’de 30 yıldan beri topların dökümü sırasında dua okuyan Şeyh Ahmed Efendi’nin vefat ettiği belirtilmiştir. Ahmed Efendi’den boşalan göreve 20 yıldır duacılık ile meşgul olan Hüseyin Efendi talip olmuştur.

²⁰ BOA, C.AS., 157-6940., H.1231 (M.1816), Dergah-ı Âli Topçularının taşrada bayrak açarken ya da topların dökümü sırasında dua okumakla görevli olan Şeyh Hasib Efendi adlı kişiye 30 akçe yevmiye verilmiştir. Bu kişiden boşalan bu göreve Tophane’de Kadiri hane Şeyhi Mehmed Emin İbni Mustafa görevlendirilmiştir.

²¹ BOA, C.BH. 64-6038., H.1241 (M.1826), Tersane-i Âmire’de inşa olunan firkateynlerin indirilmesi sırasında aralarında dua eden şeyhinde bulunduğu kişilere rütbelerine göre 2 adet sincap kaput kürk ve 16 adet kaput kürk hediye edilmiştir. Bahsi geçen kürkler hazinede bulunmadığı için 2110 kuruşa mubayaa edilmiştir. Şeyh için alınan sincap kaput kürkün bedeli 200 kuruş olup, Anton adlı mimara alınan sincap kürkün bedeli 150 kuruştur. Alınan 16 kürk için ise 1760 kuruş verilmiş olup adedi 110 kuruştan mubayaa olmuştur.

camii, mescid ve tekkelerde²² bulunan ulemâ, sulehâ ve bütün şeyhlere²³ İslam ordusunun muzafferiyeti için “Daavat-ı Hayriye”²⁴ olarak adlandırılan ordu için hayırlı duaların okuması konusunda vazife verilmiştir.²⁵ Ordu için dua okunmasına geçilmeden önce savaşın hangi devletle yapılacağı ve savaşın gelişimi hakkında kısa bir açıklama yapıldıktan sonra,²⁶ hangi cami, mescid,²⁷ tekke ve şeyhlere dua ve sûre okuma vazifelerinin verildiği belirtilmiş ve kimi zaman göreve binaen ödeme yapılmıştır.²⁸ 1787-1792 Osmanlı-Rus Harbi öncesinde H.1201 (M.1787) tarihinde Moskovların (Ruslar) üzerine seferin muhakkak olduğu belirtilip bütün Asâkir-i İslâm'ın gaza ve cihada hazırlandığı bu sebepten Bursa'da bulunan Câmî-i Kebir'de haftada iki gün olan Buhârî-i Şerîf tedrisinden sonra ve evkat-ı hamsede (beş vakit namazdan) İslâm ordularının kâfirlere karşı muzafferiyeti için dua okuma görevi verilmiştir.²⁹ 1806-1812 Osmanlı-Rus Savaşında İstanbul'da bulunan bazı tekkeler haftada iki gece Kelîme-i tevhîd okuması için görevlendirilmiştir. Görevlendirme öncesinde

²² BOA, C.AS., 627-26458., H.1202 (M.1788), Vidin Seraskeri Hasan Paşa'nın düşman ordusunu yendiği ve Tuna üzerinden ordusuyla geçeceği bildirilip İstanbul'da bulunan halkın ordunun muzafferiyeti için aralarında Ayasofya camii gibi büyük camilerin olduğu cami ve mescidlerde dua etmeleri istenmiştir.

²³ BOA, C.AS., 399-16446., H.1259 (M.1843), Erzurumlu İbrahim Hakkı Efendi hulefâsından Tillolu Şeyh Ahmed'in Şumnu'da düşman ile vuku bulan muharebede ve geceleri dua ile meşgul olduğu belirtilip bu kişiye Erzurum gümrük malından günlük 30 sağ akçe verilmiştir. Yapılan hesaplama göre bir senelik maaşı 10.620 akçe olup 1 kuruş 120 sağ akçe hesabıyla rakam 88,5 kuruş olmuştur.

²⁴ BOA, C.HR., 44-2162., Ruslara harp ilan olunduğu ve her türlü hazırlığın yapıldığı belirtilmişti. Bu noktada İslâm ordusunun muzafferiyeti, düşmanın tedmir (tepelemek) ve kahrolması için hayırlı duaların edilmesinin (daavat-ı hayriye) yanı sıra, Kur'an-ı Kerim, Şifâ-i Şerîf ve Buhârî-i Şerîf okunması istenmiştir. Ayrıca ezan vakitlerinde bir süre Fetih süresi ve Salât-ı münciye tilaveti istenmiştir.

²⁵ BOA, C.AS., 187-8099., Moskov (Rus) ve Nemçe'ye (Avusturya) karşı girilen savaşta ordunun muzaffer olması için Bursa'da bulunan bütün cami ve mescidlerde bütün cemaatin dua etmesi istenmiştir.

²⁶ BOA, C.AS., 1154-51316., H.1202 (M.1808), Moskovların saldırısından sonra Nemçe'nin de Moskovla birleşerek Osmanlı Devleti'ne karada ve denizde saldırdığı belirtilmiş olup savaşın gelişimi ve gidişatı hakkında bilgi verilmiştir. Din düşmanı kâfirlere karşı yapılan bu savaşta ordunun muzaffer olması için Edirne'de bulunan bütün ulemâ, sulehâ ve bütün şeyhlere dua etmeleri bildirilmiştir.

²⁷ BOA, C.AS., 1131-50203., H.1202 (M.1788), küffar ve müşriklerin tedmir ve kahrı için Edirne'de bulunan kebir ve sagir (büyük ve küçük) cami ve mescidlerde bütün ulemâ ve sulehânın katılımıyla dua okunması istenmiştir.

²⁸ BOA, C.MF., 69-3426., ordunun müşriklere karşı galip gelmesi için senede bir defa Buhârî-i Şerîf okuyan Şam ulemâsından Seyid Mehmed Efendi'ye günlük 60 akçe verilmiş olup 354 günlük süre zarfında toplam 21.240 akçe, 1 kuruş 120 akçe hesabıyla 177 kuruş Şam cizyesinden ödenmiştir. Bu rakamın ödenmesi için Şam cizyesine 12 adet evsat ve 45 adet edna cizye kâğıdı eklenmiştir.

²⁹ BOA, C.AS., 1200-53686.

hangi tekkenin uygun olduğu tespit edilip defter hazırlanmıştır. Deftere göre Kelîme-i tevhîd okumakla görevlendirilen tekkeler şunlardır; Mehmet Paşa yokuşunda Özbekler Tekkesi, Şehremini Ümmü Sinan Efendi Tekkesi, Dülgerzade Tekkesi, Koca Mustafa Paşa Tekkesi, Beykoz'da Şeyh Mehmed Tekkesi, Şeyh Murad Efendi Tekkesi, Bahçekapı'da Yıldız Tekkesi, At Pazarı Tekkesi ve Hoca Paşa Aydınoğlu Tekkesi.³⁰

Görevlendirmeler yapıldıktan sonra hangi dua ve sûrenin okunacağı konusunda açıklamaya gidilmiştir. Ağırlıklı olarak Kur'an-ı Kerim'in okunması dışında ordunun muzafferiyeti için doğrudan Fetih sûresi, Kelîme-i tevhîd, Salât-ı münciye duası ve Âyete'l-kürsî'nin okunması istenmiştir.³¹ Görevlendirmede hangi dua ve sûrenin kaç kere okunacağı belirtilmiştir.³² Bu noktada genellikle Fetih sûresi için bir sayı verilmemiş³³ olsa da Kelîme-i tevhîd'in 70.000 kere (Hatm-i Tehlil), 1001 Salât-ı münciye duası'nın 1001 kere ve Âyete'l-kürsî'nin 22.000 kere okunması istenmiştir. Bunun dışında hangi gün veya gece hangi dua ve sûrenin kaç defa okunacağı da ayrıntılı olarak belirtilmiştir.³⁴ Misal olarak 1787-1792 Osmanlı-Rus Savaşı sırasında İslâm ordusunun müşrikleri yenmesi için H.1203 (M.1789) senesinde, Harem-i şerif ve Mescid-i Aksa başta olmak üzere camilerde ve tekkelerde ordunun muzafferiyeti için, 70.000 kere Kelîme-i tevhîd, 1001 Salât-ı münciye ve 22.000 kere Âyete'l-kürsî'nin okunması istenmiştir. Bunun sefer bitene kadar tekrarlanması ve buna Nakîbüleşrafın, müderrislerin, şeyhlerin ve bütün ulemânın katılması tembihlenmiştir.³⁵ Yine aynı şekilde H.1203 (M.1789) senesinde Kütahya'da her gece 1001 kere Salât-ı münciye duasının, haftada bir gecede 70.000 defa Kelîme-i tevhîd'in ve 22.000 kere Âyete'l-kürsî' okunduğu belirtilmiştir.³⁶

Şifâ-i Şerîf ve Buhârî-i Şerîf Okumaları

Kadı İyaz (ö. 544/1149) tarafından 1140-1141 tarihlerinde yazılan ve tam adı "eş-Şifâ bi (fi) ta'rifî hukûkî (fi şerefi)'l-Mustafâ" Şifâ-i Şerîf dört bölümden

³⁰ BOA, HAT., 268-15681.

³¹ BOA, C.DH., 28-1392., H.1203 (M.1789), Liva-ı Saadetin avdetine kadar Kelîme-i tevhîd, Salât-ı münciye duası ve Âyete'l-kürsî'nin okunması Sayda Valisi Ahmed Paşa'dan istenmiştir.

³² BOA, HAT., 55-2543., H.1215 (M.1801), Osman Paşa'nın eşkıya ile karşılaşacağı belirtilip askerlerin muzaffer olması için Koca Mustafa Dergahı ve başka dört dergahta 70.000 Kelîme-i tevhîd okunmuştur.

³³ BOA, C.AS., 98-4467., H.1202 (M.1788), Moskovlara karşı sefere çıkıldığı belirtilip ordunun muzafferiyeti için Fetih sûresi'nin okunması istenmiştir.

³⁴ BOA, HAT., 23-1102., H.1202 (M.1788), belgede ismi verilmiş olan duacıların cuma ve pazartesi geceleri Asakir-i İslâm'ın muzafferiyeti için 70.000 kere Kelîme-i tevhîd okudukları belirtilmiştir.

³⁵ BOA, C.AS., 963-41917.

³⁶ BOA, C.AS., 206-8852.

oluşmaktadır.³⁷ Mâlikî mezhebinin görüşlerinin ön plana çıkarıldığı³⁸ eserde, Hz. Muhammed'in yüce kişiliği ve sahip olduğu özelliklerle ona yapılan saygısızlıklara uygulanacak cezalar ele alınmıştır. Eser İslâm dünyasında oldukça ilgi görmüş olup Osmanlı cami³⁹ ve medreselerinde okutulan dersler arasında yer almıştır.⁴⁰ Eserin savaş ve afetlere karşı koruduğu inancıyla⁴¹ İslâm ordusunun muzaffer olması için yoğun olarak, orduya ait askeri tesislerdeki cami ve mescidlerde,⁴² savaş meydanlarında ya da ülkenin dört bir yanında bulunan cami ve mescidlerde okutulmuştur.⁴³ Gerek savaş sırasında ordunun yanında gerekse ülkenin dört bir yanındaki ibadethanelerde Şifâ-i Şerîf okuması için “Şifâhan” (Şifâ-i Şerîf mukarriri) olarak adlandırılan⁴⁴ görevlilerin temini için ilgili makamlar Şeyhülislâm'dan talepte bulunmuştur.⁴⁵ Talep doğrultusunda Şeyhülislâm bu görev için müderrislerden daileri (duacı) görevlendirmiştir. Özellikle ordu ile birlikte sefere katılan şifâhanlara dönem için oldukça yüksek sayılabilecek⁴⁶ miktarda harcırah⁴⁷ ve mahiye (aylık) ödemesi yapılmış, eksiksiz bir şekilde savaş sırasındaki tayinatları verilmiş⁴⁸ ve görevlendirilen kişilerin yaptığı için önemine binaen mükâfat olarak normal hayatlarındaki yüklü miktardaki borçları bile affedilmiştir.⁴⁹ Orduda bulunan askerler açısından moral

³⁷ M.Yaşar Kandermir, “Kadî İyâz”, *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*, C.21, Türkiye Diyanet Vakfı, İstanbul, 2001, s. 116.

³⁸ Kadî İyâz, *Şifâ-i Şerîf*, (Yay. Haz. Suat Cebeci), Akçağ Yayınları, Ankara, 2012, s. 12-13.

³⁹ Murat Akgündüz, *Osmanlı Dersîamları*, Osmanlı Araştırmaları Vakfı, İstanbul, 2010, s. 54.

⁴⁰ İsmail Hakkı Uzunçarşılı, *Osmanlı Devletinin İlmiye Teşkilatı*, T.T.K., Ankara, 2014, s. 48.

⁴¹ M.Yaşar Kandermir, “Eş-Şifâ”, *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* C.39, Türkiye Diyanet Vakfı, İstanbul, 2010, s. 39:134.

⁴² BOA, A.}MKT,106-80., H.1264 (M.1847), Hırka-ı Şerif ve Tophane-i Âmir'e de Şifâ-i Şerif kırat etmekle görevli olan Dersîam Çarşambalı Hacı Mustafa Efendi'nin vefatından sonra bu görev boş kalmış olup müderrislerden Sabri Efendi'ye bu görevin verilmesi istenmiştir.

⁴³ BOA, C.HR., 44-2162.

⁴⁴ Kandemir, “Eş-Şifâ”, 39:135.

⁴⁵ BOA, HAT., 55-2543., H.1215 (M.1801), Osman Paşa'nın eşkıya ile karşılaşacağı belirtilip askerlerin muzaffer olması için Şeyhülislâma da bir-iki dergahta Şifâ-i Şerîf okutturması tavsiye olunmuştur. Bunun dışında Enderun'da da Şifâ-i Şerîf okutulması bunun kim tarafından tertip edileceği düşünülmüştür.

⁴⁶ Çalışma dönemimiz içerisinde gümüş kuruşun ağırlığı ve içerisindeki saf gümüş oranını görmek için bkz. Şevket Pamuk, *Osmanlı İmparatorluğu'nda Paranın Tarihi*, Tarih Vakfı Yurt Yayınları, İstanbul 1999, s. 178. / Şevket Pamuk, *Osmanlı Ekonomisi ve Kurumları*, İş Kültür Yayınları, İstanbul, 2013, s. 131

⁴⁷ BOA, C.AS., 942-40867., H.1205 (M.1791), Ordunun muzaffer olması için Ordu-yı Hümâyûn'a, Şifâ-i Şerîf kıraat etmekle memur kılınan Ahmed Efendi'ye 300 kuruş harcırah verilmiştir.

⁴⁸ BOA, HAT., 888-3924.

⁴⁹ BOA, A.}MKT.MHM, 112-89., H.1273 (M.1856), müderrislerden Süleyman Saliki'nin Hamid Sancağı Yalavaç Kazasına bağlı Koçak Karyesinde, biraderinden ötürü 13.075 kuruş borç isabet ettiği belirtilip, bu kişinin padişah hazretleri için orduyla birlikte muharebede olup Şifâ-i Şerîf okumakla meşgul olduğu, bu sebeple bu kişiye mükâfat olarak borcunun affedilmesi istenmiştir.

ve motive kaynağı olan şifâhanlar vefat ettiklerinde yerlerine zaman kaybedilmeden yeni şifâhan tayin kılınmıştır.⁵⁰ Tayin edilen kişinin ilmi derecesine göre vefat eden şifâhan'ın şartları ile devamı sağlanmıştır.⁵¹ Takip edebildiğimiz ölçüde görevde kalmada belirli bir süre olmayıp genellikle göreve tayin edilen kişiler vefat edene kadar bu önemli vazifede kalmıştır. Bu duruma örnek olarak Bâb-ı Seraskerî'deki şifâhan görevlendirmelerini verebiliriz. H.1275 (M.1859) senesinde Bâb-ı Seraskerî'de Şifâ-i Şerîf kıraat etmekle görevli olan Hacı Mehmed Efendi vefat etmiştir. Boş kalan bu göreve Ahmed Kamil Efendi tayin edilip 500 kuruş aylık ve günlük iki çift nan (ekmek) verilmiştir.⁵² Ahmet Kamil Efendi'de bu görevi yaklaşık olarak 12 sene boyunca yerine getirip H.1288 (M.1871) tarihinde vefat etmiş ve yerine Çorumlu Osman Efendi 416 kuruş maaşla tayin edilmiştir.⁵³ Bu durum devletin bu göreve verdiği önemi ve işin ehlinde kalmasına ne denli önem verdiğini göstermiştir.

Şifâ-i Şerîf gibi sefer öncesi ve sırasında ordunun muzafferiyeti için okunan eserlerden bir tanesi de Buhârî-i Şerîf'tir. Sahîh-i Buhârî olarak da bilinen bu eser İmam Buhari (ö. 256/870) tarafından yazılmıştır. Bazı İslâm alimlerine göre Kur'an-ı Kerim'den sonra en kıymetli kaynak olan bu eserde⁵⁴ binlerce hadis mevcuttur. Eser, geniş Osmanlı coğrafyası içerisinde bulunan cami ve medreselerde okutulan dersler arasında⁵⁵ yer almış olup, ordunun muzaffer olması için hemen hemen bütün Osmanlı coğrafyasında okutulmuştur. İlk olarak devlet savaşa girdiği zaman bütün İslâm alemini tek bayrak altında toplamak için Peygamber Efendimize ait olan ve Liva-ı Sancak olarak da bilinen Sancak-ı Şerif, Hırka-i Saâdet Dairesi'nden törenle çıkartılıp Serdâr-ı Ekrem'e teslim edilmiştir.⁵⁶ Sancak-ı Şerif'in çıkartılması sırasında Fetih ve Yâsîn sûrelerinin okunmasının dışında sancağın altında Buhârî-i Şerîf okuması için ulemâdan kişiler görevlendirilmiştir.⁵⁷ Sancak-ı Şerif'in çıkartılmasına müteakip ülke

⁵⁰BOA, İ.DH., 282-17747., H.1270 (M.1854), ordunun nusret ve selameti için Şifâ-i Şerîf kıraat edildiği belirtilip kıraat göreviyle meşgul olan Seyid Hafız Efendi vefat edip yerine Hafız Tevfik Efendi görevlendirilmiştir. Hafız Tevfik Efendi'ye aylık 500 kuruş maaş bağlanmıştır.

⁵¹ BOA, İ.DH., 397-26294., H.1274 (M.1858), ordunun nusret ve selameti için Şifâ-i Şerîf kıraat etmekle görevli ve aylık 500 kuruş maaşı olan Hafız Tevfik Efendi vefat etmiş olup yerine eski koşulların devamı şartıyla müderrislerden Çankırlı Seyid İbrahim Edhem Efendi memur kılınmıştır.

⁵² BOA, İ.DH., 428-28297.

⁵³ BOA, İ.DH., 643-44732.

⁵⁴ M.Yaşar Kandemir, "El-Câmu's Sahîh", *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*, C.7, Türkiye Diyanet Vakfı, İstanbul, 1993, s. 117.

⁵⁵ Akgündüz, *Dersîamları*, 53-54.

⁵⁶ Murat Akgündüz, *XIX. Asır Başlarına Kadar Osmanlı Devleti'nde Şeyhülislâmlık*, Beyan Yayınları, İstanbul, 2002, s. 122-123.

⁵⁷ BOA, C.AS., 314-12951., H.1222 (M.1807), Ordu-yı Hümâyun sefere çıktığı zaman Liva-ı Saadet olarak da bilinen Peygamber Efendimizin sancağı, Sancak-ı Şerif, Hırka-i Saadet

genelinde bulunan yerel yöneticilere,⁵⁸ emirler gönderilip, bütün cami ve mescidlerde görev alan duacıların tembih edilip bölgede bulunan bütün alimlerin, şeyhlerin ve eşrafında katılımı ile harp bitene kadar⁵⁹ padişahın ve Asâkir-i İslâm'ın müşriklere karşı zafer kazanması için Buhârî-i Şerîf okumaları istenmiştir.⁶⁰

Ordunun muzaffer olması için yapılan Buhârî-i Şerîf okumaları sadece ülke içerisindeki cami ve mescidler ile sınırlı kalmamış, sefere çıkan ordu içerisinde de düzenli olarak Buhârî-i Şerîf'in okunması sağlanmıştır. Buhar-i Han olarak adlandırılan dailer tarafından ifa edilen bu görevin eksiksiz yerine getirilebilmesi için şifâhan temininde olduğu gibi ilgili makamlar ilk olarak Şeyhülislâm'dan talepte bulunmuştur. Talep üzerine Şeyhülislâm göreve uygun olan daileri belirleyip isim ve çeşitli bilgilerinin yazılı olduğu pusulayı İstanbul'a göndermiş ve görevlendirme yapılmıştır.⁶¹ Yapılan görevlendirmeler kimi zaman sefer bitene kadar olmuş olsa da kimi zaman ordunun gideceği belirli bir güzergaha kadar olmuştur. Şayet, Buhar-i Han belirtilen bir noktaya kadar ordu ile birlikte hareket etmiş ise Buhar-i Han'ın ayrılacağı noktadan itibaren ordu için

Dairesi'nden törenle çıkartılıp Serdar-ı Ekrem'e teslim edilmiştir. Sancak-ı Şerif altında Buhârî-i Şerîf tilaveti ile görevli olan El-Seyyid Osman adlı kişiye aylık 75 kuruş maaş bağlanmıştır. Bu kişiye bahsi geçen senenin Cemazeyilevvel ayının 18. günü göreve başlamış olup ayın sonuna kadar geçen 13 günlük süre içerisinde hak ettiği 32,5 kuruş başmuhasebeye kaydı yapıldıktan sonra hak sahibine ödenmiştir. Ödeme sırasında yapılan hesaplamada günlük 300 akçe üzerinden hesaplamaya gidilmiş olup 13 günlük süre için 3900 akçe ödenmesi gerekmiştir. 1 kuruş 120 sağ akçe hesabıyla rakam 32.5 kuruş olarak ödenmiştir.

⁵⁸ BOA, C.A.S., 1136-50481., Sadrazamın Serdar-ı Ekrem olarak düşmanın üzerine hareket etmesiyle Asâkir-i İslâm'ın muzafferiyeti için Buhârî-i Şerîf okutulması Cidde Valisi'nden istenmiştir.

⁵⁹ BOA, C.A.S., 963-41917., H.1203 (M.1789), Harem-i Şerif ve Mescidi Aksa başta olmak üzere camilerde ve tekkelerde askerin muzafferiyeti için, harp bitene kadar Buhârî-i Şerîf okunması istenmiştir.

⁶⁰ BOA, C.A.S., 316-13094., H.1204 (M.1789), Tuna'nın karşısına geçip Peygamber Efendimiz Muhammed Mustafa (S.A.V.) inkâr eden din düşmanlarının üzerine hücumun muhakkak olduğu belirtilip Edirne'de olan bütün cami ve mescidlerde olan duacılara tembih edilip bütün alimlerin, şeyhlerin ve eşrafında katılımı ile padişahın ve İslâm ordusunun müşriklere karşı zafer kazanması için Buhârî-i Şerîf okunması istenmiştir.

⁶¹ BOA, HAT., 888-39244., H.1239 (M.1824), öteden beri Asakir-i Muvahhidin'in nusret ve selameti için Buhârî-i Şerîf ve Şifâ-i Şerîf kıraat edildiği belirtilip Yenişehir ordusunda ayrı ayrı Buhârî-i Şerîf ve Şifâ-i Şerîf kıraat edecek hocaların temini için Şeyhülislâm Efendi'ye bahvurulduğu ifade edilmiştir. Bu talep üzerine Şeyhülislâm Efendi, müderrislerden iki daiyi görevlendirmiştir. Görevlendirilen dailerin her biri için 1000'er kuruş harcırah, mahiye olarak 200 kuruş verilmesi ve ayrıca gerekli tayinatın eksiksiz verilmesi kararlaştırmış olup, bu kişilerin bilgilerinin olduğu pusula Bab-ı Âli'ye gönderilmiştir.

yeni bir Buhar-i Han tayini yapılmış⁶² ve Buhârî-i Şerîf okumasında bir kesintinin yaşanmasının önüne geçilmiştir. Ordu içerisinde Buhar-i Han olarak görevlendirilen kişilerin sayısı zaman içerisinde değişiklik göstermiş⁶³ olup Buhar-i Han-ı Evvel, Buhar-i Han-ı Sani ve Buhar-i Han-ı Salis olarak kendi içerisinde derecelere ayrılmış ve maaş ödemeleri bu şekilde yapılmıştır. Misal olarak, H.1224 (M.1809) senesinde Osmanlı ordusu'nda görevli Buhar-i Han-ı Evvel Musa Efendi'ye, Buhari Han-ı Sani Osman Efendi'ye ve Buhar-i Han-ı Salis Hasan Efendi'ye aylık olarak sırasıyla 300, 150 ve 100 kuruş,⁶⁴ H.1225 (M.1810) Buhar-i Han-ı Evvel Musa Efendi'ye 450 kuruş,⁶⁵ H.1227 (M.1812) senesinde Buhar-i Han-ı Evvel Seyyid Mehmed Sıtkı Efendi'ye 100 kuruş,⁶⁶ H.1248 (M.1832) senesinde Anadolu'da bulunan orduda Buhârî-i Şerîf kıraat etmekle görevli olan Halil Efendi'ye de 1000 kuruş maaş verilmiştir.⁶⁷ Dönem için yüksek sayılabilecek miktarda olan maaşlarda zaman içerisinde değişiklikler yaşanmıştır. Değişiklik yaşanmasındaki en büyük etken şüphesiz zaman içerisinde parada yaşanan tağşiş ve değer kaybı olmuş olsa da Buhari-i Han'ın, sefere iştirak edip etmemesi de maaşın artması ve azalmasında etkili olmuştur.⁶⁸ Yapılan ödemeler sadece maaşla sınırlı kalmayıp, sefere katılan Buhar-i Hanlara, sefer öncesi ve sırasında yapacağı harcamalar göz önüne alınarak maaş dışında harcırah olarak,⁶⁹ Atiyye-i Seniyye (padişah tarafından verilen hediye) ve Masârîf-ı Seferiye adı altında yüklü ödemede yapılmıştır. Mesela, Buhar-i Han-ı Evvel Musa Efendi'ye H.1224 (M.1809) senesinde maaş dışında 2000 kuruş Masârîf-ı Seferiye adı altında ödeme yapılmış⁷⁰ olup, H.1248 (M.1832) senesinde orduda Buhârî-i Şerîf okumakla görevli olan Konya ulemâsından yedi kişiye ellişer kuruş Atiyye-i Seniyye verilmesi uygun görülüp toplam 350 kuruş ödeme

⁶² BOA, HAT., 363-20147., H.1247 (M.1832), Serdar-ı Ekrem, Ordu-yı Hümâyün ile birlikte sefere Buhârî-i Şerîfi layıkıyla kıraat edecek bir zatın gerekli olduğu ifade edilmiştir. Ordu kadısı olan Musa Efendi'nin layıkıyla Buhârî-i Şerîf kıraat edeceği ifade edilmiştir. Ancak Musa Efendi'nin orduyla birlikte Halep'e kadar geleceği Halep'ten sonra başka bir zatın bu işe memur edilmesi gerekmiştir. Memur edilecek kişinin mahiye ve diğer masrafları ordu hazinesinden ödenecektir.

⁶³ BOA, C.DH., 116-5798.

⁶⁴ BOA, C.AS., 482-20098.

⁶⁵ BOA, C.AS., 482-20109.

⁶⁶ BOA, AE.SMHD.II, 66-4747.

⁶⁷ BOA, C.AS., 5-174.

⁶⁸ BOA, C.AS., 129-5767., H.1226 (M.1811), orduda Buhârî-i Şerîf kıraat etmekle görevli olan Musa Efendi'ye aylık 200 kuruş Hazine-i Miri'den verilmekte olup, bu kişiye sefer masrafı olarak Ordu-yı Hümâyün Hazinesinden 250 daha verilerek aylığının 450 kuruşa çıkartılmasına karar verilmiştir. Musa Efendi'ye Safer ve Rebiulevvel ayları olmak üzere iki aylık maaşı olan 900 kuruş ödenmiştir.

⁶⁹ BOA, C.AS., 1091-48163., Ordu-yı Hümâyün'da Buhârî-i Şerîf okumakla görevli olan ve İstanbul'a dönen Medine-i Münevvere ahalisinden Tayibefendizade Şeyh Mehmed Efendi'ye atıye ve harcırah olarak Ordu-yı Hümâyün Hazinesinden 1000 kuruş verilmesi istenmiştir.

⁷⁰ BOA, C.AS., 530-22133.

yapılmıştır.⁷¹ Bahsi geçen bu ödemeler çoğu zaman Ordu-yı Hümâyün Hazinesi'nden yapılmıştır.⁷² Ödeme öncesinde ödemenin hangi ayları kapsadığı belirtilip başmuhasebeye kayıt yapıldıktan sonra ödeme gerçekleşmiştir.⁷³ Ayrıca bu kişilere sefer sırasında tüketmeleri için eksiksiz bir şekilde tayinat⁷⁴ ve Mehterhane'den çadır da verilmiştir.⁷⁵

Ordu içerisinde Buhar-i Han olarak görev yapan kişiler çoğu zaman vefat edene kadar görevde kalmış⁷⁶ olsa da zaman içerisinde Buhar-i Han'ın başka bir göreve tayin edilmesi üzerinde görevin boşta kaldığı da olmuştur. Bu gibi durumda zaman kaybedilmeksizin boşalan göreve yeni Buhar-i Han'ın tayini gerçekleştirilmiştir. Misal olarak, H.1226 (M.1811) senesinde Buhar-i Han-ı Evvel Musa Efendi'ye Sofya mansıbı tevcih olunmuştur. Musa Efendi görevi için Sofya'ya gittiğinden memur olduğu görev boşta kalmıştır. Musa Efendi'nin maaşına halel gelmemek şartıyla boşta kalan göreve 100 kuruş aylıkla Seyid Mehmed Sıtkı Efendi tayin edilmiştir.⁷⁷

Askerlerin İbadetleri

Bir İslam ülkesinde insanların dinin farzlarını özgürce yerine getirebilmesi için o ülkenin düşman tehlikesi ve işgali altında olmaması gerekir. Bu noktada geniş Osmanlı sınırları içerisinde çeşitli sınıflara mensup askerler vatan savunmasını yerine getirirken kendi gündelik ibadetlerini yerine getirmeye büyük gayret göstermişlerdir.⁷⁸ Beş vakit namazlarını kılmak için kimi zaman bir geminin üstünde⁷⁹ ya da temiz bir toprak üzerinde, kimi zaman ise kışla içerisinde veya yakınında bulunan mescid ve camide görevlendirilen imamlar vasıtasıyla⁸⁰ veya bireysel olarak ibadetlerini rahatlıkla yerine getirmişlerdir. Askerler için asıl zorluk cemaat halinde kılınması farz olan cuma ve bayram namazları ve cemaatle birlikte kılınması daha faziletli olan teravîh namazının kılınması konusunda

⁷¹ BOA, C.DH.,116-5798.

⁷² BOA, C.AS., 1091-48163; BOA, C.DH.,116-5798; BOA, C.AS., 5-174.

⁷³ BOA, C.AS.482-20109., H.1225 (M.1810), Ordu-yı Hümâyün Buhar-i Han-ı Evvel Seyid Musa Efendi'ye aylık 450 kuruş verildiği belirtilip, başmuhasebeye kaydı yapıldıktan sonra Şaban ayı maaşı ödenmiştir.

⁷⁴ BOA, C.AS., 132-5899; BOA, HAT., 888-39244.

⁷⁵ BOA, C.AS., 12-481., H.1225 (M.1810), Buhârî-i Şerîf hocası Seyid Musa adlı kişiye Mehterhane'den çadır 10 verilmiştir.

⁷⁶ BOA, A.}MKT.NZD,146-98.

⁷⁷ BOA, C.AS., 132-5899.

⁷⁸ BOA, HAT., 906-39728.

⁷⁹ Mustafa Birol Ülker, "Tabur İmamlığından Moral Subaylığına", *Çanakkale 1915* C.10, 2010, s. 19.

⁸⁰ Mustafa Birol Ülker, "Osmanlı'dan Cumhuriyet'e Askerî İmamlar", *Tarih ve Medeniyet*, C.61 1999, s. 61.

olmuştur. Özellikle kışlada olmayan ve taşra olarak tabir edilen dışarı görevlerde bulunan askerler cuma ve bayram namazlarını kılarken büyük zorluk çekmişlerdir. Zorluk çekilmesinin en büyük nedeni taşraya çıkan askerlerle birlikte görev alan imamın cuma namazı kıldırma yetkisine sahip olmamasından kaynaklanmıştır. Askerler bu durumun çözümü için başka birliklerden örnekler vermişlerdir. Verilen örneklerde bazı sınıflara cuma ve bayram namazı kıldırma yetkisi olan baş imamın tayin edildiği ifade edilip kendi birliklerinde olan imamın cuma ve bayram namazı kıldırma yetkisine sahip olmadığı, görev sırasında cuma ve bayram namazlarını kılmak için kendileriyle birlikte cuma namazı kıldırma yetkisine sahip bir baş imamın görevlendirilmesini talep etmişlerdir.⁸¹ Bu durum sadece taşraya çıkan askerler için geçerli olmamış, kışla içerisinde bulunan askerler de cuma ve bayram namazlarını kıldırma yetkisine sahip imam olmadığından şikayet etmişlerdir. Devlet bu noktada askerlerin haklı talebini dikkate alarak gerek taşrada gerek kışla içerisinde görevli olan askerlerin namazlarını aksatmadan kılabilmeleri için cuma ve bayram namazı kıldırma salahiyetine sahip imamları tayin edilmiş⁸² ve imamların maaşları için kimi zaman kışla yakınında bulunan bakkal gibi yapıların kira gelirleri tahsis kılınmıştır.⁸³

Cuma ve bayram namazlarının kılınmasında yaşanan bir diğer sıkıntı da kışla içerisinde ya da kışla yakınında namaz için uygun cami olmamasından kaynaklanmıştır. Askerlerin toplu bir şekilde kışladan uzak bir yerde cami bulma konusunda zorluk çekeceklerinden bu soruna çözüm olarak kışla içerisinde ya da kışla yakınında bulunan bir mescid varsa mescide, hatibin hutbe okuyacağı bir minber yapılarak çözüm bulunmuştur. Yapılan minber sayesinde hatip, cuma ve bayram hutbesini okumuştur.⁸⁴

⁸¹ BOA, A. }MKT.UM, 7-79., H.1266 (M.1850), piyade alaylarının seferde olsalar bile çoğunlukla cuma ibadetlerini yerine getirebildikleri ama Arabistan Ordu-yı Hümâyun Süvari Birinci Alayı'nın çoğunlukla taşraya göreve çıktığından cuma namazını (ibadetlerini) ve bayram namazlarını kılamadıklarını belirtilmiştir. Piyade alaylarında baş imamın bulunduğu ve imamın bulunduğu mahalde cuma ve bayram namazını kıldırma yetkisi olduğu buna karşın kendilerinin baş imamının olmadığı, imam olarak görev alan kişinin cuma ve bayram namazı kıldırma yetkisinin olmadığı ifade edilmiştir.; BOA., C.HR., 44-2162.

⁸² BOA HAT., 1573-29., H.1243 (M.1827), Asakir-i Mansure-i Muhammediye Ordusu için Edirne'de inşa olunan kışla içerisindeki camide iki tabur askere cuma ve bayram namazlarını kıldırma için salahiyeti olan imam tayin edilmesi gerekmiştir. Bu görev için ikinci tabur (tabur-ı sani) imamlarından İnözlü Halil Efendi'nin müstahak olduğu belirtilip görevin verildiğine dair berat verilmiştir.

⁸³ BOA, HAT., 1611-31.

⁸⁴ BOA, HAT., 1611-31., H.1253 (M.1837), Asakir-i Mansure-i Muhammediye Ordusu için Selanik'te inşa edilen kışlanın yakınında bir cami olmadığından askerlerin cuma namazını kılmakta zorluk çekecekleri ifade edilmiştir. Askerlerin zorluk çekmemesi için kışlada bulunan mescide minber yapılarak mescidin camiye çevrilmesi, cuma ve bayram namazlarının kılınması için izin

Cuma ve bayram namazları dışında Ramazan ayında cemaatle birlikte kılınması daha faziletli olan teravih namazı kıldırması için de taşra da görevde olan askerlerden talep gelmiştir. Bu noktada devlet talebe olumlu bakmış ve teravih namazını kıldırarak için talebe-i ulûmdan bu göreve uygun olanların isim ve şöhretlerinin yazılı olduğu defterleri hazırlatıp zaman kaybetmeksizin talebelerin taşraya çıkmasını sağlamıştır.⁸⁵

Osmanlı Ordusu'nu oluşturan unsurlar geniş Osmanlı coğrafyası içerisinde farklı kültürlerden gelmiştir. Bu sebepten orduyu oluşturan askerlerin hepsi aynı düzeyde eğitim ve dini bilgiye sahip olmamıştır. Dini konuda kendisini bilgisiz gören askerler gerek namaz sûrelerini öğrenmek gerekse İslam'ın temel kaidelerini öğrenme konusunda oldukça istekli olmuşlar ve ordu içerisinde görevli imamlar vasıtasıyla⁸⁶ kendilerine dinin esaslarının öğretilmesi konusunda talepte bulunmuşlardır. Buna örnek olarak H.1255 (M.1839) senesinde Süvari Asakir-i Hassa İkinci Liva İkinci Alay'da görevli zabitan ve neferatından gelen talebi verebiliriz. Alay içerisinde bulunan bazı askerler zamanında namaz sûrelerini ve dinin esaslarını öğrenemedikleri belirtilmiş ve cahil kalmamak ve bunları öğrenmek arzusunda oldukları ifade etmiştir. Bunun üzerine her alaya dinin esaslarını ve namaz sûrelerini öğretmesi için birer baş imam görevlendirmiştir. Ancak baş imamların tayin edilmesi yeterli olmamış ve askerlerin kıraat etmeleri için her alaya 80 tane ilmihal, 80 tane elif-ba cüzü ve 80 tane amme cüzü verilmesi talep edilmiştir. Devlet bu talebe de olumlu bakıp talep edilen ilmihal, elif-ba ve amme cüzlerini temin edip göndermiştir.⁸⁷

SONUÇ

XVIII. yüzyıldan başlayarak devletin tarih sahnesinden çekildiği XX. yüzyıla kadar yapılan savaşların büyük bir çoğunluğu Osmanlı Devleti'nin yenilgisiyle sonuçlanmış ve büyük oranda toprak kaybı yaşanmıştır. Yaşanan kayıpların ardından devlet ordunun modernleştirilmesi için çalışmalara başlamış olsa da tam anlamıyla istenilen sonuç elde edilememiştir. Bu noktada devlet,

istenmiştir. Ayrıca imamet ve hitabet hizmeti için Hüseyin veledi Hafız Mustafa adlı kişinin tayini önerilmiş ve kişiye berat verilmiştir. Görevlendirilen bu kişinin maaşının kışla yanında kiraya verilmiş olan bir oda bakkaldan gelecek kira geliriyle karşılanacağı ifade edilmiştir.

⁸⁵ BOA, Y.PRK.MŞ., 4-43., H.1310 (M.1893), taşrada görevde olan Asakir-i Şahane taburlarında bulunan askerlere Ramazan ayında teravih namazı kıldırarak için talebe-i ulumdan gönderilecek olanların isim ve şöhretleri yazan defterlerin hazırlanıp içlerinden niteliği uygun olanların acilen gönderilmesi istenmiştir.

⁸⁶ Kemal Beydilli, *Osmanlı Devleti'nde İmamlar ve Bir İmanın Günlüğü*, Pınar Yayınları, İstanbul, 2018, s. 26-27.

⁸⁷ BOA, C.AS., 1178-52494.

alınan yenilgilerin önüne geçmek orduyu ayakta tutup güçlendirmek ve başarılarını arttırmak için din ve maneviyatı ön plana çıkarmıştır. Bir nevi maddeden manaya geçiş olarak da algılanabilecek durum sayesinde maddi anlamda yaşanan zayıflıklar manevi yönden telafi edilerek, güç dengesinin İslâm'ın ordusu olarak görülen Osmanlı ordusuna geçmesi amaçlanmıştır. Bu noktada birer manevi danışman olarak da kabul ettiğimiz din görevlileri gerek ordu içerisinde gerekse ülke genelinde bulunan cami, mescid ve tekkelerde İslâm ordusunun muzaffer olması için hayırlı duaların ve sûrelerin okunması görevini üstlenmiştir. Bu sayede askerin iç huzurunun artması, kendini iyi hissetmesi ve özgüvenli bir şekilde cephede savaşması amaçlanmıştır. Bu noktada ordunun muzaffer olması için okunması istenilen sûrelerin başında Fetih ve Âyete'l-kürsî' gelmiştir. Fetih sûresinin okunması sırasında bir sayı verilmemiş olsa da Âyete'l-kürsî'nin 22.000 kere okunması istenmiştir. Bu sûreler dışında 70.000 kere Kelîme-i tevhîd ve 1001 kere de Salât-ı münciye duasının bölgede bulunan bütün ulemâ, sulehâ, şeyh, eşraf ve halkın katılımı ile okunması arzulanmıştır.

Askerin maneviyatının yükseltilmesi ve cesaretlendirilmesi için ordu içerisinde sıklıkla Kadı İyaz'a ait Şifâ-i Şerîf ve İmam Buhari'ye ait Buhârî-i Şerîf okumaları da yapılmıştır. Bu okumaların aksatılmadan devamlı yapılabilmesi için maaşları ordu hazinesinden karşılanmak üzere Şifa-ı Han ve Buhar-i Han istihdam edilmiştir. Devlet, dailerin yaptığı işin önemine binaen bu kişilere bahsi geçen dönem için yüksek sayılabilecek miktarda maaş bağlamış, sefer sonrasında maddi yönden destek sağlamış ve bu görevlerin orduda asla boş kalmaması için vefat eden ya da başka bir göreve tayin edilen dainin yerine hemen atama yapmıştır. Bu durum yapılan Şifâ-i Şerîf ve Buhârî-i Şerîf okumalarının asker üzerinde manevi yönden olumlu etki bıraktığını ve askerin okumaların aralıksız bir şekilde devamını arzuladığını göstermektedir.

Ayrıca yapılan bu okumalar dışında askerin maneviyatını yüksek tutmak ve askeler arasında manevi bağın artması için cemaatle kılınması farz olan Cuma ve bayram namazlarıyla cemaatle kılınması daha faziletli olan teravih namazının sağlıklı bir şekilde kılınabilmesi için kışla içerisinde veya yakınında yer alan mescid ve cami gibi yapıların fiziki koşulları bu namazları kılmaya uygun hale getirmiş ve din görevlileri vazifelendirilmiştir.

KAYNAKÇA

I. Arşiv Kaynakları

T.C. Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığı Osmanlı Arşivi (BOA)

Ali Emiri Sultan Mahmud II (AE.SMHD.II): 66-4747.

Osmanlı Ordusu'nda Maneviyatı Yükseltici Bazı Rittüeller (1787-1858)

Cevdet Askeriye (C.AS): 5-174, 12-481, 98-4467, 129-5767, 132-5899, 157-6940, 187-8099, 206-8852, 314-12951, 316-13094, 399-16446, 482-20098, 530-22133, 627-26458, 942-40867, 946-41070, 963-41917, 1091-48163, 1131-50203, 1136-50481, 1154-51316, 1178-52494, 1200-53686.

Bahriye (C.BH): 64-6038.

Cevdet Dahiliye (C.DH): 28-1392, 116-5798.

Cevdet Hariciye (C.HR): 44-2162.

Cevdet Maarif (C.MF): 69-3426.

Hatt-ı Hümayun (HAT): 23-1102, 55-2543, 268-15681, 363-20147, 888-39244, 906-39728, 1573-29, 1611-31.

İrade Dahiliye (İ.DH): 282-17747, 397-26294, 428-28297, 643-44732.

Sadaret Mektubi Kalemi Evrakı (A.}MKT): 106-80.

Sadaret Mühimme Kalemi Evrakı (A.}MKT.MHM): 112-89.

Sadaret Nezaret ve Devair Evrakı (A.}MKT.NZD): 146-98.

Sadaret Umum Vilayat Evrakı (A.}MKT.UM): 7-79.

Yıldız Meşihat Dairesi Maruzatı (Y.PRK.MŞ): 4-43.

II. Kaynak Eserler

Kadı İyaz. (2012). *Şifâ-i Şerif*. (Suat Cebeci, Yay. Haz.). Akçağ Yayınları.

III. Çeşitli Eserler

Akgündüz, M. (2002). *XIX. Asır Başlarına Kadar Osmanlı Devleti'nde Şeyhülislâmlık*. Beyan Yayınları.

Akgündüz, M. (2010). *Osmanlı Dersiâmları*. Osmanlı Araştırmaları Vakfı.

Aydüz, S. (2006). *Tophâne-i Âmire ve Top Döküm Teknolojisi*. TTK.

Barkan, Ö. L. (1994). *Kolonizatör Türk Dervişleri*. Hamle Yayınları.

Beşikçi, M. (2016). Askeri modernleşme. Askeri disiplin ve din: Düzenli kitle orduları çağında Osmanlı Ordusu'nda tabur imamları. *Akademik İncelemeler Dergisi*, 11(1), 1-33.

Beydilli, K. (2000). İmam. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*, 22, 181-186.

- Beydilli, K.(2018). *Osmanlı Devleti'nde İmamlar ve Bir İmamın Günlüğü*. Pınar Yayınları.
- Bostan, İ.(2003). *Osmanlı Bahriye Teşkilâtı: XVII. Yüzyılda Tersâne-i Âmire*. Türk Tarih Kurumu.
- Dilbaz, M. (2014). *Askerî Modenleşmenin Dinî Müdafaası Es'ad Efendi'nin Şerhli Es-Sa'yü'l-Mahmûd Tercümesi*. Dergah Yayınları.
- Ekin, Ü. (2008). Osmanlı ordusunda moral yükseltici bir kurum olarak ordu şeyhliği. *Sakarya Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 10(1), 167-178.
- Gölen, Z. (2006). *Osmanlı Devleti'nde Baruthâne-i Âmire (XVIII. Yüzyıl)*. Türk Tarih Kurumu.
- Gülsoy, U. (2002). Cizye'den vatandaşlığa: Osmanlı gayrimüslimlerinin askerlik serüveni. Hasan Celal Güzel (Ed.), *Türkler* (s.82-93). Yeni Türkiye Yayınları.
- İnalcık, H. (2012) *Osmanlılar ve Haçlılar* (Eşref Bengi Özbilen, Çev.). Alfa.
- İnam, A. (2017). Türk ordusunda imamlık müessesesi ve Çanakkale muharebelerindeki mânevî rolü. *Maarif Mektepleri Uluslararası Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 1(2), 1-14.
- Kandemir, M. Y. (1993). El-Câmu's Sahîh. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*, 7, 114-123.
- Kandemir, M. Y. (2010). Eş-Şifâ. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*, 39, 134-138.
- Kandemir, M. Y. (2001). Kadî İyâz. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*, 21, 116-118.
- Kazıcı, Z. (1989). Alay. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*, 2, 347-348.
- Mardin, Ö. F. (2019). *Osmanlı Ordusu'nda Propaganda*. (Mehmet Mert Çam, Yay. Haz.). İlgî kültür sanat.
- Pakalın, M. Z. (1983). *Osmanlı Tarihi Deyimleri ve Terimleri Sözlüğü*. Milli eğitim basımevi.
- Pamuk, Ş. (2013). *Osmanlı Ekonomisi ve Kurumları*. İş kültür yayınları.
- Pamuk, Ş. (1999). *Osmanlı İmparatorluğu'nda Paranın Tarihi*. Tarih vakfı yurt yayınları.
- Özcan, A. (1996). Gazi. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*, 13, 443-445.

Osmanlı Ordusu'nda Maneviyatı Yükseltici Bazı Ritieller (1787-1858)

- Sancaklı, S. (2010). Ahilik ahlâkının oluşmasında hadislerin etkisi. *İnönü Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 1(1), 1-28.
- Uzunçarşılı, İ.H. (2014). *Osmanlı Devletinin İlimiye Teşkilatı*. Türk Tarih Kurumu.
- Ülker, M. B. (1999). Osmanlı'dan Cumhuriyet'e askerî imamlar. *Tarih ve Medeniyet*, 61, 61-62.
- Ülker, M. B. (2010). Tabur imamlığından moral subaylığına. *Çanakkale 1915*, 10, 18-25.
- Yıldız, G. (2009). *Neferin Adı Yok Zorunlu Askerliğe Geçiş Sürecinde Osmanlı Devleti'nde Siyaset Ordu ve Toplum*. Kitabevi yayınları.

Ek-2. Buhar-i Han-ı Evvel Musa Efendi'ye H.1224 (M.1809) senesinde maaş dışında 2000 kuruş Masarîf-ı Seferiye adı altında yapılan ödemeye dair. (BOA, C.AS. 530-22133)

عنوانه لای
لردوی هیوون ضمیمه فیضینو لایه
و بی ری خواجهی موسی لایه
قفسه بیغ فرود سفره لایه
لایه لایه زینو
صالح لایه فرود سفره لایه
مبالغه فرود سفره لایه
نکته لایه و صولت لایه
سنة ۱۲۲۴

DOI No: <http://dx.doi.org/10.29228/Joh41834>

Makale Türü: Araştırma makalesi
Geliş Tarihi: 18.02.2020
Kabul Tarihi: 17.06.2020
On-line Yayın: 25.06.2020

ArticleType: Research article
Submitted: 18.02.2020
Accepted: 17.06.2020
Published Online: 25.06.2020

Atıf Bilgisi / Reference Information

Şahbaz, M. İslamiyet Öncesi Türklerde Saç Kültürü. *Journal of History School*, 46, 1490-1507.

İSLÂMİYET ÖNCESİ TÜRKLERDE SAÇ KÜLTÜRÜ

Mehibe ŞAHBAZ¹

Öz

İnsanoğlunun ürettiği maddi ve manevi her şey kültürdür. Bir bakıma kültür, toplumu; toplum da kültürü şekillendirir. Yani toplum içinde yetişen her birey kültürünü öğrenir ve o kültürün etkisiyle şekillenir ve olgunlaşırken, kendinden de bir şeyler katarak kültürünü şekillendirerek gelecek kuşaklara aktarır. Kültür, toplumsal ve tarihsel özelliğinin yanı sıra, tarihin akışı içerisinde belirgin olarak gözlemlenebilen değişken bir yapıya sahiptir. Bu bağlamda Türk kültürü de dili, gelenekleri, sanatı, dini, düşüncesi ile asırlardan beri yaşayan bir canlı ve dinamik bir yapıya sahiptir. Çalışmamızda İslâm öncesi Türk devletlerindeki kültürü ifade eden ve güzelliğın ana unsuru olan saç kültürü üzerinde durulmuştur. Öncelikle Türk kültüründe saçı tarihsel bir süreç içerisinde değerlendirerek, Eski Türklerde saçın simgesel anlamları üzerinde durularak saçın uzunluk, renk, süsleme öğesi olarak saç örgüsü ve kültüre yansımaları ele alınmıştır. Ayrıca saçın mitoloji ve masallarda yeri ve önemi üzerinde durulurken, saçla ilgili inançlar, benzetmeler, büyüler, rüyalar ele alınmaya çalışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Eski Türkler, Saç, Gelenek, Mitoloji, Kültür.

¹ Dr. Öğr. Gör. Çukurova Üniversitesi Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Bölümü, msavas@cu.edu.tr, Orcid:0000-0002-0597-925X

Hair Culture in Pre-Islamic Turks

Abstract

Everything material and spiritual produced by human beings is culture. In a way, culture, society; society also shapes culture. In other words, every individual who grows up in the society learns the culture and is shaped by the influence of that culture and while maturing, it adds something from itself and transfers it to the next generations by shaping its culture. In addition to its social and historical characteristics, culture has a variable structure that can be clearly observed in the course of history. In this context, Turkish culture has a living and dynamic structure that has been living for centuries with its language, traditions, art, religion and thought. In our study, hair culture, which expresses the culture in pre-Islamic Turkish states and which is the main element of beauty, was emphasized. First of all, by evaluating the hair in a historical process in Turkish culture, the symbolic meanings of the hair in Ancient Turks, the reflections of the hair to the braid and culture as a length, color, and decoration element were discussed. In addition, while focusing on the place and importance of hair in mythology and fairy tales, beliefs, metaphors, spells, dreams are tried to be addressed.

Keywords: Old Turks, Hair, Tradition, Mythology, Culture.

GİRİŞ

Milletlerin üzerinde yaşadığı coğrafya o milletin başta hayat tarzını, örf adetlerini, kültürel faaliyetlerini, ekonomisini, askeri ve siyasi gibi pek çok alanda belirleyici faktör olmuştur. Milletler zaman içerisinde gerek nüfuslarının artması gerekse doğal çevrenin merak duygularını arttırması ve birçok etken dolayısıyla yaşadıkları bölgelerin dışına çıkarak kendilerinin dışındaki medeniyetlerle çeşitli ilişkilerde bulunarak ilişkisi olduğu devletin kültüründen etkilenmiş veya o kültüre etki etmiştir. Eski Türklerin yaşadığı Orta Asya, Türklerin ilk ana yurdu olup (Bartold, 2014: 28), batıda Hazar Denizi, kuzeyde Kırgız bozkırları ve Altay dağları, doğuda Moğolistan ve Çin Halk Cumhuriyeti'nin batısı (Doğu Türkistan), güneyde Tibet platosu, Karakurum-Hindikuş-Kopet dağları ile sınırlayan Asya kıtasının orta kesiminde yer alan bölgedir (Ardel, 1992:8). Bu coğrafyanın koşulları Bozkır kültürünü ortaya çıkararak Türk siyasal kültürünün oluşumu ve gelişiminde çok önemli bir yeri vardır. Bozkırın zor şartları, Türklerin sağlam, dinamik ve mücadeleci, iyi birer savaşçı olarak yetişmelerini ve diğer topluluklara karşı üstünlük kurmalarını sağlamıştır. Bozkır kültürü eski Türklerin kültürüne şekil vermiştir. Bu kültürden biride saç ile ilgili gelenekleridir. Saç, görünüşte insan vücudunun en yüzeysel kısmı gibi görünse de kültürlerde oldukça derin anlamlar ihtiva etmektedir. Saç biçimleri, şekil ve uygulamalarının yanı sıra insanların inançları ve davranışları hakkında da

mesajlar verir. Eski Türklerde saç geleneği çok uzun yıllara dayanır ve kültürlerinde önemli bir yer tutar. Saç şekline bakılarak bir insanın ahlakı, cinsel tercihi, politik görünüşü ve dinsel fikirleri hakkında anlam çıkarmaya ve hüküm vermeye çalışılır (Delaney, 2004:90). Bazen saç, anlamı itibarıyla kültüre has özellikler taşıırken bazen de kültür ötesi olarak karşımıza çıkmaktadır. Türk toplumunda saç; cinsiyet, yaş, sınıf, politik bağlantılar ve dinsel fikirlere bağlı bir semboldür. Saçla ilgili kuram veya genel teoriler, saç biçimlerinin veya saçla ilgili uygulamaları yorumlanmasını sağlarlar. Türk toplumunda cinsiyet üzerine düşünceler, saçın ifade ettiği anlamlara yoğun bir biçimde bağlıdır. Kimi zaman uzun ve kısa kesimleriyle; kimi zaman sarı, siyah, kıvılcık renkleriyle rüzgârda savrulan, kadın saçları renkleriyle, biçimleriyle çeşitli anlamlar ifade eder. Örneğin sarı güneşi ve aydınlığı temsil ederken, kıvılcık saç ise tutku ve ihtirası siyah saç da aşığı karanlıkta bırakarak acı çektirmek anlamına gelmektedir (Ateş, 1996:158). Eski Türklerde saç gücün sembolü olarak düşünüldüğü için bir anlamda saç başarı, saçsızlık başarısızlık olarak görülmüştür. Eski mitolojilerden günümüze uzanan bu anlamlar, günümüzde iyice belirginleşmiş durumdadır. Örneğin, mitolojide hemen hemen bütün iyi kahramanlar uzun saçlıdır. Bu kahramanlar yenilgiye uğrattıkları düşmanlarının, saçlarını keserek cezalandırırlar, saç Türk halk edebiyatında sevgilinin tasviri olarak karşımıza çıkmaktadır. Kadın ve erkeğin görünüşünü ifade eden saç kişinin statüsünü belirlerken; ruh halini, hastalığını, sağlığını ve sevinci gösterir. Saç insanın doğumundan, ölümüne göre biçimlenirken güzelliği ve çirkinliği belirler. Cesareti, gösterişi, isyanı ifade eden saç bazen bir aksesuar olarak kullanılırken bazen de saça aksesuar yerleştirilir. Toplumdan topluma her dönem değişkenlik gösteren saç o döneme özel şekil almıştır. Yas tutulduğunda kendi haline bırakılır veya kesilir. Bu şekliyle insan ruhundaki tezatlıkları ortaya çıkarır. Kimi zamanlar üzerinde büyüler yapılan saç atılmaz, saklanır. Beden genetiğinin okunduğu nesne olan saç bedende kullanılan maddeleri içinde barındırır. Bazen çiçeklerle süslenen saç, çiçeklere benzetilerek ödüllendirilirken bazen de biçimsiz kesilerek cezalandırılır. Değerli madenlere, kumaşlara, altına, güzelliği ile sırmaya, ipeğe benzetilen saçın üzerinde masallar, efsaneler üretilir. Mitolojide yılanı dönüştürülerek gücü ürkütücü bir hale getirilir. Geçmişten günümüze birçok renk ve biçimleriyle değişiklik gösteren saçın üzerine şiirler ve türküler söylenilmiştir. İnsan yaşamının çeşitli dönemlerinde etkili olan saç, renkleri ve biçimleriyle rüyalara ve deyimlerine konu olarak bir milletin kültürünü yansıtmaktadır.

1. Çeşitli Kültürlerde Saçın Simgesel Anlamı

Tüm uygarlıklarda ve her çağda saç büyük öneme ve anlama sahip olmuştur. İlk olarak saç olgusuna M.Ö. 30-32 bin yıl önceki değişik coğrafyalarda betimlenmiş olan kaya resimleri, heykellerde rastlamaktayız (Özatala, 2018:30). Aynı zamanda saç insanlık tarihiyle var olan ve uygulanan büyü ve tinsel iktidara dayalı simgelerde görülmüştür. Tarihsel süreç içerisinde her millet kendi kültürü içerisinde saça çeşitli anlamlar yükleyerek farklı saç biçimleri oluşturmuştur. Eski Mısırlılar saç ve saç şekillerine önem veren uygarlıklardan biridir. Eski Mısırlıların saça önem vermelerinin bir nedeni de öldükten sonraki hayata inanmaları ve öbür dünyada da bakımlı olmaları gerektiğine inanmalarıydı. Bu yüzdendir ki saç ve tasarımına büyük önem veren Eski Mısır uygarlığında saçları kazıtılarak peruk kullanılmış, görseelliği iyileştirme çabası ve estetik devreye girmiştir. Mısırlıların ilk başlarda saçlarını kazıttıkları görülürken zamanla bu uygulamadan zorunlu olarak vazgeçerek güneşten korunmak için peruklar takmaya başladıkları görülür. Bu peruklar zamanla değişik biçimlerde aksesuarlarla şekillendirilerek sosyal statüyü simgelemiştir. Mısırlılarda kral (Firavun) ise Mısırın sıcak iklimi gereği bit ve saç hastalıklarından korunmak için ya tamamen saçlarını kazıtmışlar ya da hayvansal yağlarla yağlayıp tepede toplamışlardır. Bu saç şekili Mısır firavunlarının gücünün göstergesiydi (Özatala, 2018:30). Eski Mısırlılarda kadınlar doğurdukları çocuk sayısı oranında toplumda saygı görürlerdi. Eski Mısırlılarda kadınlar doğum yaptıktan sonra saçlarının bir kısmını ikiye ayırır bir kısmını kıvrarak başlarının üstüne topuz yaparken, bir kısmının da omuzlarına dökerdi (Haktanır, 2010:142). Yine Mısırlılardakadınların statüsünü belirleyen saç şekilleri vardı. Örneğin hamileve bebek emziren kadınlar saçlarını durumlarını belli eden belirleyici şekillerde tararlardı. Eski Mısır toplumunda saç çok büyük bir öneme sahip olduğu için herhangi birine zarar vermek istenildiğinde önce o kişinin saçlarının dökülmesi için özel büyüler yapılmaktaydı (Haktanır, 2010:135). Eski Mısırlılarda kadınların saçlarını açıkta bırakmalarına hoş bakılmazdı.

Mezopotamya'da kurulan uygarlıklarda da saçkültürüne büyük önem verilmiş olup saç toplumsal statüyü belirlemiştir. Mezapotamya'da kurulan uygarlıklardan biri olan Asurlular döneminde kadınlar başlarını örtmekteydiler. Özellikle evlilikle birlikte, evliliği belirleyen bir işaret olarak kadınların başörtüsü takmaları gerekiyordu (Contenau, 1959:15).Örneğin Asurlularda kadınların evli veya dul olmasına bakılmaksızın sokağa çıkarken örtü takmaları zorunluluğu bulunurken, evlenmemiş kadınların, kölelerin ve fahişelerin başları açıktır (Tosun-Yalvaç, 2002:252). Saça önem veren bir diğer uygarlık olan Eski Yunanlılarda saç diğer uygarlıklarda olduğu gibi bireyin dini yapısını ve toplumdaki rolünü belirlemiştir. Eski Yunan medeniyetinde kadınlar saçlarını

neredeysse her türlü şekle sokarak, çeşitli saç bantları, başlık, eşarp, şapka, renkli taşlar ve altından yapılmış birçok süsleme araçları kullanmışlardır (Dursun, 2015: 44). Asurlular, Persler, Grekler, ve Romalılar'da saç matem simgesi olmuş ve yas tuttukları süre içinde uzatılmıştır (Orkun, 1936:11-13).

Hititliler döneminde kadın ve erkeklerin başında sivri külahlar şeklinde başlıkların kullanılmasının yanı sıra kadınların saçlarını iki belik şeklinde ördükleri görülmektedir (Türkoğlu, 2002:40). Hititlilerdeki üst düzey yöneticilerden kraliçelerin saçları arkada toplanır veyabelikler şeklinde örülürdü (Darga, 1984:85-88).Hint kültüründe ise saç bir dokumanın atkı iplikleri gibi evrenin kuvvet hatlarını temsil ederken (Ateş, 1996:158) Çin kültüründe saçlar buluta benzetilmiş ve güzelliğin simgesi olmuştur (Eberhard, 2000:260).Yine Türklerle aynı coğrafyada akraba kültürü paylaşan Moğol ve Mançu halkları, dinsel sebeplerden dolayı Tanrı tutsun diye tepelerinde bir perçem örgülü saç bırakırlardı (Eberhard, 1996:65). Kadim milletlerden olan Türkler tarihleri boyunca birçok kültür çevrelerine girerek yeni kültürler yaratmışlardır. Türklerin etkilemiş olduğu kültürler arasında Çin, Hint ve İslâm medeniyetleri bulunmaktadır.

2. İslâm Öncesi Türk Devletlerinde Saç Kültürü

Türlere ait tarihi belgelerden edindiğimiz bilgilere göre Eski Türlere ait çeşitli anlamlar ihtiva eden saç şekillerine rastlamaktayız. Bunun en önemli nedeni ise Türlerin oldukça geniş bir coğrafyaya yayılarak değişik kültürlerden etkilenecek birçok saç modelleri kullanmasıdır (Eberhard, 1996: 101).Öncelikli olarak İslam Öncesi Türk devletleri Gök Tanrı inancının yanı sıra birçok inanç biçimlerine inanmışlardır (Erman, 2019:18). Bunlardan biri de Şamanizm'dir. Eski Türk devletlerindeki şaman inancına göre ilk dönem şaman din adamları kadınlardan oluşmaktaydı. Eski Türlerde anaerki dönemde kadını erkekten üstün kılan şey saçı ve doğurganlığıydı (İnan,1986:185). Daha sonraki dönemlerde erkek şamanlar kadının gücünü saçlarından aldığını düşünerek saçlarını uzatmış, elbise giyip güçlerini artırmak için giysilerine saçı simgeleyen uzun tüy veya kurdeleler bağlamışlardır (Eliede, 1999:46).Eski Türlerde şaman din adamının elbisesi deriden olup uzun ince çizgiler, kurdeleler elbise arkasına dikilirdi. Eski Türk inancı olan Şamanizm göre uzun saçın büyüsel bir güce sahip olduğuna inanılır ve şamanların saçlarını uzatmaları gerekirdi(Altınkaynak, 2008:78). Şaman inancına göre kuşun ruhu temsil ettiğine (İnan,1986:197) inanıldığı için şaman din adamı kuş tipi elbiselerin aksesuarları arasına uzun saçlarını yerleştirirlerdi (Hoppal,2014:209). Eski Türlerde saçların şekilleri Türlerin yaşını ve statüsünü belirlemektedir (Eberhard, 2000:65). Bilinen ilk

İslâmiyet Öncesi Türklerde Saç Kültürü

Türk devleti olan Hunlardan günümüze gelebilen insanı tasvir eden herhangi bir kabartma veya heykel suretleri bulunmadığı için Hunlara ait saç olgusuna Çin yıllıklarında rastlamaktayız. Çin yıllıklarında Hunların saçlarını bazen kısa kestikleri, bazı Hun boylarının saçlarının ise kıvrıkcık olduğu (Eberhard, 2000:65), saçlarını tepeden ördükleri anlatılırken, İç Asya'dan Doğu Avrupa'ya gelen Hun erkeklerinin saçlarının uzun olduğu bildirilmektedir (Esin, 1978:79). 545-555 yılları arasında Avrupa Hunları kendilerine has Hun tarzı adı verilen bir saç stili oluşturduklarını ve bu saç stiline Avarlar, Bulgarlar ve hatta Çinlilerinde kullandığını Bizans tarihçisi Prokopios eserinde yazmaktadır (Prokopios, 1828:17). Heykel ve kabartmalarda Türklere ait saç olgusuna VIII-IX. yıllarına Altay Sayan Dağlarında yaşayan Göktürkler'den kalma Taş Baba heykellerinde rastlamaktayız (Vasilyev, 2004:51). Erkekleri tasvir eden Taş Baba heykellerinin bazılarında saçlar tek ve kalın bir örgü şeklinde olurken bazı heykel suretlerinde de saçların şakak ve kulaklara kadar kesilerek serbest bırakıldığı ve geri kalan saçlarında tepede toplayarak boynuz şeklindeki bir tokayla bağladıkları görülür (Vasilyev, 2004:52). Bronz çağına ait dönemlerdeki heykellerin yüzünden anlaşıldığına göre erken dönem Altay Sayan Dağlarında yaşayan Türkler saçlarına çeşitli biçimler vermek suretiyle kötü ruhları korkutarak savaşı kazanacaklarına inanmışlardır (Vasilyev, 2004:51). Heykellerde kelimelenen resimlerden anlaşıldığı kadarıyla bölgede yaşayan Türkler saçlarını başlarının tepesinde toplayarak Ayrıca yüzlerinin çevresine bıraktıkları saçları ise ateş ve alevi simgelediği için düşmanlarının kendilerinden korktuğuna inanırlardı (Vasilyev, 2004:52).

Ayrıca Doğu Türkistan, Orta Asya fresklerindeki insan figürlerinde Türklerin en az iki veya ikiden fazla saç örgülerine rastlanılmaktadır. Tarihi vesikalara göre İslâmiyet Öncesi Türk devletlerinde genellikle erkeklerinde saçlarının uzun olduğu bilinmektedir. Hatta uzun saçlı olmak bir rütbeyi simgelediği için hakan ve beylerin saçlarını uzattıkları görülür (Koçu, 1967:189). Ancak Doğu Türkistan'a doğru gidildiğinde tam tersi saçların kazındığı görülür (Ögel, 2000:274). Göktürklerin dış görünüşe büyük önem verdiğini onlardan günümüze kadar gelebilen vesikalardan anlamaktayız. Göktürkler'de kadın ve erkek saçları uzun ve örgülü olarak karşımıza çıkmaktadır (Radlof, 1994:271). Ancak erkekler saçlarını genelde serbest veya iki yandan örgüler bırakarak kullanırlarken kadınların yine arkalarında belikleri vardır (Ergin, 1971:12). Göktürklerde savaşa giden erkeklerin tepesinde bir tutam saçın bırakılmasının nedeni, savaşta ölen erkeklerin bedenlerini savaş meydanından toplayıp getirmek zor olduğundan sadece başlarını getirebilmelerinden kaynaklanmaktaydı. Tepede bırakılan bu saçlar ölüye saygısızlık etmemek için saçlarından tutulup toplansın diye bırakılırdı. Yine Göktürklerde bu saç stili düşmana korku salmak amacıyla

yapılırdı. İslamiyet Öncesi Türk devletlerinde saç kesmek en eski dini ritüellerdendi (Baştav, 1998:207). Eski Türklerde bilhassa da Göktürklerde yas dönemlerinde yasin simgesi olarak saçlarını kestiklerini Göktürlere ait Orhun yazıtlarından anlamaktayız (Eren-Alimov, 2013:72). Göktürklerde beylerin saçlarını sadece matem dönemlerinde kestiği görülmektedir (Esin, 1978:104). Göktürklerin yas tutarken saç kestikleri, kulaklarını biçtikleri ve yüzlerini bıçakla çizip yaraladıklarını Kültigin ve Bilge Kağan'a düzenlenen matem törenlerinin tasvirlerinde de görülmektedir (Onay, 2013:238). Sadece Göktürkler değil diğer Türk devletlerinde de matem sebebiyle saçların kesildiği bilinmektedir (Esin, 1978:104). X.asırda Türk Bulgarlarının yas tuttıklarını göstermek için saçlarını kestiğini kaynaklardan anlamaktayız (İbn Fazlan,1975:63). Hunlardan kalan kurganlardan çıkan saç örgülerinden yas alameti olarak saç kesme âdetinin olduğu anlaşılmaktadır. Noyin Ula'da Hunlar'a ait bir mezardan, ipek örtülere sarılı 17 saç örgüsü çıkmıştır (Başbuğ, 1986:48). Sagaylarda ölüyü gömdükten sonra eve döndüklerinde ölen kişinin dul kalan eşinin ve kızlarının saç örgülerinin yarısını kestiği döneme ait kaynaklardan anlaşılmaktadır (Eröz, 1992:87). Göktürkler devrinde birçok İslâm Öncesi Türk devletlerinde olduğu gibi Balasagunluların da Göktürlere benzer bir şekilde başlarının tepesini tıraş ettikleri ve başlarına bir bağ bağladıklarında belirtilmektedir(İbn Fazlan,1975:63). Yine 726 yılında Türk idaresindeki Kapisa'daki erkeklerin ve Toharistan Türklerin saçlarını kazıdıkları bilinmektedir. Göktürkler Gök tanrı inancı gereği öldükten sonraki hayata da inandıkları için yaşarken günlük hayatta kullanmış oldukları en çok sevdikleri eşyalarla birlikte gömülürlerdi (Yörükkan,2016:61). Bu yüzden ki Göktürlere ait mezarlarda birçok eşyayla birlikte kadın saçlarına da rastlanılmaktadır. Bilhassada Göktürk mezarlarındaki aynaların varlığı, ölümden sonra öbür dünyaya geçişte bir araç oluşturduğu veya yeni hayatlarında sevdikleri eşyalarla mutlu olmalarını sağlamak amaçlı mezarlara konulmuştur (Diyarbakirli, 1972:67). İslam Öncesi Türk devletlerinden olan IX. asır Madaradaki Tuna Bulgar Hanına ait kaya kabartmalarındaki hanın tasvirinde saçların oldukça uzun olduğu görülmektedir (Ahmetbeyoğlu, 1994:36).

İlk yerleşik hayata geçen Uygurlar en eski tarihi Türk izlerini devam ettirmiş ve çeşitli zorluklara karşı gelerek kültür varlıklarını korumuşlardır. Uygurlarda saç gelenekleri çok uzun yıllara dayanmakta olup kültürlerinde de önemli bir yer tutar. Uygurlarda ister erkek olsun ister kadın uzun ve gür saçlar Uygur halkının güzellik sembolü olmuştur. Uygur kızları önceleri saçlarını uzatarak onu tanelere ayırarak örlerdi (Cinkara, 2019:35). Ancak zamanla bu adetler belli bir kurala dönüşerek biçimlerine ve saç örgü sayılarına göre bir anlam kazanmıştır. Daha sonraki dönemlerde Gök tanrı inancının yanı sıra Maniheizm ve Budizm gibi inançların etkisiyle Uygur Türkleri saçlarına çeşitli

İslâmiyet Öncesi Türklerde Saç Kültürü

topuz şekilleri vermeye başlamışlardır (Çoruhlu, 2004:63-65). Budistliği benimseyen Uygur Türklerinde saçı tepede bir taç görünümünde toplamak inançlarının yasakladığı şeylerden uzak kalıp inançlarının gereğini yerine getirdikleri anlamına gelmekteydi. Orta Asya Türk devletlerine ait tasvirlerde Uygurların saçı tepede toplarken yanlarına ve başın üst kısmına da perçem bıraktıkları da görülmüştür. Uygurlar zamanında ortaya çıkan bu saç biçimi daha sonraki dönemlerde hatta İslâm dinini kabul ettikten sonrada uygulamışlardır (Çandarlıoğlu, 1995:68). Örnek verecek olursak Ch'enCh'eng, Ming döneminde yazmış olduğu raporunda Lu-ch'eng halkının büyük bir kısmının saçlarının Uygurlardaki gibi olduğunu yazmıştır (Çandarlıoğlu, 1995:68). Uygurlara ait bazı tarihi vesikalar ve tasvirlerde Budist rahiplerin hem topuz saçlı hem de kısa saçlı ve kel oldukları görülmektedir (Anonim, 1956:296). Tibet kaynaklarında Uygur hükümdarlarının saçlarını topuz şeklinde topladıkları ve topladıkları topuzun üstüne beş sınıf halkı temsil eden beş dilimli bir taç taktıklarını ifade etmektedir (Kafesoğlu, 2018:130-132). Yine Uygur metinlerinde Burga Han'a ait teginsük (Didim) adını verdikleri efsanevi bir topuz saçtan bahsedilmektedir (Esin, 1978:138). IX. asır Horasan Türklerinin tıpkı diğer Türk devletlerinde olduğu gibi kadın ve erkeklerin saçlarının uzun olduğunu kayıtlardan anlamaktayız (Ahmetbeyoğlu, 1994:35-34). Oğuz Türklerinin de saçlarının uzun olduğu ve Anadolu'ya geldiklerinde kadınlarınkine benzer uzun saçlı olduklarını o dönemin tarihi belgelerinden anlaşılmaktadır (Sümer, 1992:4). IX. asırda Horasan Türklerinin de tıpkı Oğuzlar gibi oldukça uzun ve gür saçlarının olduğu ancak Harzemşahların İslam dininin etkisiyle hacca giderken saçlarını tıpkı Budistler gibi kısalttığı bilinmektedir (Ögel, 2000:274). XII. asırda Kuman Türklerinin saçlarının uzun ve iki örgülü olduğu, bazen de saçlarına değişik şekiller verdiğini Kuman Taş heykellerindeki tasvirlerden anlaşılmaktadır (Donuk, 2004:5). Eski Türklerden kalma balbal adını verdiğimiz mezar taşlarında Türklerin saçlarının uzun olduğu görülmektedir (Ögel, 2000:277).

3. Mitoloji ve Destanlarda Saç

Mitolojide yılan zehirli olmasının yanı sıra şifalıda bir hayvan olduğu için yer altının önemli simgelerinden olup kutsal bir özellik taşımaktadır (Roux, 2005:270). Mitolojilerde yılan kadına benzetilmiş olup, saçlı olarak tasvir edilmiştir. Yunan mitolojisinde saç olgusuna üç kız kardeşi tasvir eden Gorgonlar da rastlamaktayız (Jurayev-Resulova, 2013:226). Yunan mitolojisinde Gorgonlar (Euryale, Stheno ve Medusa), adı verilen bu üç kız kardeşler son derece korkunç ve tedirgin edici görünüşleriyle kendilerine bakanları taşa çevirme gücüne sahiptiler (Jurayev-Resulova, 2013:227). Medusa hariç diğer iki kız kardeş

ölümsüz olup, saçlı bir yılan olarak koca gözlü, sarkık dilli, kaba sakallı, geniş ağızlı, burun delikleri oldukça geniş ve dişleri yaban domuzunun dişlerinininkine benzetilmiş olup, çirkin ve korkunç yaratıklardır. Mitolojiye göre ölümlü olan Medusa tanrıça Athena'nın tapınağında Yunan mitolojisinde deniz tanrısı Poseidon ile ilişkiye girmiş ve bu yüzdende tanrıça tarafından cezalandırılarak saçlı bir yılanla dönüşmüştür (Cıbıroğlu, 2004:25). Mitolojiye göre Medusa kalın ve uzun saçlarını halat yaparak sevgilisini köşküne aldığından bahseder (Jurayev-Resulova, 2013:227). Yunan Mitolojisinde sadece gövdesi tasvir edilen Gorgonlar'a M.Ö. XVIII, asırda İtalya'dan Karadeniz'e uzanan geniş bir coğrafyadaki yerleşim yerlerindeki tapınaklarda, evlerin kapı eşiğinde, bastırılan sikkelerde, silah ve tabaklarda rastlamaktayız (Jurayev-Resulova, 2013:227). Anadolu halk masalı kahramanı olan Şahmeran, dişil bir karakter olup yeraltında yaşayan, pişirildiği takdirde eti şifa, suyu ise zehir olan yilandır. Medusa ile benzerlik gösteren (Özatila, 2018:55). Şahmeran fallusa benzemektedir. Yunan Mitolojisinde Medusa'nın saçlarının yılanla dönüşmesi erkek gücünün temsili olarak kadının başından itibaren bu güce hâkim olmasıdır. Şahmeran'da ise kadın yılan bedeniyle yeraltında saklanır (Özatila, 2018:57). Yılan yeraltını simgelediği gibi kadında doğurganlık özelliği ile toprağı simgeler. Şahmeran yeraltındaki üretimle, toprakla birleşmiş dişil gücü ifade etmektedir.

İslâmiyet öncesi Türklerde inanişâ göre çocuklar doğarken iyi ruhlarla doğar ve bu ruhların bir parçasının yeni doğanın plasentasında olduğuna inanılırdı. Bu sebeptendir ki hamile kadınları koruyan bu iyi ruh, plasentayla özdeşleşen tanrıça Umay'dır (Hassan, 1985:59). Çocukları ve havyan yavrularını koruyan tanrıça Umay, Türk efsanelerinde dalgalı ve gümüş rengi saçlarıyla genç bir kadın olarak tasvir edilmektedir (Hassan, 1985:59). Türklerin Yaradılış Efsanesinde ak saçlı ana akli ve bilgeliği simgelerken Oğuz Kağan destanında Oğuz Hanın saçlarının sarı olduğundan bahsetmektedir (Çoruhlu, 2004:69). Yine Türklerle ait Altay destanı olan Maaday destanında saç ile ilgili motifte destanın kahramanı Köğüdey- Mergen yiğit bir genç olup oldukça gür saçlara sahiptir. Maaday destanında Köğüdey- Mergen atıyla birlikte yer altı dünyasına inerken hassas durumlarda kılık değiştirdiğini ve bu duruma kel, dazlak, saçı dökülmüş çıplak başlı anlamına gelen çuval kürklü Tastarakay diye geçmektedir (Naskali, 2004:475). Bir Uygur hikâyesi olarak bilinen ÇaştaniBeg'de şeytanlar, ateş gibi kızıl, uzun saçlı olarak tasvir edilmektedir. Türklerle ait olan Manas destanında Manas'ın ölümü üzerine karısı Kanıkey'in saçını çözerek, bağlayarak ve yüzünü yırtarak yas tuttuğundan bahsetmektedir (Radloff, 2012:158).

4. İslâm Öncesi Türk Devletlerinde Saça Dair Benzetmeler ve İnançlar

Eski Türkler tarihsel süreç içerisinde saça çeşitli anlamlar yükleyerek farklı saç biçimleri oluşturmuşlardır. Türklerin tarihinde her dönemin saç'ın büyük önemi olmuştur. Bu yüzden ki saç hayatlarında kutsal kabul ettikleri sembolere benzetmişlerdir. Türklerle ait Dede Korkut kitabında saçlar, ırmak akışına, sarmaşığa, sazlara ve kara kargıya benzetilirken (Roux,2005:237) Türkler hakkında önemli bilgiler ihtiva eden Kaşgarlı Mahmut'un Divan-i Lügati'it Türk adlı eserinde saç bulutlara benzetilmektedir (Kaşgarlı Mahmud, 2003:1/354). Türklerde saç hem divan edebiyatında hem de halk edebiyatında birçok şeylere benzetilir. Divan edebiyatında sevilen saç şekli siyah olup, divan şiirinde saç gece, şam, seb, leyl, küfr, duman, hindu, zulmet, misk, sevda, harf, kâfir, leyla, fitne, zincir, yılan, akrep, ejderha, timsah, zehir, dam, kement, dar, urga, ağ, olta bend'e benzetilir (Öztoprak, 2004:240-257). Şekil olarak ise halka, çember, yarım daire, ukde, kullab, lenger, halhal, ıkd, kemere benzetilmektedir (Deniz, 2004:265). Yine saç divan edebiyatında kokusuyla sümbül, üzüm salkımı, söğüt, reyhan, misk, anber, menekşe, şebbu, tuba, berg, rayiha, şemim, nükhet, fayiha ve gül bahçesine benzetilir (Öztoprak, 2004:240-257). İnanç yönünden saç, Kâbe örtüsüne, seccadeye, rikab, perde ve hicab'a benzetilmektedir. Türk kültüründe saç halk edebiyatında şekli itibarıyla yılan, akrep, ejderha, timsah, zehir'e benzetilmektedir.

Eski Türk inancında saçın çok önemli yeri vardır. Türklerdeki inanca göre kesilen saçın çöpe ve ateşe atılması uğursuzluk olarak görülürdü (Çeltikçi, 2009:513). Özbek, Azerbaycan, Dağıstan ve Harezmlilerdeki saç ile ilgili inanışa göre saç ateşte yakılırsa kişinin başına bir felaket geleceğine inanılırdı. Bu sebepten dolaydır ki Özbek, Azerbaycan, Dağıstan ve Harezmliler saçlarını mezarlara gömerlerdi (Jurayev-Resulova, 2013:227). Eski Türk inancında hamile kadının saçının kesilmesinin karnındaki çocuğun ömrünün kısaltacağına inandıkları için hamileyken saç kesimine hoş bakılmazdı (Çeltikçi, 2009:513). Eski Türk inancına göre Türkler saçlarını üzüm asmasının dibine gömerlerdi (Ölmez, 2016:190). Eski Türklerde sık sık hastalanan ve bünyesi zayıf olan çocuklara niyaz saç, karın saç veya haydar adını verdikleri bir kuyruk saçı bırakılır veya nazar değmesin, ömrü uzun olsun diye saçının bir tutamı bırakılıp geri kalanı kazıtılırdı (Jurayev-Resulova, 2013:225). Çocuk yedi yaşına kadar bu saçlarla dolaşır sonradakesilirdi (Jurayev-Resulova, 2013:225). Eski Türk inancına göre kocası ölen kadın saçlarındaki örgüyü açarak saçlarını dağıtıp keser ve saçlarını ölen kocasının göğsüne bırakırdı. Eski Türklerde kadının saçlarını kesip ölen kocasının göğsüne koyması kocasının ölümünden duyduğu yası ifade

etmekteydi (Tanrıdağlı, 2000:50). Yine Türklerde kadın tarafından saç kesilen kişinin cennete giremeyeceğine inanmışlardır.

5. İslâm Öncesi Türk Devletlerinde Saçla ilgili Büyü ve Rüyalarda

İnsanlık tarihiyle yaşıt olan büyü, tarihin bütün dönemlerinde var olarak bilinen dini sistemlerin bir parçası olmuştur. İlkel İnsanların her türlü tehlikelerine açık olmaları, onları ister istemez maddi ve manevi yönlerden bir savunma mekanizması altına almaktaydı. Tarihte ilk büyü ve fal izlerine paleolitik devirde mağara duvarlarına çizilen resimlerden anlamaktayız (Duvarcı, 2004:176). Büyü ve fal denilince ilk akla gelen Ortadoğu bölgesinde kurulan Mısır ve Sümer uygarlıklarıdır. Eski Türklerde şamanlar aracılığıyla büyü ve fal unsurlarına rastlanmaktadır. Eski Türkler karşılaşmış oldukları meselelerin çözümünü fal veya büyüde aramışlardır. Eski Türkler karşılaşmış oldukları yıkım getirici olayların doğmasını önlemek, başa gelen sıkıntılı durumlardan kurtulmak, doğumların kolay olmasını sağlamak, tabiatüstü varlıkların gizli saldırılarından kurtulmak, geleceği bilmek, gizliliklere vakıf olmak, sağlığa dair olumsuzlukları gidermek gibi durumlarda büyü uygulamalarına başvurmuşlardır. Türk kültüründe büyü iyilik amaçlı yapılan ak büyü ve kötü amaçlı yapılan kara büyü olarak karşımıza çıkmaktadır. Eski Türklerde saç bilhassa da kadın saç büyüğü güç simgesi olarak karşımıza çıkar. Eski Türklerde kadın saç bereket ve ölümle ilişkilendirilen büyülerde kullanılmıştır (Duvarcı, 2004:177).

Saç ile ilgili rüyalara gelince, Rüyalarda ilk çağlardan itibaren insanları meşgul etmiştir. İnsanoğlu gördüğü rüyayı yorumlayarak gelecek hakkında bilgi sahibi olma çabası içinde olmuştur. Hatta Roma ve Eski Yunan kültüründe rüya görmek o kadar önemliydi ki insanlara düş görmeleri için özel mabetler inşa ettirilmiş ve bu rüyaları yorumlamak içinde rahipler görevlendirilmiştir (Hayat Ansiklopedisi, 1934:2771). Eski Türklerde saç ile ilgili rüya'ya Türklerin el kitabı olarak kabul edilen ve kültürünü anlatan Dede Korkut Hikâyelerinde rastlamaktayız. Dede Korkut Hikâyelerinde anlatıldığı kadar Salur Kazan bir gün rüyasında “...Gökten yıldırım ak otağımın üzerine çıkıyor gördüm, kapkara duman yurdumun üzerine dökülüyor gördüm, kuduz kurtlar evimi dişleyip yırtıyor gördüm, kargı gibi kara saçımı uzanıyor gördüm, uzanarak gözümü örtüyor gördüm. Ne vakit ki bu rüyayı gördüm, ondan beri aklıma, fikrimi toparlayamıyorum hanım kardeş bu rüyayı yor bana...” dedi. Bunun üzerine Kara Göne de “...Saç kaygıdır kan karadır, geri kalanını yoramam, Allah yorsun dedi...” (Ergin, 1971:33). Eski Türklerde görülen rüyalar saçın rengi ve şekline göre yorumlanmıştır. Örneğin Türklerde gür ve uzun saç uzun ömürlülüğe, siyah saç zenginliğe delalet etmektedir. Türklerde saçlarına aklar düşmesi uzun ömre

İslâmiyet Öncesi Türklerde Saç Kültürü

işaret ederken, sarı saç sevdalığa, kızıl saç rüya sahibinin etrafında kötü insanların olduğuna ve bu insanlardan uzak durulması gerektiğine işarettir (Özgül, 1964:138).

6. İslâm Öncesi Türk Devletlerinde Saçların Rengi ve Şekilleri

Eski Türklerle ilgili ilk yazılı kaynak olarak kabul edilen Çin Hanedan tarihini anlatan Tansu'da M.S. VII. yüzyılda Çinli Budist HsuangTsang, Doğu Türk Hun İmparatorluğunu ziyareti sırasında Türklerin saçlarının uzun ve örgülü olduğunu söylerken Hun hükümdarının saçlarına ipek bir eşarp geçirip hizmetkarına ördürdüğünden bahsetmektedir (Gorelik, 2004:55). Göktürklerden kalan balballarda Türklerin saçlarının uzun ve dağınık olduğu görülür (Aslanapa, 2004:59). VII.-IX. yüzyılda Orta Asya'dan çıkan Türklere ait taş heykelerde erkeklerin saçlarının uzun ve örgülü olduğu görülmektedir (İskenderzade, 2010:262).Eski Türklere ait saç şekilleri ile ilgili en değerli kaynak Uygurlara ait kutsal metinlerdeki resimlerdir. Manihey ve Budistlere ait tapınak duvarlarındaki ikonlarda Türklerin saçları kalın örgülüler halinde örülmüş veya arkaya doğru ortadan ayrılarak dağınık halde bırakılmıştır Eski Türklere ait saç şekillerini en ayrıntılı olarak Sogut duvarlarındaki resimler anlatmaktadır (Gorelik, 2004:56). Yine Karadeniz'in kuzeyinde ortaya çıkan ve Kıpçaklara ait heykelerde saçların genellikle üç örgülü olduğu görülmektedir. VII.-X. yüzyıldan sonra Moğol baskıları sonucunda ana yurtlarından Amuderya ve Uralın batısına göç etmek zorunda kalan Türklerin saçlarının uzun ve birden fazla örgülü olduğu görülmektedir. Eski Türklerdeki saç gelenekleri X. ve XI. yüzyıldan sonrada diğer Türk devletlerince de devam ettirilmiş olup, XIII. yüzyılda gerçekleşen Moğol istilasından sonra bir takım değişiklikler olsada Eski Türklerdeki saç şekilleri daha sonraki dönemlerde bilhassa Oğuz Türkleri tarafından devam ettirilmiştir (Gorelik, 2004:56).

Yazılı Türk kaynaklarında Türklerin saçları kalın ve kısa saç olarak anlatılmaktadır. Türklerde kalın saç başta fazla saç anlamına gelirken kısa saç Türkler için tuhaf ve yabancı gelmekteydi (Uludaş, 2009:563-588). Türklerde kısa saç Budistler ve hacca gidenler tercih etmekteydi. Türklerde kıvrıkcık saçlara pek rastlanılmazdı. Türklerde sıvılang adı verilen düz saç Selçuklularda daha çok rastlamaktayız. Hatta Selçuklular, düz anlamına gelen sığınmış saç "sığın saç" demektedir (Ögel, 2000:275). Eski Türklerde gür saçlara köp anlamı verilip gür ağaçlara benzetilmiştir (Ögel, 2000:276). Eski Türklerde saçın uzunluğunu anlatan çeşitli deyişler vardır. Örneğin Eski Türklerde saçın ense, kulak, omuz, bel ve topuklarda olması saçın uzunluğunu anlatan bir ölçü birimleridir. Asya'da uzun ve eski bir tarihe sahip olan Uygurlar kendilerine has milli bir kültür

meydana getirmişlerdir (Almas, 2013:42). Türkistanın rengârenk bir kültür hazinesine sahip olmasında Uygurlar'ın çok büyük etkileri olmuştur (Golden, 2017:38). Uygurlardaki kadınların örmeli saç bırakmaları milli özellikleriyle şekillenmiştir (İzgi, 2000:52). Bu durum sadece Uygurların adetleri ve güzelliğe bakış açısıyla değil, Uygurların etnik olarak şekillenmesindeki önemli etkenlerden de biridir (Kutluk, 2006:61). Uygurlarda güzel olarak nitelendirilen kadının saçları topuklara kadar inmektedir (Aslanapa, 2004:60). Eski Türklerde saç biçimlerine değindikten sonra güzelliğin simgesi olan Uygurların sümbül saç adını verdikleri saçtaki örgülerin ne anlamına geldiğine değinmemiz yerinde olacaktır. Uygur Türklerinin kadınlarının uzun saç bırakma ve bunu farklı şekiller ve sayılarda örmelerinin bir anlamı vardır (Yalman, 1993:358). Uygurlardaki kadınların saçlarındaki örgülere bakarak evli, bekâr, dul, torun sahibi, ahlaksız kadın olduğunu anlamak mümkündür. Örneğin, Uygurlarda evlenmemiş kızların saçlarında bir kâkülün yanı sıra on bir, on beş, on yedi, yirmi bir, kırk bir kol şeklinde tek sayılı rakamlarla örülürken asla bu örgüler çift rakamlı olmazdı (Tanrıdağlı, 2000:49). Ayrıca Uygur Türklerindeki evlenmemiş kızların enselerindeki saçlar evlenmeden bir gün öncesine kadar kazılırdı, Uygurlardaki bu işlemin yapılmasının amacı bu kızların saçlarının daha gür çıkması içindi. Uygurlarda kızlar evlendikten hemen sonra saçlarındaki kâkülü ikiye ayırarak uzun saçlarını iki örgü şeklinde örerken evlendiklerini işaret etmektedirler (Tanrıdağlı, 2000:49). Uygurlarda kızlar evlendikten birkaç gün sonra saç düğün töreni (saç koşaktoyu) adı verilen tören yapılırdı. Bu törenden sonra evlenen kadının saçları iki örgü şeklinde örülmeye başlanır ve ördükleri saçlarını da cala adı verdikleri bir bağla (tokayla) bağlarlardı (Çoruhlu, 2004:68). Uygurlarda bu tokayı sadece evli kadınlar takabilirdi. Uygurlarda evli kadınlar çocuk sahibi olduktan sonra iki belik olarak ördükleri saç beliklerinin uçlarına doğurdıkları çocuk sayısı kadar balacık adı verdikleri örgülü saçları ilave ederlerdi (Çoruhlu, 2004:69). Uygurlarda kadın dul kalınca cuvan olarak adlandırılırken dulluğun işareti olarak saçlarını beş, yedi ve dokuz gibi tekli sayılarda örerler ve bu saça da balacık saç adını verirlerdi (Tanrıdağlı, 2000:51). Uygurlarda evlenip torun sahibi olan kadının saçları iki bölük şeklinde örülerek bölükleri altın ve gümüş renkli pullarla süslenirdi (Tanrıdağlı, 2000:51). Yine Uygurlarda saçlarını tek örgü şeklinde ören kadınlara iyi gözle bakılmayıp, koca arayan ahlaksız kadın olarak nitelendirilirdi (Tanrıdağlı, 2000:51).

Eski Türklerde saç rengine gelince bildiğimiz gibi renklerin anlamı Türk kültüründe oldukça önemlidir. Örneğin kara saç Türk kültüründe gençliğin simgesi olarak görülürken, ak saç aklın bilgeliğin, yaşlılığın simgesi olarak görülür (Eberhard, 2000:260). Eski Türklerde mavi saç ve sarı saç tanrısal gücü

İslamiyet Öncesi Türklerde Saç Kültürü

simgelemektedir. Uygurlarda ateş rengi olarak belirtilen kızıl ve siyah saç kuvvet, kudret, şiddet ve kötülüğü simgelemektedir (Çoruhlu, 2004: 68-69).

SONUÇ

Tarihin derinliklerinden günümüze değin gizemini koruyan saç, bilinen tüm uygarlıklarda görünüşte insan vücudunun en yüzeysel kısmı gibi görünse de kültürlerde oldukça derin anlamlar taşır. Tarihi safahat sürecinde birçok kültürü etkileyen ve etkisi altında kalan Türklerde saç geleneği çok uzun yıllara dayanır ve kültürlerinde önemli bir yer tutmaktadır. Türkler sadece saça bir süs olarak veya güzelliğin simgesi olarak bakmamış, saçın rengine ve biçimine göre anlamlar yüklemiştir. Eski Türklerde saça sadece kadınlarda değil erkeklerde de her dönemde biçimleri ve renkleriyle sosyal bir statü yüklenmiştir. Eski Türklerde saç toplumda cinsiyet, yaş, sınıf, politik bağlantılar ve dinsel fikirlere bağlı bir sembol olmuştur. Eski Türklerde bilhassa da kadınlar saçlarını sonsuzluğun simgesi olarak kabul ettikleri on, onbir, kırk, kırk bir gibi rakamlarda örmüştür. Eski Türklerde kadın saçlarındaki örgü sayıları kutsal sayılar olarak kabul edilmiş olup, kendilerine uğur getireceklerine inanmışlardır. İslamiyet Öncesi bazı Türk toplumlarında uzun saç rütbeyi temsil etmesinin yanı sıra üzüntü ve kaygıyı hatta kötülüğü temsil etmiştir. Bu sebepten dolayı yas dönemlerinde bu duygulardan kurtulmak için saçlarını kesmişlerdir. Bazı Türk toplumların da da kesik saçın ölümü temsil ettiği düşünülmüş ve saçlar uzatılmıştır. Eski Türk devletlerindeki yas dönemindeki saç kesimi ve uzatılması bugün birçok Türk devletlerinde ufak tefek değişikliklere rağmen devam etmektedir. Eski Türklerde saçuzun ve kısa kesimleriyle; sarı, siyah, kızıl ve mavi renkleriyle ve biçimleriyle çeşitli anlamlar ifade etmektedir. Eski Türklerin saça yükledikleri anlamları inanç manzumelerinde, mitolojilerine, destan ve hikâyelerine, rüyalarına, edebiyat motiflerinden türkülerine kadar tüm hayatlarına etki eden saç kültürü kimi zaman Türk tarihin seyrini de etkilemiştir. Günümüzde saça yüklenen bu anlamlar her dönem değişebilen moda altında Türk kültüründe devam etmektedir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

Ahmetbeyoğlu, A. (1994). Madara kaya kabartması ve kitabeleri. *Tarih Dergisi*, 35, 35-54.

Almas, T. (2013). *Uygurlar* (Çev. A. Batur). Selenge yayınları.

- Altınkaynak, E. (2008). Ukrayna'daki Kıpçak Balballarında eşya ve motifler. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1/3, 72-82.
- Anonim, (1956). *Buddhist Sanatı*. Türk ansiklopedisi, Cilt VIII.
- Ardel, A. (1992). *Türk Ülkelerinin Tabii Coğrafyası*. Türk Dünyası El Kitabı. Türk Kültürünü Araştırmaları Enstitüsü yayınları.
- Aslanapa, O. (2004). Türk Tarihinde Saç Biçimleri. *Saç Kitabı* (Editör. Emine Gürsoy Naskali). Kitabevi yayınları.
- Ateş, M. (1996). *Mitolojiler, Semboller ve Halılar*. Symbol yayıncılık.
- Bartold, V.V. (2014). *Orta Asya Tarih ve Uygarlık*. Selenge yayınları.
- Başbuğ, H. (1986). *Aşiretlerimizde At Kültürü*. Türk Dünyası Araştırmaları Vakfı
- Baştav, Ş. (1998). *Büyük Hun Kağanı Atilla*, TTK yayınları.
- Cıbroğlu, Y. (2004). *Kadın Saç ve Türban*. Payel yayınları.
- Cinkara, A.(2019). *İpek Yolu ve Uygurlar İsimli Uygurca Eserin Transkripsiyon, Aktarma ve Değerlendirmesi*. Basılmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Contenau, G. (1959). *Everyday life in Babylon and Assyria*.
- Çandarlıoğlu, G. (1995). *Orta Asya'da Timuriler-Çn'de Ming Münasebetleri-Ch'en Ch'eng Elçilik Raporu*. Mimar Sinan Üniversitesi yayınları.
- Çeltikçi, O. (2009). Türk dünyası kültüründe doğum üzerine ortak inanç ve uygulamalar. *Khazar Journal of Humanities and Sociel Sciences*, 12(55), 511-521.
- Çoruhlu, Y. (2004). Uygur sanatında saçın ikonografik tertibi. *Saç Kitabı içinde* (Ed. Emine Gürsoy Naskali). Kitabevi Yayınları.
- Darga, M. (1984). *Eski Anadolu da Kadın*. İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi yayınları.
- Delaney, C. (2004). Türk toplumunda saçın anlamı. *Saç Kitabı içinde*, (Editör. Emine Gürsoy Naskali). Kitabevi Yayınları.
- Deniz, S. (2004). Divan Şiiri Güzelin Saç Şekli, 262-314, *Saç Kitabı içinde* (Editör. Emine Gürsoy Naskali). Kitabevi Yayınları.
- Diyarbakirli, N. (1972). *Hun Sanatı*. Milli Eğitim Bakanlığı kültür yayınları.

İslâmiyet Öncesi Türklerde Saç Kültürü

- Donuk, A. (2004). Eski Türklerde Saç Şekilleri Hakkında. *Saç Kitabı*, (Editör. Emine Gürsoy Naskali). Kitabevi Yayınları.
- Dursun, G. (2015). *Tarihsel Süreç içinde Eski Yunan Uygarlığı Giyim Kültürünün Karşılaştırmalı olarak Günümüz Giysi Tasarımına Yansımaları*. Basılmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Duvarcı, A. (2004). Büyüler ve Rüya Yorumlarında Saç, Sakal Bıyık. *Saç Kitabı içinde* (Ed. Emine Gürsoy Naskali). Kitabevi yayınları.
- Eberhard, W. (1996). *Çin'in Şimal Komşuları* (Çev. Nimet Uluğtuğ). TTK.
- Eberhard, W. (2000). *Çin Simgeleri Sözlüğü*. Kabcacı yayınları.
- Elıade, Mircea. (1999). *Şamanizm* (Çev. İsmet Birkan). İmge kitabevi.
- Eren-Alimov, M. R. (2013). Eski Türklerde tul geleneğinin orta asya ve anadoludaki yansımaları. *Hacettepe Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, Güz (19), 72.
- Ergin, M. (1971). *Dede Korkut Kitabı*. MEB basımevi.
- Erman, G. (2019). *Gök Tanrı İnanıcı*. Ureni yayınları.
- Eröz, M. (1992). *Eski Türk Dini (Gök Tanrı İnanıcı) ve Alevilik Bektaşılık*. Türk dünyası araştırmaları vakfı yayını.
- Esin, E. (1978). *İslamiyet'ten Önceki Türk Kültür Tarihi ve İslam'a Giriş*. Edebiyat fakültesi matbaası.
- Golden, P. (2017). *Türk Halkları Tarihine Giriş* (Çev. O. Karatay). Ötüken.
- Gorelik, M. (2004). Moğol Öncesi Dönemde Türklerin Saç Şekilleri. *Saç Kitabı içinde* (Ed. Emine Gürsoy Naskali). Kitabevi yayınları.
- Haktanır, H. (2010). *Bir Avuç Mısır*. Rüstem kitabevi.
- Hassan, Ü. (1985). *Eski Türk Toplumunu Üzerine İncelemeler*. Kaynak Yayınları.
- Hayat Ansiklopedisi. (1934). Cilt: 5, Sayı: 2771.
- Hopal, M. (2014). *Avrasya'da Şamanlar* (Çev. Bülent Bayram, H. Şevket Çağatay Çapraz). Yapı Kredi yayınları.
- İbn Fazlan. (1975). *İbn Fazlan Seyahatnamesi* (Çev. Ramazan Şeşen). Bedir yayınevi.
- İnan, A. (1986). *Tarihte ve Bugün Şamanizm: Metaryaller ve Araştırmalar*. TTK.

- İskenderzade, L.A. (2010). Göktürk dönemi insan figürlü taç anıtlar. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24, 255-269.
- İzgi, Ö. (2000). *Çin Elçisi Wang Yen-te'nin Uygur Seyahatnamesi*. TTK.
- Jurayev-Mamatkul, R. Z. (2013). Saçın büyü yapma özelliği ve Özbek halk masallarında ele alınması. *Türk Dünyası İncelemeler Dergisi*, XIII/1, 223-230.
- Kafesoğlu, İ. (2018). *Türk Milli Kültürü*. Ötüken Yayınları.
- Kaşgarlı Mahmud. (2003). *Divan-ı Lügati't Türk Dizini*. Türk Dili Kurumu.
- Koçu, R. E. (1967). *Türk Giyim Kuşamı ve Süsleme Sözlüğü*. Sümerbank Kültür Yayınları.
- Kutluk, A. S. (2006). *Orhun Uygur Hanlığı'nın Kısaca Tarihi*. Şıncan halk neşriyatı.
- Naskali, E. G. (2004). Türk destanlarında metamorfoz: Kel olma, saçlanma ve cinsiyet değişimi. *Saç Kitabı içinde* (Ed. Emine Gürsoy Naskali). Kibabevi yayınları.
- Onay, İ. (2013). İslamiyetten önce türklere cenaze ve defin işleminde uygulanan gelenekler ve bunların amaçları. *International Journal of Social Science*, 7, 231-244.
- Orkun, H. N. (1936). *Eski Türk Yazıtları*. Cilt 4. Türk Dil Kurumu.
- Ögel, B. (2000). *Türk Kültür Tarihine Giriş*. Cilt 5. Kültür bakanlığı yayınları.
- Ölmez, F. N. (2016). Türk kültüründe Saça Değın Simgesel ve Alegorik Bir Değerlendirme. *Uluslararası Türkiye - Çekya İlişkileri Sempozyumu ve Karma Türk Sanatları Sergisi*, 10/14 Temmuz.
- Özatıla, N. M. (2018). *Anadolu'da Kadın Saçının Simgesel Değeri ve Sanatta Kullanımı*. Basılmamış yüksek lisans tezi, Işık Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özgül, İ. H. (1964). *Rüya Yorumları Ansiklopedisi*. Doğu Matbaası.
- Öztoprak, N. (2004). Divan Şiirinde Güzelin Saç Rengi. *Saç Kitabı içinde*, (Ed. Emine Gürsoy Naskali). Kitabevi yayınları.
- Prokopios. (1828). *Corpus Scriptorum Historiae Byzantinae* (Neş. Dindorf II).
- Radloff, W. (1994). *Sibirya'dan II*, (Çev. Ahmet Temir). MEB yayınları.
- Radloff, W. (2012). *Manas* (Çev. Nurer Uğurlu-Türkan Andaç). Örgün yayınları.

İslâmiyet Öncesi Türklerde Saç Kültürü

- Roux, J. P. (2005). *Orta Asya' da Kutsal Bitkiler ve Hayvanlar*. Kabalıcı yayınları.
- Sümer, F. (1992). *Oğuzlar (Türkmenler) Tarihleri-Boy Teşkilatı-Destanları*. Türk Dünyası araştırmaları vakfı.
- Tanrıdağlı, G. (2000). Uygur kültüründe saç örgüler ve anlamları. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 14, 47-53.
- Tosun Yalvaç, M. K. (2002). *Kadriye, Sumer, Babil, Asur Kanunları ve Ammi Şaduqa Fermanı*. TTK yayınları.
- Türkoğlu, S. (2002). *Tarih Boyunca Anadolu'da Giyim Kuşam*.
- Uludaş, B.A. (2009). Türkistandan Osmanlıya Türk Kadınının Saç Tuvaletleri. *Türk Dünyası Araştırmaları Dergisi*, 183, 563-588.
- Vasilyev, D. (2004). Güney Sibiry'a da Göktürk Heykellerindeki Saç, Bıyık ve Sakal Şekilleri. *Saç Kitabı içinde* (Ed. Emine Gürsoy Naskali). Kitabevi yayınları.
- Yalman, A.R. (1993). *Cenup'ta Türkmen Oymakları*. Cilt II. Kültür Bakanlığı yayınları.
- Yörükan, Y. Z. (2016). *Müslümanlıktan Evvel Türk Dinleri Şamanizm*. Ötüken.

DOI No: <http://dx.doi.org/10.29228/Joh43184>

Makale Türü: Araştırma makalesi
Geliş Tarihi: 27.04.2020
Kabul Tarihi: 09.05.2020
On-line Yayın: 25.06.2020

Article Type: Research article
Submitted: 27.04.2020
Accepted: 09.05.2020
Published Online: 25.06.2020

Atıf Bilgisi / Reference Information

Sarıbal, İ. & Ceyhan, M. (2020). Kapitülasyon Hukukuna Bir Bakış: Doktor Davud Selim'in Tereke Meselesi. *Journal of History School*, 46, 1508-1524.

**KAPİTÜLASYON HUKUKUNA BİR BAKIŞ:
DOKTOR DAVUD SELİM'İN TEREKE MESELESİ¹**

İsmet SARIBAL² & Muhammed CEYHAN³

Öz

Osmanlı Devleti gücünün zirvesinde olduğu dönemde bazı devletlere kapitülasyon vermiştir. Başlangıçta tek taraflı ve geçici süreyle sınırlı sayıda devlete verilen kapitülasyonlar, devletin gücünün zayıflaması, ekonomik kayıpların artmasıyla birlikte çok sayıda devlete verilmiştir. Bu nedenle özellikle Sanayi Devrimi'nden sonra Batılı devletler için Osmanlı toprakları kârlı bir pazar hâline dönüşmüştür. Batılı devletler ülkenin her yanında konsolosluklar açmış, bu konsolosluklarda sonraları kendi vatandaşları hükümüne koyacakları Osmanlı vatandaşı gayrimüslimleri istihdam etmiştir. Bu durum birçok sorunu beraberinde getirmiştir. Bunlardan biri de yabancıların ve onların hizmetine giren gayrimüslimlerin konsolosluk mahkemelerine müracaat etmeleridir. Batılı devletler kendi vatandaşlarının ve onlarla işbirliği eden Osmanlı vatandaşı gayrimüslimlerin hakları için kapitülasyonları âdeta bir kalkan olarak kullanmıştır. Osmanlı vatandaşlarının kapitülasyon verilen ülkelere göç etmeye başlamasıyla meselenin farklı bir boyutu ortaya çıkmıştır. Bu çalışmada Lübnan'da yaşarken Amerika'ya göç edip orada vefat eden Doktor Selim'in tereke meselesi üzerinden kapitülasyon verilen ülkelere biri olan Amerika Birleşik Devletleri'nin Osmanlı vatandaşı birinin tereke meselesine yaklaşımı analiz edilecektir.

Anahtar Kelimeler: Kapitülasyon, Miras Hukuku, Tereke, ABD.

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

² Dr. Öğretim Üyesi, Çankırı Karatekin Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Uluslararası İlişkiler Bölümü, Siyasi Tarih Anabilim Dalı, ismetsaribal@gmail.com, Orcid: 0000-0001-2345-6789.

³ Dr. Öğretim Üyesi, Munzur Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Tarih Bölümü, Yeniçağ Tarihi Anabilim Dalı, muhammedceyhan@gmail.com, Orcid: 0000-0003-3880-3506.

Regarding the Capitulation Law: The Estate Issue of Doctor Davud Selim

Abstract

The Ottoman Empire granted capitulation to some states in the period when it was at the peak of its power. Capitulations, which were initially given to a limited number of states unilaterally and temporarily, were given to a large number of states with the weakening of the state and the increase in economic losses. Therefore, Ottoman lands turned into a profitable market for the Western states, especially after the Industrial Revolution. Western states opened consulates throughout the country and employed non-Muslim Ottoman citizens in these consulates, whom they would later render as their own citizens. This situation brought along many problems. One of them was the application of foreigners and non-Muslims who entered their service to the consular courts. Western states used capitulations almost as a shield for the rights of their own citizens and non-Muslim Ottoman citizens who cooperated with them. A different aspect of the issue emerged as the Ottoman citizens started to migrate to the countries where capitulations were granted. In this study, the approach of the United States of America, which was one of the countries granted capitulation, to the estate issue of an Ottoman citizen will be analyzed through the estate issue of Doctor Selim, who migrated to America while living in Lebanon and died there.

Keywords: Capitulation, Estate Law, Estate, USA.

GİRİŞ

Latince “sözleşme yapma” anlamındaki “Capitulare”den gelen kapitülasyon kelimesi (Pamir, 2002, s. 79) “bir devlet tebaasının diğer bir devlet memleketinde temin ettiği hakları” ifade etmektedir (Pakalın, 2004, s. 117). Başka bir deyişle “bir ülkede oturan yabancılara devletlerarası antlaşmalarla sağlanmış olan imtiyazlardır” (İnalçık, 2000, s. 246; Nebioğlu, 1986, s. 1). Sözlükte “ayrıcalık, üstünlük” anlamına gelen “imtiyâz” kelimesi ise “bir devletin kendi ülkesinde bilhassa yabancı kişi, zümre, kurum veya devletlere verdiği kimi iktisadî hak ve ayrıcalıklar” anlamına gelmektedir (Kallek, 2000, s. 242). Nitekim Osmanlı Devleti kapitülasyon kelimesinin yerine çoğu zaman “imtiyazât-ı ecnebiye” tabirini kullanmıştır. Daha sonraları bu tabirin yerine “ahidnâme, muâhedât-ı atıka, uhûd-ı atıka ve imtiyazât-ı atıka-i ecnebiyye” tabirleri de kullanılmıştır. XIX. yüzyılın ikinci yarısından itibaren ise kapitülasyon kelimesi kullanılmaya başlanmıştır (Halil Cemaleddin ve Hırand Asadur, 1331, s. 68).

Osmanlı Devleti'nin vermiş olduğu basit bir oturma izninden zamanla kapsamlı bir imtiyazlar silsilesine doğru evrilmiş olan kapitülasyonları üç dönem hâlinde incelemek gerekir. İlk dönem 1299-1534 tarihleri arasını kapsayan ve

yabancılara Osmanlı memleketinde oturma izni ile ufak çaplı ticarî serbestiyet tanınan dönemdir. Cenevizlilerin Sakız ve Limni Adaları'nda oturmalarına olanak sağlayan 1352 tarihli anlaşma bu kabildendir. İkinci dönem 1535-1740 yılları arasını kapsayan ekonomik ağırlıklı kapitülasyonlardır ki Fransa'ya 1535'te verilen kapitülasyonlar bu döneme örnek verilebilir. Üçüncü dönem 1740 yılından sonraki dönemdir. Bu dönemde kapitülasyonlar artık bir imtiyaz olmaktan öte bir dayatma hâlini almıştır (Nebioğlu, 1986, s. 14).

Osmanlı Devleti'nde kapitülasyonların ilk olarak ticari kaygılardan dolayı Fatih Sultan Mehmed tarafından Venedik ve Cenevizlilere 1454 tarihinde verildiği bilinmektedir (Erim, 1953, s. 6). Osmanlı güç ve ihtişamı ile doğru orantılı olduğu muhakkak olan bu kapitülasyonlar tek taraflı ve geçici olarak verilmiştir (Turan, 1968, s. 247-250). Osmanlı Devleti'nin verdiği kapitülasyonların belki de en önemlisi Fransa'ya verilenidir. Zira Fransa'ya verilen imtiyazların daha sonra başka devletlere de verilmesi kapitülasyon uygulaması açısından bir sürekliliği beraberinde getirmiştir. Habsburg İmparatorluğu'yla girişilen mücadelede Fransa'ya 1535 yılında bazı ticari ayrıcalıkları kapsayan kapitülasyonlar verilmesiyle (İrbeç, 1989, s. 117) bir denge unsuru olarak dış politikada imtiyazların kullanılması gelenek hâline gelmiştir. Nitekim Osmanlı Devleti, Batı'da büyük bir tehdit olarak gördüğü İspanya'ya karşı İngiltere'ye yaklaşmış, Fransa'ya verilen hakların aynısını 1580'de İngiltere'ye vermiştir. Bu imtiyazlardan çok önemli bir kazanç elde eden İngiltere, iki asır boyunca Osmanlı Devleti'nin dış politika ve ekonomik kararlarını şekillendiren ülke rolünü üstlenmiştir (Türkmen, 1995, s. 332).

Aslında Osmanlı Devleti'nin kapitülasyonlar noktasındaki tavizkar tutumunda Coğrafi Keşifler nedeniyle ticaretin değişen rotasını lehine çevirme arzusu da vardır (Oran, 2011, s. 17). Batı Avrupa devletleri Doğu Akdeniz ticaretini elinde bulunduran Venedik-Ceneviz gibi İtalyan denizci devletlerine karşı yürüttükleri ticaret savaşında yeni kıta ve ticaret yolları bulmuş, bu gelişmeler coğrafi bakımdan Akdeniz havzasına büyük oranda sahip olan Osmanlı Devleti'ne de etki etmiştir. Bu durum sıcak para gereksiniminin büyük bir çoğunluğunu oluşturan gümrük vergilerinin kesilmesine ve bu nedenle hazine gelirlerinin azalmasına neden olmuştur. Eskiden olduğu gibi Asya ile Avrupa güzergâhındaki ticarî akışı elinde tutmak isteyen Osmanlı Devleti (Türkmen, 1995, s. 328) eski ticaret yollarının kullanılması ve ülkesinde ticaret yapılması koşuluyla bazı devletlere ayrıcalıklar tanımıştır. Lakin başlangıçta bir ihsan şeklinde ortaya çıkan ayrıcalıklar ve kapitülasyonlar zamanla bir zorunluluk hâline gelmiştir (Kütükoğlu, 1988, s. 536-538).

Osmanlı Devleti ile Avusturya-Rusya arasındaki 1735-1739 Savaşı'nın ardından imzalanan 1739 tarihli Belgrat Antlaşması'nda önemli bir rol oynayan Fransa'ya bu desteklerinden dolayı 1740'ta yeni imtiyazlar verilmiştir. 1740 Kapitülasyonları olarak bilinen bu imtiyazlarla kapitülasyonlar daimî ve bağlayıcı bir statüye kavuşmuştur. Bu imtiyazlar gereğince Fransız vatandaşlarının davalarına konsolosluk mahkemelerinin bakması ve konsolosluk izni olmadan herhangi bir Fransız vatandaşı, tüccarı veya gemisi üzerinde arama yapılmayacağı taahhüt edilmiştir (Sevimay, 1995, s. 180-181). Fransız konsolosluk mahkemesi mahkeme başkanlığı görevini yürüten konsolos ile mahkemenin bulunduğu bölgede oturan Fransız ileri gelenleri arasından seçilen iki üye olmak üzere toplamda üç kişiden oluşmuştur (Konan, 2013, s. 140-142). Esasen Kanunî döneminde Fransa'ya verilen kapitülasyonlar çerçevesinde Fransa Kralının İstanbul'a sadece ticarî bir yükümlülüğü bulunan "Bailus" isimli bir görevli göndermesi kararlaştırılmış fakat zamanla bu yetkiliye adli görevli muamelesi yapılmıştır. Bu durum Fransızların kapitülasyonları adli ayrıcalık olarak kullanmalarına zemin hazırlamıştır. Fransızlar 1740 yılında verilen kapitülasyonlarından sonra Osmanlı topraklarındaki vatandaşlarının adli davalarının Fransız yasaları esas alınarak halledilmesini istemiştir (Özkorkut, 2004, s. 85). Fransa'ya verilen bu tavizlerin benzerleri kriz dönemlerinde diğer Avrupalılara da verilmiş, kapitülasyonlar Avrupalı devletlerin devamlı bir ekonomik sömürü aracı hâline gelmiştir. Avrupalı devletler, Osmanlı ekonomisi "kötürüm" olduğu hâlde ellerindeki imtiyazları bırakmaya yanaşmadıkları gibi aksine daha da arttırmayı düşünmüş (İnalçık, 2001, s. 26), XVIII. yüzyılın ikinci yarısından itibaren Avrupa ile Osmanlı Devleti arasındaki güç dengesinin değişmesiyle birlikte artık kapitülasyonlar tek taraflı feshedilemeyen ikili sözleşme statüsü kazanmıştır (Wallerstein, vd. 1983, s. 46).

Kapitülasyonların XIX. yüzyıldan itibaren farklı bir boyutu daha ortaya çıkmıştır. Avrupa devletlerine sağlanan bazı imtiyazlar Osmanlı tebaası gayrimüslimlere de verilmiştir. Büyük güçlerin kapitülasyonlarla kendi vatandaşları için tesis etmiş oldukları hakları özellikle Tanzimat'tan sonra Osmanlı Devleti'ndeki gayrimüslimleri kapsayacak şekilde genişletmeleri "mahmî" sorununu ortaya çıkarmıştır (Pamir, 2002, s. 106). Bu şekilde kapitülasyonlardan istifade eden ve aynı zamanda Osmanlı vatandaşı olan gayrimüslim tüccarlar, diğer Osmanlı vatandaşlarından daha fazla imtiyazlı bir duruma gelmiştir. Ayrıca kapitülasyon verilen ülkelere ait konsolosluklar, gayrimüslim Osmanlı vatandaşlarını rüşvet teklifiyle himaye altına alarak kendi menfaatleri doğrultusunda kullanmaya başlamıştır (Özçelik, 2009, s. 471).

Bu durumun geri planında, Batılı ülkelerin Sanayi Devrimi'nden sonra seri bir şekilde üretmeye başladıkları mallarını daha kolay ve hızlı bir şekilde

pazarlamak gayesiyle Osmanlı Devleti'ndeki konsolosluklarının sayısını hızlıca arttırmaları vardır. Avrupalılar gerek mahallî idarecilerle iletişimi sağlamak ve gerekse de yerli tüccarla ilişkilerin yürütülmesini kolaylaştırmak amacıyla gayrimüslim Osmanlı tebaasından bazı kimseleri “tercüman” olarak konsolosluklarda istihdam etmeye başlamıştır. Konsolosluklarda tercüman olmak isteyenlerin belli bir ücret ödeyip Osmanlı Devleti'nden berat almak mecburiyeti vardı. Aslında Osmanlı idarecileri kendi elleriyle gayrimüslim tebaaya berat dağıtarak ülkenin sömürülmesine farkında olmadan destek olmaktadır (Kütükoğlu, 1976, s. 4-8). Nitekim tercümanlar yabancı misyonlar tarafından seçilmekte ve beratlar da yine onlar tarafından temin edilmekte idiye de beratların ücretleri Osmanlı Devleti'ne verilmekteydi. Bu durum birtakım suiistimalleri de beraberinde getirmişti (Kütükoğlu, 1991, s. 159). Zira adına “Beratlı tüccar” denilen yeni bir sınıf ortaya çıkmıştı. Bu tüccar sınıfı, aynen yabancı tüccarın elde ettiği ve kapitülasyonların sağladığı ayrıcalıklardan ve de yabancı imtiyazlı tüccarın faydalandığı gümrük indiriminden yararlandırılmıştı. Böylece ithalat ve ihracatta %5 gümrük ödemek durumunda olan beratlı gayrimüslim tüccar artık %3 gümrük vergisi ödemeye başlamıştı. Berat alan yerli zimmî tüccar aynı zamanda tekâliften de muaf tutulmuştu. 1802 yılında sağlanan bu muafiyetle birlikte devlet, yabancı tüccara tanıdığı hakları kendi tebaasından olan gayrimüslim tüccara da tanımak zorunda kalmış, “Avrupa tüccarı” olarak adlandırılan bir tüccar sınıfı ihdas edilmişti (Allahverdi, 2012, s. 169). Ancak bu defa da Avrupa ile ticaret yapan Müslüman tüccar mağdur olmuştu. Bu mağduriyetin önüne geçmek için Müslüman tüccarlara 1810 yılında rakipleriyle aynı statüde dış ticaret yapma hakkı tanınmış, “Hayriye tüccarı” adı verilen sınıf vücuda getirilmişti (Kütükoğlu, 1998, s. 64).

Avrupalı devletlere verilen imtiyazlardan yararlanmak isteyen gayrimüslim Osmanlı tebaasının Avrupalıların himayesine girmesi beraberinde toplumda bir tür yabancılaşmayı getirmiş, nihayet sırtını Avrupa'ya dayamış güçlü bir “oligarşinin” oluşmasına neden olmuştur. Avrupa kapitalizminin kapitülasyonlar marifetiyle oluşturduğu bu kuşatıcı durum tesirini ilk olarak İstanbul, Bağdat, Basra ve İzmir gibi liman kentlerinde göstermiştir (Kazgan, 2009, s. 15-16). Diğer yandan kapitülasyonların getirilerinden istifade eden misyonerlerin eli daha da güçlenmiş ve bu sayede azınlıklar üzerinde rahatlıkla çalışmalarını sürdürmeye başlamıştır (Kocabaş, 2006, s. 158).

XIX. yüzyılda kapitülasyonlar, Osmanlı vatandaşı Hristiyanlara berat edinme yoluyla bir başka devletin tebaası olma statüsünün verilmesiyle daha ağır sonuçlar doğurmuştur (Zürcher, 1995, s. 26). Zira tabiiyet değiştirmenin önemli bir sonucu yabancı statüsünü kazanan bu kişilerin Osmanlı topraklarında yaşamaya devam etmeleri ve bununla beraber kapitülasyonların ayrıcalıklarından

yararlanmak istemeleridir. Diğer taraftan söz konusu tabiiyet değişikliği yapan kişilerin daha önceden Osmanlı tebaası sıfatıyla taşınmaz mülkiyetine sahip olmaları, dolayısıyla ellerinde kayda değer ölçüde gayrimenkul olması sorunun temel kaynağıdır. Tabii 1867 öncesinde yani yabancıların mülk edinmelerine olanak tanıyan 7 Safer 1284 (Haziran 1867) tarihli “*Teba'a-i Ecnebiyenin Emlâk İstimlâkine Dâ'ir Nizâmnâme*” (*Düstûr*, 1. Tertib, 1. Cild, s. 230-236)⁴ öncesinde yabancıların böyle bir haktan istifade edemediği düşünüldüğünde konunun ne denli mühim olduğu anlaşılacaktır. Bu durum Osmanlı Devleti'ni de rahatsız ettiği için 1267/1850 yılında yabancı elçiliklere gönderdiği “*Bila Mezuniyet Tabiiyyet-i Osmaniyyeyi Terkedenler Hakkında İttihaz Edilen Usüle Dair Süferat-ı Ecnebiyeye Gönderilen Müzekkere*”de Osmanlı tabiiyetini terk ederek başka bir devletin tebaası olan kişilerin en geç üç ay içinde Osmanlı Devletini terk edip vatandaşlığını iddia ettikleri ülkeye veya başka bir ülkeye yerleşmeleri gerektiği bildirilmiş, ayrıca bu kişilerin Osmanlı tebaasında bulunan akrabalarının mirasından mahrum olacakları ve sahip oldukları her türlü arazi üzerinde mülkiyet ve tasarruf haklarını kaybedecekleri belirtilmiştir (Bozkurt, 1996, s. 145-146). Kapitulasyonların bu yönlü değişikliğine Osmanlı Devleti cephesinden tepkiler gecikmemiştir. Nitekim Âli Paşa, 7 Temmuz 1867 tarihinde tüm Avrupa elçiliklerine kapitulasyonların sadece yabancı tebaaya mahsus olduğu, yabancıların dış ticaret haricindeki tüm konularda Osmanlı vatandaşlarının tabi oldukları mükellefiyetlere dâhil olduklarının altı çizen bir muhtıra göndermiştir. Söz konusu muhtıranın en dikkat çeken maddesi ise “ülke dışılık” konumuyla ilgili olanıdır. Çünkü son dönemlerde konsoloslukların bazı usulsüzlükleri rahatlıkla ifa etmek için personel sayısını arttırdığı görülmüştür. Bilhassa Osmanlı vatandaşı olan gayrimüslimlerin oluşturduğu bu çoğunluk “ülke dışılık” kavramından yararlanarak çeşitli kazançlar elde etmenin yollarını aramaya başlamıştır. Bu nedenden ki Âli Paşa, konsolosluk görevlilerinin “ülke dışılık” imtiyazlarından faydalanamayacaklarını ısrarla dile getirmiştir (Ökçün, 1967, s. 139-151). Ancak söz konusu müzekkereye ve alınan bütün diğer

⁴ “*Teba'a-i Ecnebiyenin Emlâk İstimlâkine Dâ'ir Nizâmnâme*” isimli kanun ile Osmanlı Devleti'nde yabancılar Hicaz bölgesi ve stratejik noktalar dışında gayrimenkul sahibi olma hakkı tanınmıştır. Yaygın adı ile *Safer Kanunu* ile Osmanlı Devleti'nde taşınmaz sahibi olan yabancıların Osmanlı tebaasının ödediği vergileri ödemek, taşınmazlarla ilgili olarak ortaya çıkacak her türlü hukuki sorununu Osmanlı mahkemelerinde görmek gibi şartların yerine getirilmesi kaydıyla Osmanlı tebaası ile aynı haklara ve yükümlülüklere sahip oldukları ve eşit statüde kabul edildikleri belirtilmiştir. Ancak Osmanlı vatandaşı olup da sonradan tabiiyet değiştirmiş kişilerin bu haktan yararlanamayacakları, bu kişilerin hukuki durumlarının özel bir kanunla düzenleneceği belirtilmiştir. Nitekim bundan on yıl sonra da söz konusu düzenleme yani tabiiyet değiştiren kişilerin hukuki durumu ile ilgili “*Ecanibin Hakk-ı İstimlak Kanunu'nun 1. Maddesinde İstisna Olunan Eşhasın Emlak ve Arazisine Mahsus Kanun*” (*Düstûr*, 1. Tertib, 3. Cild Zeyli, s. 96) yayınlanmıştır.

önlemlere rağmen Osmanlı tabiiyetinden yabancı devlet tabiiyetine geçiş sürdüğünden 7 Şevvâl 1285/21 Ocak 1869 yılında “*Tâbi’iyyet-i Osmâniye Kânünnâmesi*” kabul edilmiştir (*Düstür*, 1. Tertib, 1. Cild, s. 16-18).

Osmanlı Devleti, kapitülasyonların etkisini kırmak namına yukarıda bahsettiğimiz söz konusu önlemleri almıştır. Lakin bu sefer de sorunlar farklı bir veçhete bürünmüştür. Bilhassa yabancıların Osmanlı Devleti sınırları içerisinde mülk edinmeleri hakkı ve buna mukabil Osmanlı Devleti’nin iç hukukuna tabi olma koşulu arzu edilen ve beklenen sonucu vermemiştir. Nitekim Osmanlı mahkemeleri ile konsolosluk mahkemeleri arasındaki yetki ve görev çatışması, yabancılara ait taşınmazların mirasla intikali ve yabancıların Osmanlı vatandaşlarına mirasçı olup olamayacakları, yabancıların taşınmazlarına dair davalar görüleceğinde yetkili Osmanlı mahkemesinin hangisi olacağı konusu önemli bir sorun teşkil etmiştir. Mesela Fransız Konsolosluk Mahkemesi iki Fransız vatandaşı arasındaki bir gayrimenkulün zilyetliği hususundaki 25 Eylül 1885 tarihli davada, dava konusunun şahsiliğine hükmederek yetkili olarak konsolosluk mahkemesini yetkili görmüştür. Ancak buna karşın aynı Fransız Konsolosluk Mahkemesi; 3 Temmuz 1888 tarihinde iki Fransız vatandaşı arasında ipotek ile temin edilmiş bir borca ilişkin görülen gayrimenkul davasında; cârî olan kanun uyarınca aynı haklar zümresinden addedilecek gayrimenkul davalarına ilişkin yetkinin Osmanlı mahkemelerine ait olduğunu gerekçe göstererek davayı görmemiştir. Aynî hak ve şahsî hak ayırımının ölçüt alındığı bu davalardaki yetki tartışması daha sonra da devam etmiştir (Chiha, 1967, s. 62-64). Bu sorunlar yumağının ilerleyen süreçte farklı bir yönü daha ortaya çıkmıştır. O da Osmanlı vatandaşlarının kapitülasyon verilen ülkelerdeki mal mülk edinimleri ve miras işlemleriyle ilgili hususların hangi esaslar çerçevesinde yürütüleceğidir. Bu hususun yüksek sesle tartışıldığı enteresan bir dava vardır: Doktor Davud Selim’in Tereke Meselesi.

Doktor Davud Selim’in Tereke Meselesi

Doktor Davud Selim Cebel-i Lübnan vilayetinin “*Burj el Barajneh*” köyündendi. Davud Selim meçhul bir tarihte Amerika’nın New York şehrine göç etmiş ve daha sonra Alaska’nın Valdez şehrine gidip yerleşmişti. Davud Selim burada bir altın madeni işletmeye başlamıştı. Takdir-i ilahi 11 Ekim 1913’te Davud Selim vefat etti. Durumdan haberdar olan Davud Selim’in kendisi gibi doktor olan kardeşi Doktor Esad Selim, ailesi adına Cebel-i Lübnan Mutasarrıflığına başvurarak kardeşinin mirasının kendilerine teslim edilmesiyle alakalı bir dilekçe verdi. Dilekçede Davud Selim’in taşınır, taşınmaz tüm mallarının ve parasının Alaska’daki arazisinde yer alan altın madeniyle ilintili

olduğuna özellikle dikkat çekilmişti. Davud Selim'in ailesinin bu talebi Cebel-i Lübnan Mutasarrıflığınca 29 Ocak 1914'te Hariciye Nezaretine iletildi (BOA, HR. HMŞ. İŞO, 91 / 22, 2 Kânunusani 1330 [15 Ocak 1915]).

Hariciye Nezareti “*Umûr-ı Hukûkiye-i Muhtelite Mümeyyizi*” durumun araştırılması, merhumun muhalefâtının, var ise vasiyetinin tespiti ve “*usul-i şer'îye ve nizamiyesince*” mirasının iadesi için gerekli işlemlerin başlatılması hakkında 3 Mart 1914'te bir yazı kaleme aldı. Gariptir ki fahiş bir hatayla söz konusu yazı Washington Sefaretine gönderileceği yerde Londra Sefaretine gönderildi. 21 Mart 1914 tarihinde Londra Sefareti sehven kendilerine gönderilen yazıyı Hariciye Nezaretine iade etti. Nihayet 6 Nisan 1914 tarihinde Washington Sefaretine yazı iletilebildi (BOA, HR. HMŞ. İŞO, 91 / 22, 2 Kânunusani 1330 [15 Ocak 1915]).

Washington Sefareti Davud Selim'in Cebel-i Lübnan'da bulunan ailesinin miras talebini Amerika Birleşik Devletleri (ABD) Dışişleri Bakanlığına gönderdi. ABD Dışişleri Bakanlığı da İçişleri Bakanlığından Davud Selim'in vasiyeti ve miras durumuyla ilgili bir araştırma yapmasını istedi. Yapılan araştırma sonucunda Davud Selim'in mirasının muhteviyatına ve bu mirasın ne şekilde değerlendirileceğini içeren vasiyetnamesine ulaşıldı. Davud Selim, 14 Temmuz 1911'de C. E. Bunnell ve Edmund Smith'in şahitliğinde Valdez Mahkemesinde bir vasiyetname kayıt altına aldırılmıştı. Davud Selim'in adı vasiyetnamede “David H. Sleem” olarak geçmekteydi. Üç maddelik bir vasiyetname bırakan Davud Selim, ilk olarak hayattaki konumuna ve servetine uygun bir şekilde gömülmek istediğini beyan etmiş, ikinci olarak öldüğü vakit borçlarının ve cenaze masraflarının en kısa sürede ödenmesini istemişti. Üçüncü ve son olarak ise Amerika'daki tüm mal varlığını New York Hayat Sigortası Şirketinde bulunan 1.000 dolarla birlikte karısı Lillian Grace Knabner Sleem'e bıraktığını ifade etmişti. Bu vasiyetnamenin bir nüshası Valdez Mahkemesi tarafından ABD İçişleri Bakanlığına ulaştırıldı. Vasiyetnameyle birlikte Davud Selim'in vefat ettiğinde geride bıraktığı 5.387 dolar 28 sentlik mal varlığının detaylarını gösteren bir de rapor gönderildi. Mahkemenin iddiasına göre Davud Selim öldüğü vakit Amerikan vatandaşıydı, mirasıyla ilgili işlemler de bu iddia çerçevesinde tesis edilmişti (BOA, HR. HMŞ. İŞO, 91 / 22, 2 Kânunusani 1330 [15 Ocak 1915]).

Bu gelişmeler üzerine Washington Sefaretince, söz konusu belgeler Hariciye Nezaretine gönderilip Davud Selim'in Amerikan vatandaşlığına geçip geçmediğiyle alakalı bilgi ve belge talebinde bulunuldu. Zira Osmanlı Devleti ile ABD arasında 11 Ağustos 1874'te bir tabiiyet antlaşması imzalanmıştı. Bu antlaşmanın birinci maddesiyle gerekli şartları yerine getirdiği takdirde Osmanlı

vatandaşlarının Amerikan vatandaşı, Amerikan vatandaşlarının da Osmanlı vatandaşlığına geçebileceği hüküm altına alınmıştı. Antlaşmanın ikinci maddesiyle tabiiyetlerini değiştirdiği hâlde bir daha geri dönmek kastıyla iki seneden fazla eski ülkelerinde ikamet edenlerin eski tabiiyetlerine dönmüş sayılacağı, üçüncü maddesiyle de tabiiyetini değiştirdikten sonra tekrar eski ülkesinin vatandaşlığına geçmek isteyenlerin yabancı ülke vatandaşı gibi kabul göreceği kararlaştırılmıştı (*Muahedat Mecmuası*, 2. Cild, 1. Cüz, s. 21-23).

Yapılan tahkikat sonucunda Davud Selim'in Amerikan vatandaşlığına geçtiğine dair bir bilgiye ulaşılamadı. Bunun üzerine Hariciye Nezareti, Washington Sefareti aracılığıyla Amerikan Dışişlerine yerel mahkeme tarafından Davud Selim'in hangi şartlar dâhilinde Amerikan vatandaşı olarak kabul gördüğünü sordu. ABD Dışişlerinden Washington Sefaretine gönderilen bir yazıyla mesele netliğe kavuşturuldu. Buna göre kişinin tabiiyetinden bağımsız olarak Amerika sınırları içerisinde vefat eden ve geride mahkemece onaylı bir vasiyet bırakan herkesin miras işlerini vasiyetlerine uygun şekilde halletmek Amerikan mahkemelerinin sorumluluğundaydı (BOA, HR. HMs. İŞO, 91 / 23, 5 Nisan 1331 [18 Nisan 1915]). Yani Davud Selim'in öldüğü vakit Osmanlı vatandaşı olup olmamasının Amerikan yasalarına göre hiçbir önemi yoktu.

Hariciye Nezareti Umûr-ı İdariyye Müdür-i Umûmîsi tarafından 25 Kasım 1914'te kaleme alınan bir yazı gelinen noktada tam anlamıyla bir durum tespitiydi. Buna göre Davud Selim'in Osmanlı tabiiyeti dikkate alınmayıp yerel bir mahkemede tasdik ettirdiği vasiyetnameye istinaden Amerikan vatandaşymış gibi mirasıyla ilgili işlemler gerçekleştirilmişti. Hâlbuki Osmanlı hükûmeti Amerikan vatandaşı olup Osmanlı topraklarında vefat edenlerin terekelerine dair iş ve işlemlerini Amerikan konsoloslarına bırakmaktaydı. Fakat görülen o ki Amerikan hükûmeti Osmanlı şehbenderlerine benzer bir hakkı tanımamıştı. Bu da ya mukabele-i bilmsil çerçevesinde Osmanlı topraklarında vefat eden Amerikalılara Osmanlı vatandaşı gibi muamele etmeyi ya da iki ülke arasında bir itilafname meydana getirilmesini yani mütekabiliyet esasına dayalı bir uzlaş sağlanmasını zaruri kılmaktaydı (BOA, HR. HMs. İŞO, 91 / 23, 5 Nisan 1331 [18 Nisan 1915]).

Aslında Davud Selim'in tereke meselesi devam ederken Babıali 9 Eylül 1914'te, 1 Ekim 1914 tarihinden itibaren geçerli olmak üzere kapitülasyonların tek taraflı olarak kaldırılmasına karar vermişti. Bu karara Batılı güçler, 28 Haziran 1914'te başlayan Birinci Dünya Savaşı'nın hengâmesi içerisinde birbirleriyle savaşmalarına rağmen ortak tepki göstermişti. İleride ittifak kurulacak olan Almanya dahi karara tepki gösteren ülkeler arasındaydı. Babıali savaş atmosferinden yararlanarak tepkileri bir şekilde geçiştirmiş ve bu kararın

ilgili ülkelerce kabul görmesini beklemeye koyulmuştu. Nihayet 29 Ekim 1914'te Osmanlı savaş gemilerinin Rus limanlarını bombalaması ve Osmanlı Devleti'nin savaşa girmesiyle birlikte kapitülasyonların kaldırılmasıyla ilgili kesin uzlaşma savaşın sonuna bırakılmıştı (Arslan, 2008, s. 268-275).

Mesele şu ki kapitülasyonların tek taraflı da olsa kaldırılması Osmanlı Devleti açısından önemli bir hukuki boşluğu da ortaya çıkarmıştı. Bu boşluğu kapatmak için 2 Ekim 1330/15 Ekim 1914 tarihli "*Kavânîn-i Mevcûdeden Uhûd-ı Atıkaya Müstenit Ahkâmın Lağvı Hakkındaki Kânûn*" kabul edilmişti. Bu kanun ile bütün kanun ve nizamlarda eski anlaşmalara dayanan ve yabancılara tanınan malî, idarî ve adli imtiyazlar feshedilmişti. Böylelikle kapitülasyonlar fiilen uygulamadan kaldırılmıştı. (Apaydın, 2010, s. 290). Lakin konsolosluk mahkemeleri kısa bir süreliğine de olsa bir şekilde varlığını devam ettirmişti. Çünkü kapitülasyonların kaldırılmasıyla oluşan boşluğu dolduracak, yabancılara hak ve vazifelerini devletler ası hukuka göre uygun bir şekilde belirleyen bir kanun henüz hazırlanmamış ve bu bağlamda yabancılara özellikle aile hukuku, vasiyet ve miras meseleleriyle ilgili davalarının ne şekilde görüleceğiyle ilgili düzenlemeler yapılmamıştı. Babıali'nin ısrarla Osmanlı topraklarındaki Amerikan vatandaşlarının tereke meselelerini kapitülasyonlar kaldırıldığı hâlde konsolosluk mahkemelerine bırakıyor olmasının sebebi bu olmalıdır.

İşte bu şartlar dâhilinde Hariciye Nezareti 2 Şubat 1915'te Davud Selim'in tereke meselesiyle alakalı ABD Dışişlerine yeniden bir yazı gönderdi. Söz konusu yazıyla Davud Selim'in Amerikan kanunlarına göre Amerikan vatandaşı sayılıp sayılmadığı, karısının evlenmeden önce hangi ülkenin vatandaşı olduğu, Amerika'da vefat eden yabancılara miras bıraktıkları menkul ve gayrimenkuller hakkında hangi kanunların uygulandığı, Amerika'ya göç eden bir yabancının kanuni bir ikametgâhının bulunmasının veyahut geçici olarak ikamet etmekte olmasının vatandaşlığa kabulü için yeterli olup olmadığı sorulmuş ve ardından asıl can alıcı hususa geçilmişti. Kapitülasyonlar kaldırıldığı hâlde *Meclis-i Hass-ı Vükela*'da Osmanlı topraklarında vefat eden Amerikalıların taşınırlarının mirasçılara devri ve vasiyetlerinden doğan davaların görülmesi işinin Amerikalılara bırakılmasının kararlaştırıldığı dile getirilerek Amerikan hükûmetinin de Amerika'da vefat eden Osmanlı vatandaşlarına aynı şekilde muamele etmesinin beklendiği ifade edilmişti. ABD Dışişleri 17 Mart 1915'te cevabi bir metin hazırlayarak Washington Sefaretine gönderdi. Cevap metninde kapitülasyonların tek taraflı olarak kaldırılmasının kabul edilmediği belirtilmiş, tereke meselesiyle ilgili sorular hakkında ise yorum yapmaktan kaçınılmıştı. Amerikan hükûmetinin bu tutumu üzerine mesele hukuki açıdan yeniden değerlendirilmek üzere 3 Nisan 1915'te yazılan bir yazıyla Hariciye

Nezareti'nden Babıali Hukuk Müşavirliğine gönderildi (BOA, HR. HMŞ. İŞO, 91 / 23, 5 Nisan 1331 [18 Nisan 1915]).

Davud Selim'in tereke meselesiyle ilgili Amerikan hükûmetiyle yazışmalar devam ettiği sırada Babıali kapitülasyonların kaldırılmasıyla oluşan yasal boşluğu doldurmak için 21 Rebiülahir 1333/8 Mart 1915 tarihinde "*Memâlik-i Osmaniyyede Bulunan Ecnebilerin Hukûk ve Vezâ'ifi Hakkında Kânûn-ı Muvakkat*" adıyla bir kanun kabul etti. Bu kanunla yabancılara hukuki ve ticari işlerinde Osmanlı mahkemelerine başvurma şartı getirilmiş, ülke içerisinde yabancılar için ayrı bir hukuk sistemi uygulanmasından kaynaklanan karışıklık giderilmeye çalışılmıştı (Arslan, 2008, s. 276). Bununla birlikte söz konusu kanunun 4. Maddesinin 2. Fıkrası Osmanlı topraklarındaki yabancıların aile hukuku, vesayet, veraset ve miras gibi davalarının şayet kendileri rıza gösterirler ise Osmanlı mahkemelerinde görülebileceğini hükme bağlamıştı. Ancak davaya bir Osmanlı vatandaşı müdahil olur ya da davanın Osmanlı mahkemelerinde görülen başka bir davayla ilintisi bulunur ise o zaman söz konusu davalar Osmanlı mahkemelerinde görülecekti. Hâsılı konsolosluk mahkemelerine olan ihtiyaç tamamen ortadan kaldırılmamıştı. Babıali Hukuk Müşavirliği Davud Selim'in tereke meselesini 8 Mart 1915 tarihli kanunun mezkûr hükümleri çerçevesinde değerlendirdi. Dosya, Hukuk Müşavirliğine gönderilirken ilgili kanuna mukabele-i bilmisil hususunun eklenmesinin faydalı olup olmayacağı sorulmuştu. Müşavirlik kanun maddesine böyle bir hususun eklenmesinin mahzurlu olacağı görüşünü beyan etmiş, ABD özelinde mukabele-i bilmisil uygulanmasının yeterli olacağını ifade etmişti (BOA, HR. HMŞ. İŞO, 91 / 23, 5 Nisan 1331 [18 Nisan 1915]).

Babıali savaş şartları dâhilinde kapitülasyonların tek taraflı kaldırılması meselesinde olduğu gibi Davud Selim'in tereke meselesinde de bir netice alamadı. Dosya neredeyse bir yıl sonra Babıali İstişare Odasına gönderilmiş, hâsılı sonuçlandırılmamıştı (BOA, HR. UHM, 187 / 19, 19 Kânunusani 1331 [1 Şubat 1916]). Kapitülasyonların kaldırılması ve uluslararası hukukta mütekabiliyet esaslı kalıcı bir çözüme Lozan Antlaşması'nın ekinde yer alan "*İkamet ve Salahiyet-i Adliye Hakkında Mukâvelenâme*"yle kavuşuldu. Bu mukavelenameyle yabancıların Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nde taşınmaz edinimi ve miras edinimi haklarından yararlanabilmeleri için ancak Türk devleti ile vatandaşı olduğu devlet arasında tam bir *mütekabiliyet (karşılıklılık)* anlayışı getirilmiş oldu (Akyılmaz, 2013, s. 69-73).

SONUÇ

İlk olarak bir oturma izni ile iptidai olarak vücut bulan ancak zamanla ticari kaygılarla tam olarak tevarüs eden, zamanla siyasetinin bir aracı olarak şekillenen fakat şartların getirdiği zorunluluk neticesinde ekonomik bir sömürü aracına dönüşen kapitülasyonlar; Osmanlı Devleti'nin siyasetine, ekonomisine ve bütün kurumlarına etki eden tarihi bir aktördür. Bu bağlamda ilk zamanlarda Osmanlı Devleti tarafından tek taraflı olarak bir ihsan olarak verilmesine ve tek taraflı olarak feshedilmesine rağmen, zaman içerisinde başka devletler tarafından zoraki olarak alınan veya dayatılan bir silah hâlini almıştır. Yine devletlerin güçleri ile doğru orantılı olarak ve güç-güçsüzlük denkleminde, ilk başta Osmanlı Devleti'nin yararına iken zamanla Avrupalı devletlerin amaçlarına hizmet etmiştir.

Osmanlı Devleti'nin güçten iyice düştüğü ve kapitülasyon sarmalında iyiden iyiye eridiği bir zaman dilimi olan 19. yüzyıldaki hukukî düzenlemeler de maalesef devleti bu bataklıktan kurtaramamıştır. Söz konusu yüzyılda Babıalı kendi eliyle hazırladığı, eşit bir şekilde yararlanma kaygısı ve arzusuyla oluşturulan kanunnameler ve nizamnamelerden dahi istifade edememiştir. Faydalanmak noktasında artık kapitülasyonların eşit bir tarafı olmadığını gösteren en güzel örnek; Amerika Birleşik Devletleri'ne yerleşen Osmanlı vatandaşı Doktor Davut Selim'in terekesi meselesidir. Bu terekeden normal şartlarda Osmanlı Devleti'ndeki mirasçılarının istifade etmesi gerekirken kapitülasyon hukukunun tam işletil(e)memesinden dolayı fayda sağlanamamıştır. Bu durum bize göstermektedir ki; Avrupalı devletlerin Osmanlı topraklarındaki kendi vatandaşlarının hukukunu her seferinde kapitülasyonlardan elde ettikleri haklar çerçevesinde sağlarken, söz konusu Osmanlı vatandaşları olduğunda aynı kapitülasyon hukukundan maalesef Osmanlı Devleti yarar sağlayamamıştır. Esasen Osmanlı Devleti bu “çifte standart”ın farkında idi. Bu sebeple 19. Yüzyıl boyunca her ne kadar kapitülasyonlar vermeye devam etmişse de bir fırsatını bulun kapitülasyonlardan tamamen kurtulmanın çarelerini de aramıştır. Fakat geldiği nokta itibarıyla öyle bir bataklığa saplanmıştı ki içerisinde çıkmak istediği “kapitülasyon bataklığından” her kurtulma girişimi o bataklığa gittikçe saplanmasına sebep olmuştur.

KAYNAKÇA / REFERENCES

Arşiv Belgeleri

Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığı Osmanlı Arşivi (BOA)

Hukuk Müşavirliği İstişare Odası Belgeleri: 91 / 22, 91 / 23.

Hariciye Nezareti Umur-ı Hukuk-ı Muhtalita Müdüriyeti: 187 / 19.

Resmi Yayınlar

Düstûr, 1. Tertib, 1. Cild.

Düstûr 1. Tertib 1. Cild.

Düstûr, 1. Tertib, 3. Cild Zeyli.

Muahadat Mecmuası. (1294). 2. Cild, 1. Cüz, İstanbul: Hakikat Matbaası.

Araştırma ve İnceleme Eserleri

Akyılmaz, S. G. (2013). Cumhuriyet Öncesi Dönemde Yabancıların Taşınmaz Edinimi ile İlgili Düzenlemelerin Gerekçeleri, Kapsamları ve Uygulamaların İncelenmesi: Hukuk Tarihi Yönünden Değerlendirme, *TÜBİTAK-KAMAG 110G020 Kodlu Türkiye’de Yabancıların Taşınmaz Edinimi ve Etkilerinin Değerlendirilmesi Projesi - Türkiye’de Tarihsel Gelişim Süreci İçinde Yabancıların Taşınmaz Edinimlerinin Analizi*, Editörler: Prof. Dr. Harun Tanrıvermiş, Prof. Dr. Vahit Doğan, Prof. Dr. Şebnem Akipek Öcalan.

Allahverdi, R. Ş. (2012). XVIII. Yüzyılda Edirne’de ticaret yapan Fransız tüccar ve hukukî statüleri. *Trakya Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 2(4), 167-178.

Apaydın, B. (2010). *Kapitülasyonların Osmanlı-Türk Adli ve İdari Modernleşmesine Etkisi*. Adalet Yayınevi.

Arslan, O. (2008). I. Dünya savaşı başında kapitülasyonların ittifak ve terakki yönetimi tarafından kaldırılması ve bu gelişme karşısında büyük güçlerin tepkileri. *Sakarya Üniversitesi Fen Edebiyat Dergisi*, 10(1), 261-278.

Bozkurt, G. (1996). *Alman-İngiliz Belgelerinin ve Siyasî Belgelerin Işığı Altında Gayrimüslim Osmanlı Vatandaşlarının Hukukî Durumu (1839)*. 2. Baskı, Türk Tarih Kurumu Yayınları.

- Chiha, H. N. (1967). Osmanlı Devleti'nde gayrimenkul mülkiyeti bakımından yabancıların hukuki durumu. (Çev: Halil Cin), *Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, XXIV, 1-4, 247- 274
- Erim, N. (1953). *Devletlerarası Hukuk ve Siyasi Tarih Metinleri*, C. I. Türk Tarih Kurumu yayınları.
- Halil C. & Hırand, A. (1331). *Ecânibin Memâlik-i Osmaniyyede Haiz Oldukları İmtiyazât-ı Adliye*. Dersaadet hukuk matbaası.
- İnalçık, H. (2000). İmtiyâzât. *DİA*, XXII, 245-252. Diyanet Vakfı Yayınları.
- İnalçık, H. (2001). Osmanlı para ve ekonomi tarihine toplu bir bakış. *Doğu-Batı Dergisi*, 17(4), 9-34.
- İrbeç, Y. Z. (1989). Osmanlı Devleti'nin dış dünya ile temasları neticesi iktisadi ve içtimai politikasında oluşan değişiklikler. *Türk Dünyası Araştırmaları Dergisi*, 58, 117-137.
- Kallek, C. (2000). İmtiyâzât. *DİA*, XXII, 242-245. Diyanet Vakfı yayınları.
- Kazgan, G. (2009). *Tanzimat'tan 21. Yüzyıla Türkiye Ekonomisi*. Bilgi Üniversitesi yayınları.
- Kocabaş, S. (2006). *Türkiye'de Gizli Tarih III, Misyonerlik ve Misyonerler*. Vatan Yayınları.
- Konan, B. (2013). *Osmanlı Devleti'nde Yabancıların Hukuki Statüsü*. Statü yayıncılık.
- Kütükoğlu, M. S. (1976). *Osmanlı-İngiliz İktisadi Münasebetleri 1838-1850*. Cilt 2. Edebiyat Fakültesi basımevi.
- Kütükoğlu, M. S. (1988). Ahidnâme. *DİA*, 1, 536-540. Diyanet Vakfı yayınları.
- Kütükoğlu, M. S. (1991). Avrupa tüccarı. *DİA*, 4, 159-160. Diyanet Vakfı yayınları.
- Kütükoğlu, M. S. (1998). Hayriye tüccarı. *DİA*, 17, 64-65. Diyanet Vakfı yayınları.
- Nebioğlu, O. (1986). *Bir İmparatorluğun Çöküşü ve Kapitülasyonlar*. İş Bankası yayınları.
- Oran, B. (2011). *Türkiyeli Gayrimüslimler Üzerine Yazılar*. İletişim yayınları.
- Ökçün, A. G. (1967). Kapitülasyonlar Hakkında Bâb-ı Âli'nin Sefaretlere Gönderdiği 7 Temmuz 1887 Tarihli Muhtıra. *AÜSBFD*, 22(3), 139-151.

- Özçelik, F. (2009). Ceride-i Havadis'de Ziraat, Ticaret ve Sanayi Tartışmaları. *İstanbul Üniversitesi Sosyal Siyaset Konferansları Dergisi*, 56, 469-518.
- Özkorkut, N. Ü. (2004). Kapitülasyonların Osmanlı Devleti'nin yargı yetkisine getirdiği kısıtlamalar. *AÜHFD*, 53(2), 83-94.
- Pakalın, M. Z. (2004). *Osmanlı Tarih Deyimleri ve Terimleri Sözlüğü (C-II)*. MEB Yayınları.
- Pamir, A. (2002). Kapitülasyon kavramı ve Osmanlı Devleti'ne etkileri. *AÜHFD*, 51(2), 79-119.
- Sevimay, H. (1995). *Cumhuriyete Girerken Ekonomi*. Kazancı Hukuk yayınları.
- Turan, Ş. (1968). Venedik'te Türk Ticaret Merkezi. *Belleten*, C. XXXII, 1968, ss. 247-283.
- Türkmen, Z. (1995). Osmanlı Devleti'nde kapitülasyonların uygulanmasına Toplu bir bakış. *OTAM*, 6, 325-341.
- Wallerstein, İ., Decdeli, H. & Kasaba, R. (1983). Osmanlı İmparatorluğunun dünya ekonomisi ile bütünleşme süreci. *Toplum ve Bilim*, 23, 41-54.
- Zürcher, E. J. (1995). *Modernleşen Türkiye'nin Tarihi*. (Çev. Yasemin Saner Gönen). İletişim yayınları.

EK: *Bin İki Yüz Doksan Bir Senesi Sultân (Abdülaziz Hân) Hazretleri Zamân-ı Saltanatlarında Hükûmet-i Müctemi'a-i Amerika İle Tebdîl-i Tâbi'iyet Hakkında 'Akd Olunan 'Ahidnâme-i Hümayûn.*

{Kaynak: *Mu'âhedât Mecmû'ası*. (1294). 2. Cild, 1. Cüz, İstanbul: Hakikat Matbaası, 2, s. 21-23}.

Bin iki yüz doksan bir sene-i hicriyyesi şehri Cumâde'l-uhrâsının yigirmi sekizinci ve bin iki yüz yetmiş dört sene-i 'İseviyyesi alafranga Ağustosunun on birinci günü târihiyle sultân (Abdülaziz) Hân hazretleri zamân-ı saltanatlarında Hâriciye Nâzırı devletlu Ahmed Arifi Pâşâ hazretleri ve hükûmet-i müctemi'a-i Amerika tarafından nezd-i saltanat-ı seniyyede mukîm elçisi George Boker ma'rifetleriyle 'akd ve tanzîm olunmuş ve sene-i mezbûre Şa'bânının üçüncü günü târihiyle taraf-ı şâhânedan tasdik buyurulmuşdur.

İşbu mukâvelenâmenin ba'zı mevâddı hükmünün feshine dâ'ir mu'ahharan tanzîm olunan sened sûreti zîrde başkaca ihrâc olunmuşdur.

{**Birinci Mâdde**} Saltanat-ı seniyye kendü tebe'asından olduğu hâlde Amerika tâbi'iyetine şerâ'it-i lâzimesini bi'l-îfâ dehâlet iden ve idecek olan kişânı Amerika tebe'ası ve hükûmât-ı müşârun ileyhâ dahî memalik-i mahrûse-i şâhânedâ mer'î ve cârî olan usûl ve nizâmâta tevfikân Devlet-i 'Aliyye tâbi'iyetine dehâlet iden ve idecek olan Amerikaluları saltanat-ı seniyye tebe'ası sıfatıyla tanıyacaktır.

{**İkinci Mâdde**} Tebe'a-i Devlet-i 'Aliyye'den memâlik-i müctemi'a-i Amerika'da tebdîl-i tâbi'iyet itmiş olan kimesneler Amerika'ya 'avdet itmemek niyetiyle memâik-i mahrûse-i şâhânedâ ittihâz-ı mesken ve me'vâ iderler ise Amerika tâbi'iyetini gayb edeceklerdir. Bunun gibi Amerika tebe'asından Devlet-i 'Aliyye tâbi'iyetine dehâlet itmiş iken sonradan memâlik-i mahrûseye 'avdet itmemek niyetiyle gidib Amerika'da ikâmet edecek adamlar dahî Devlet-i 'Aliyye tâbi'iyetinden mahrûm olacaklardır. Tarafeyn memâlikinin birinde tebdîl-i tâbi'iyet itmiş olan bir kimse diğerrinin memâlikinde 'ale'd-devâm iki sene ikâmet ider ise 'avdet itmemek niyetinde bulunduğu sâbit olacaktır.

{**Üçüncü Mâdde**} Bir kimse tarafeynden birinin memâlikinde tebdîl-i tâbi'iyet itdiği hâlde mukaddemen tebe'asından bulunduğu devlete nisbetle ecnebî olacağından artık tebdîl-i tâbi'iyet husûsunda sâ'ir tebe'a-i ecnebîyyeden matlûb olan şerâ'it ve mu'âmelâtı icrâ itmedikçe tâbi'iyet-i asliyesine ric'at idemeyecektir.

{**Dördüncü Mâdde**} İşbu mukâvelenâme tarafeynden kabul ve tasdik olunduğı hâlde hemân mevki'-i icrâya konularak hükmü on sene müddet cârî olacaktır. Müddet-i mezkûre hitâmında tarafeynden biri işbu mukâvelenâmeyi fesh itmek

niyetinde bulunduğunu altı ay evvel diğerine tebellüğ ve ihzâr itmez ise resmen tebliğ idinceye kadar mer'î tutulub o târîhden i'tibâren dahî on iki ay daha hükmü cârî olacaktır.

{**Beşinci Mâdde**} İşbu mukâvelenâme zât-ı hazret-i pâdişâhî ve memalik-i müctemi'a senatosunun muvâfakati üzerine re'îs-i cumhûr tarafından tasdik olunacak ve tasdiknâmeler târîh-i 'akidinden on iki mâha kadar Der-Sa'âdet'de te'âtî ve mübâdele idilecektir. İşbu mukâvelenâme Der-Sa'âdetimde tanzim olunub tarafeyn murahhasları cânibinden imzâ ve temhîr olunmuştur.

Bâlâda Muharrer Mu'âhedenin Ba'zı Mevâddının Feshine Dâ'ir Hükûmet-i Mezkûr İle 'Akd Olunan Sened-i Resmî Sûreti {Kaynak: *Mu'âhedât Mecmû'ası*. (1294). 2. Cild, 1. Cüz, İstanbul: Hakikat Matbaası, 2, s. 23-24}

Zât-ı şevket-simât-ı cenâb-ı pâdişâhî ile hükûmât-ı müctemi'a-i Amerika re'îsi teba'iyet mes'elesine dâ'ir bin sekiz yüz yetmiş dört sene-i 'İseviyesi alafranka Ağustosunun on birinci günü târîhiyle 'akd olunan işbu mukâvelenâmece ba'zı ta'dîlât icrâsını tensib buyurmuş olduklarından mevâd-ı âtiyeyi kararlaştırub imzâ itmek üzere kendü murahhaslarına tekrâren me'zûniyyet virmişlerdir. Tebdîl-i tâbi'iyet itmiş olan kimesne mârru'z-zikr iki senenin inkızâsından evvel tâbi'iyetini terk itmiş olduğu memleketten muvakkaten mufârakat itse bile 'avdet itmek niyetinde bulunduğu yine sâbit olacak ve bu iki sene müddet-i ikâmetinin hâsıl olan te'siri kendüsünün münkazî olmayacaktır.

{**Üçüncü Mâdde**} Amerika tâbi'iyetini kabul itmiş tebe'a-i Devlet-i 'Aliyye'den iki seneden ziyâde memâlik-i mahrûse-i şâhânde temekkün ve ikâmet itmekte bulunanlar Amerika tâbi'iyetinden ve kezâlik Devlet-i 'Aliyye tâbi'iyetini kabul itmiş Amerika teb'asından işbu müddetden ziyâde Amerika'da temekkün ve ikâmet itmekte olanlar saltanat-ı seniyye tâbi'iyetinden sarf-ı nazar itmiş 'add olunacaklardır. Mevâd-ı mezkûrenin ikinci maddesinin fıkra-i 'âhîresi ve üçüncü maddesi hükmünün feshi ve ba'zı tashîhâtın icrâsı mu'ahharen kararlaştırılmış olduğundan keyfiyet taraf-ı eşref-i pâdişâhiye 'arz ile lede'l-istîzân ber-mûceb-i karar icrâ-yı icâbı husûsuna emr u irâde-i seniyye-i cenâb-ı tâcdârî müte'allik ve şeref-südûr buyurulmuş ve muktezâ-yı münîfi üzere tashîhât işbu mahlle 'aynıyla derc ve tahrîr ve tarafınızdan imzâ ve temhîr kılındı.

DOI No: <http://dx.doi.org/10.29228/Joh37326>

Makale Türü: Araştırma makalesi
Geliş Tarihi: 17.09.2019
Kabul Tarihi: 03.05.2020
On-line Yayın: 25.06.2020

Article Type: Research article
Submitted: 17.09.2019
Accepted: 03.05.2020
Published Online: 25.06.2020

Atıf Bilgisi / Reference Information

Sağlam, N. (2020). Arşiv Kaynaklarına göre İstanbul'a Kırım ve Kafkas Göçleri (1858-1864). *Journal of History School*, 46, 1525-1555.

**ARŞİV KAYNAKLARINA GÖRE İSTANBUL'A KIRIM VE KAFKAS
GÖÇLERİ (1858-1864)**

Nevzat SAĞLAM¹

Öz

Kırım ve Kafkasya tarih boyunca Osmanlı devleti ile Rusya arasında mücadele alanı olmuştur. Osmanlı Devleti 1783'te Kırım'da, 1828-1829 Osmanlı Rus savaşı sonucunda da Kafkasya'da hâkimiyetini kaybetmiştir. Karadeniz'in kuzeyinde hâkimiyet kurmak isteyen Rusya Kırım topraklarını, Hindistan'a doğru genişlemek için de Kafkasya'yı Türk ve Müslüman kitlelerden arındırarak bölgeyi Ruslaştırarak istiyordu. Bu yüzden Osmanlı Devleti'nin Rusya karşısındaki yenilgileri bölge halkının daha çok baskıya maruz kalması anlamına geliyordu. Nitekim Rusya'nın Kırım Savaşından sonra uyguladığı dini, siyasi, sosyal ve ekonomik baskılar Kırım ve Kafkasya topraklarından devam eden göç hareketlerinin kitlesel boyutlara ulaşmasına neden olmuştur. Bu çalışmada Kırım Savaşı'nı takip eden yıllardan Çerkes Sürgününe kadar 1858-1864 arasındaki göçlerde İstanbul'a gelen Kırım ve Kafkas muhacirleri ele alınmıştır. Bu çerçevede göçmenlerin İstanbul'a ayak basmalarından kalıcı yerleşim yerlerine sevklerine kadar geçen süreçte yaşananlar ve karşılaşılan problemlerin ortaya konulması amaçlanmıştır. Devletin göçmenlere yaklaşımı, İstanbul'da barındırıldıkları yerler ve Anadolu'da sevk edildikleri bölgelere dair bilgiler verilmiştir. Çalışmada göçmenlerin kaydedildikleri nüfus defterleri ve arşiv belgeleri başta olmak üzere yayımlanmış eserlerden yararlanılmıştır. Defterlerdeki verilerden hareketle göçmenlerin aile yapıları ve yaş ortalamalarına ilişkin bilgilere de yer verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Göç, Osmanlı, Kırım, Kafkasya, Çerkes, Üsküdar, İstanbul.

¹Doç. Dr., Karabük Üniversitesi İlahiyat Fakültesi İslam Tarihi ve Sanatları Anabilim Dalı, nevzatsaglam@karabuk.edu.tr, Orcid: 0000-0003-0733-8939.

According to the Archive Documents, Migrations from Crimea and Caucasus to Istanbul (1858-1864)

Abstract

Crimea and the Caucasus have been the area of struggle between the Ottoman state and Russia throughout the history. The Ottoman Empire lost its rule in Crimea in 1783, and in the Caucasus after the 1828-1829 Ottoman Russian war. Russia was planning the Crimean territory to dominate the North of the Black Sea; to expand to India, he wanted to purify the Caucasus from the Turkish and Muslim masses and to Russianize the region. Therefore, the defeats of the Ottoman Empire against Russia meant that the people of the region were exposed to more pressure. As a matter of fact, the religious, political, social and economic pressures that Russia exerted after the Crimean War caused the immigration movements to reach massive dimensions. In this study, Crimean and Caucasian immigrants who came to Istanbul during the migrations between 1858-1864 from the years following the Crimean War to the Exile of Circassian were discussed. In this context, it is aimed to reveal the experiences and the problems encountered in the process from the immigrants' footing to Istanbul to their dispatch to permanent settlements. Information about the state's behavior towards immigrants, the places they live in Istanbul and the regions where they are settled in Anatoli. In the study, published works, especially the population books and archive documents, in which migrants were registered, were used. Based on the information in the notebooks, information about the family structures and the average age of the immigrants is also included.

Keywords: Migration, Ottoman, Crimea, Caucasus, Circassian, Uskudar, İstanbul.

GİRİŞ

Genel anlamda fertlerin ve insan topluluklarının yaşadıkları bölgelerden geçici veya sürekli kalmak üzere başka bölgelere giderek yerleşmeleri ile meydana gelen yer değiştirme hareketi olarak tanımlanan (Akkayan, 1979: 21) göç, iktisâdî, ictimâî, psikolojik hatta dinî boyutları ve sonuçları olan bir olaydır. Ancak sebepleri ve sonuçları bakımından değerlendirildiğinde Kırım ve Kafkas halklarının göçleri, geniş kitleleri kapsayan, zorunlu ve kalıcı göç özellikleri taşımaktadır. Zira Kırım ve Kafkasya'dan Osmanlı topraklarına yapılan göçler savaşlar neticesinde Rusya'nın işgaliyle ortaya çıkmıştır. Bu yönüyle Kırım ve Kafkas göçleri, tarihin kaydettiği en dramatik tehcir/sürgün hadiselerindedir. Çünkü bu göçler, yüzyıllardır söz konusu bölgede yaşayan kitlelerin iradeleri ve istekleriyle değil, Rusların planlı bir siyaseti sonucu tehcir veya başka bir ifadeyle sürgün şeklinde gerçekleşmiştir. Nitekim Rus Generali Rostislav Fadeyev bu toprakların kendilerine lazım olduğunu raporunda açıkça belirtmiştir (Grassi 2017: 68). Kafkas ve Kırım halklarının tehcirinden sonra bu topraklara Slav, Grek, Ermeni, Bulgar ve Yahudi nüfus yerleştirilmiştir (Saydam, 1997: 64-66).

YÖNTEM

Bugüne kadar göç hadiselerine ilişkin yerli ve yabancı birçok araştırma yapılmış ve konu farklı yönleriyle ele alınmıştır. Ancak arşivlerde devam eden tasnif çalışmalarıyla ortaya çıkan belgeler ve bilgiler daha önce yapılan çalışmalara katkı sağlayacak yeni veriler ortaya koymaktadır. Bu bağlamda arşiv fonları içinde yer alan nüfus defterlerine göçmenler önce hane reisinin adı, fiziki özellikleri ve yaşı, arkasından eşi, çocukları, kardeşleri, annesi, kayınvalidesi ve köleleri/hizmetçileri isimleri ve yaşlarıyla kaydedilmiştir.

Kafkasyalıların Osmanlı topraklarına geldikleri bölgeler farklılık gösterdiğinden Kafkasya'dan Osmanlı topraklarına yapılan göçleri, Kırım Savaşı ile başlayan göçler ve 1877-1878 Osmanlı Rus Savaşı'ndan sonra gerçekleşen göçler olarak iki başlık altında ele almak daha isabetli olacağı (Berber, 2011: 20) düşüncesinden hareketle bu çalışmada Kırım Savaşı sonrasında 1858-1864 yılları arasında kitleler halinde yaşanan göçlerde İstanbul'a gelen göçmenlerin kaydedildiği on dört adet nüfus defteriyle diğer arşiv belgelerinden de yararlanılarak ele alınmış, bu çerçevede nüfus ve aile yapıları tespit edilmeye çalışılmıştır. Göçmenler kalıcı iskân bölgelerine sevk edilinceye kadar İstanbul'un Anadolu ve Avrupa yakasında yerleştirildikleri semtler ve mahaller ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu süreçte gerek devletin gerekse göçmenlerin yüz yüze geldiği problemlere de yer verilmiştir. Benzer araştırmalardan bu çalışmayı farklı kılan husus, daha önce yayınlanmamış belgelerin de bu çalışmada kullanılmış olmasıdır.

1. Göçmenler ve Anayurtları

XIII. yüzyıl başlarından itibaren İslamiyet'in yayılmaya başlamasıyla İslamî bir kimlik kazanmış olan Kırım yarımadası, XIV. yüzyılın ikinci yarısından sonra Altınorda Devleti'nin parçalanmasıyla ortaya çıkan iktidar mücadeleleri sonucunda Osmanlı hakimiyetine girmiştir. Ancak 1783 yılında Kırım'ı ilhak eden Ruslar, Osmanlıya bağlı Müslüman kitlelerden/“zararlı unsurlardan” burayı temizlemek için harekete geçmişlerdir. Bu gayeyle uygulamaya koydukları Ruslaştırma faaliyetleri tahrip, malların müsaderesi, tehcir ve kolonizasyon şeklinde kendini göstermiş, bu da kitleler halinde göçlerin başlamasına sebep olmuştur (Saydam, 1997: 65). Göçe mecbur edilen kitlelerden Nogaylar, Müslüman Kıpçak Türk halkı olup, Kırım Hanlığı'nın önemli bir kısmını oluşturmaktaydı. Kırım'ın kuzeyinde bulunan bozkırlarda göçebe veya yarı göçebe yaşayan Nogaylar, “asıl” Kırım Tatarlarıyla birlikte yaşamaktaydı (Alpargu, 2007a: 202-204). Rusların XVI. yüzyılın ikinci yarısında İdil (Volga)

Nehri'nin doğusuna doğru ilerleyişleri bölgede büyük kıtlık ve siyasî çekişmeleri doğurduğu gibi Nogayların da bölünmesine sebep olmuş, bir kısmı Rus hâkimiyetini kabul ederken, bir kısmı Kırım tarafına geçmiştir. Sonuçta Nogayların büyük bir kısmı XVI-XVIII. yüzyıllar arasında Kırım Hanlığı'na dahil olmuşlardır. Bundan sonra Kırım Tatarı kimliği altında ifade edilmişlerdir (Kırımlı, 2011: 2-4).

Rusların göçe mecbur ettiği diğer kitle Çerkeslerdir. İlk olarak 1245'te kullanılan Çerkes ismi altında toplanan ve Abzeh, Bjeduğ, Çemguy (Temirgoy/Kemirgoy), Hatukay, Şapsığ, Kabardaylar ile Besleneyle gibi birçok kollara ayrılan bu halk, Rus-Kafkas savaşlarından (1763-1864) önce geniş bir bölgeyi içine alan ve Kafkasya'nın dörtte birini teşkil eden topraklarda yaşıyorlardı. Kafkas topraklarında yüzyıllardır yaşayan ve Fatih Sultan Mehmed döneminde Osmanlı himayesine giren Çerkesler, Osmanlı-Rus savaşı (1828-1829) sonunda Osmanlı Devleti'nin Kafkasya'daki topraklarını kaybetmesi üzerine Rusların insafıyla başbaşa kalmışlardır. 1820'lerde Dağıstan ve Çeçenistan'da Ruslara karşı mücadeleye girişmişlerse de *Müridizm* hareketinin başarısız olması ve 1859'da Şeyh Şamil'in esir düşmesiyle 1860'tan itibaren Ruslar tarafından göçe tabi tutulmuşlar ve topraklarının Ruslar tarafından işgal edilmesinden sonra 1864'te kitleler halinde yurtlarını terk etmek zorunda kalmışlardır (Bala, 1987: 375-386; Bilge, 2016, Ek 1: 289-292).

2. Göçlerin Sebepleri ve Göçmenlerin Karşılaştıkları Sıkıntılar

Rusya'nın Kırım'ı 1783'te işgalinden sonra başlayan göç hareketi, Osmanlı devletinin Balkanlar'da ve Kafkasya'da gerilediği süreç içinde devam etmiştir. Rusya'nın genişleme politikasının bir sonucu olarak uyguladığı dini, siyasi, ekonomik ve kültürel baskılar karşısında Türk ve Müslüman halklar için göç bir kurtuluş haline gelmiştir. Zira işgal ettikleri bölgelerdeki Müslüman halkları düşman olarak gören Ruslar, onlara ait camileri yıkarak yerine kiliseler inşa etmişler, okulları kapatarak eğitim haklarını ellerinden almışlar, uyguladıkları planlı Panslavizm (Ruslaştırma) siyasetiyle onların dini ve milli kimliklerini imhaya çalışmışlardır (Kurat, 1953: 241-278). Vakıf malları da dahil olmak üzere yerli halkın topraklarına ve mülklerine el koyarak, yerlerine Rus köylülerini yerleştirmişler, koydukları ağır vergilerle onları yoksulluğa ve sefaletle mahkûm etmişlerdir. Bütün bunlara katletme ve sürgün gibi tahammül sınırlarını aşan ağır baskılar da eklendiğinde Türk ve Müslüman nüfusun artık bu topraklarda barınma imkânı kalmamıştır (Saydam, 1997: 63-87; Erkan, 1996: 25-46).

1852-1865 yılları Rusların Türkistan ve Kafkasya'da Türk ve Müslüman kitleleri tamamen hakimiyeteri altına adıkları bir dönem olmuştur. Zira güçlenen Panslavist ve Rus milliyetçiliği karşısında Osmanlı'ya bağlılık hisleri besleyen Müslümanların bu coğrafyada barınmaları adeta imkânsız hale gelmiştir (Kurat, 1953: 260). Bunun üzerine Kırım halkları (Tatarlar), Nogay ve Çerkesler bir sığınak olarak gördükleri Osmanlı topraklarına göç etmek zorunda kalmışlardır (Saydam, 1997: 81). *Müridizm* hareketinden sonra Kırım'daki benzer yöntemleri izleyen Ruslar, Kafkasya'daki yerli halkın topraklarına da Rus köylülerini iskân etmişlerdir (Saydam, 1997: 72). Rus işgalini takibeden 1860-1862 senelerinde bu bölgeden 227.627 kişi göç etmek zorunda kalmış, bunlardan 60 bin kadarı yollarda ölmüştür. Batı Kafkasya'da yaşayan Çerkesler Ruslara bir süre direndilerse de 1864'te silahlarını bırakmak zorunda kalmışlardır. Rusların bir ay içinde Kafkasya'yı terk etmedikleri takdirde harp esiri olarak Rusya'nın değişik bölgelerine sürgün edeceklerini ilan etmeleri üzerine buradaki Çerkesler de göçe mecbur kalmışlardır (Berkok, 1958: 515-526).

XIX. yüzyıl sonuna gelindiğinde yüzyıllarca yaşadıkları Kıpçak bozkırlarında tamamen yok olan Nogayların kitleler halindeki göçleri Kırım Tatarları arasında da panik yaratmıştır. "Halife'nin memleketine bugün gidilmezse yarın bu imkânın bulunamayacağı, kalanların zorla Hristiyan yapılacakları" söylentileri yayılmaya başlamıştır. Bu söylentilere istinaden 1860 yılından itibaren birkaç yıl içinde en az 200 bin Kırım halkı çok zor şartlar altında Osmanlı topraklarına göç etmek üzere yollara düşmüştür. Yollara düşen göçmenlerin önemli bir kısmı gemilerinin batması, bulaşıcı hastalık ve yaşadıkları sefaletler yüzünden hayatlarını kaybederken, geride kalanlar, öz vatanlarında azınlık haline gelmişlerdir. O kadar ki, Kırım'da göçler sebebiyle ekonomik hayatın çökme noktasına gelmesi sebebiyle göçleri teşvik eden ve zorlayan Rusya Devleti bile göçü yavaşlatmaya çalışmıştır (Gözaydın, 1948: 82; Habiçoğlu, 1993: 67). Sonuçta Kırım ve Kafkas halkları, hem Ruslar tarafından kendilerine yapılan muameleyle karşı koyacak güçleri olmadığı hem de rıza göstermedikleri için Müslümanların halifesi ve hamisi olarak bildikleri Osmanlı Devleti'ne göçü bir kurtuluş olarak görmüşlerdir. Göç hareketinin hızlanması ve yayılmasıyla 1859-1860'ta Kafkasya'nın kuzeyindeki yerler önemli oranda boşalmıştır. 1859-1864 yıllarında göç eden Kırım Türkleri ile Çerkes ve Nogayların sayısı 700-800 bine ulaşmıştır (Gözaydın, 1948: 84-85).

Osmanlı devletinin 1827-29'daki doğuda Rus-İran ve Rus-Türk savaşlarıyla başlayan, 1853-56 Kırım Savaşı, 1877-1878 93 harbiyle devam eden 19. ve 20. yüzyıldaki savaşların hepsinde Müslümanlar kıyıma uğramış ve yurtlarını terk etmeye zorlanmışlardır. Çünkü Osmanlı'nın savaşlarda karşılaştığı yenilgiler sadece askerî ve siyasi birer sonuç doğurmamış, aynı zamanda kitlesel

nüfus hareketlerinin ve çok yüksek sayıda ölümlerin de nedeni olmuştur (McCharty, 1998: 14-20). Dolayısıyla göç hareketi tek düze bir seyir izlememiş, Rusların siyasi, askeri başarıları ve tavırları göçün seyrinde belirleyici olmuştur. Zira göçleri doğuran esas saik, Rusların işgal ettiği bölgelerdeki halka uyguladığı dini ve siyasi baskı olmakla birlikte, göçlerin seyrini belirleyen bu baskının dozajı olmuştur. Göç hareketini tetikleyen baskı ve zulümlerin artmasıyla sayıları on binlerle ifade edilen göçmenler yollara düşmüşlerdir. Ancak göç yolculukları da kolay olmamış, sıkıntılarla başlamış ve birçok trajediler yaşanmıştır. Deniz yoluyla gelecek olanlar iskelelerde yığılmış, günlerce hatta aylarca gemi beklemişlerdir. Öte yandan daha iskelelere inmeden ve gemilere binmeden esir edilerek kalelerde hapsedilenler olduğu gibi Rus korsanlarının saldırılarına uğrayan, malları ve eşyaları gasbedilenler de olmuştur (BOA. HR. İD. 1/7; HR. İD. 1/35).

Deniz yoluyla gelen göçmenler Osmanlı, İngiliz ve Rus gemilerinin yanı sıra tüccar gemileriyle taşınmışlardır. Özellikle kış mevsiminde yollara düşen ve gemilere kapasitelerinden fazla bindirilen göçmenlerden birçoğu Karadeniz'in fırtınalı sularında gemilerin batması sonucu hayatlarını kaybetmiştir (Saydam, 1997: 89). Ayrıca Rusya'dan hareket eden gemilerin hava muhalefeti veya tamir-bakım sebebiyle başka iskelelere yanaşmak zorunda kalması, muhacirlerin iskelelerde günlerce sefil ve perişan olmalarına sebep olmuştur. Osmanlı hükümeti göçmenleri gemilerle İstanbul'a taşımıştır (BOA. A. MKT. MHM. 167/81).

Diğer taraftan özellikle geçici iskân bölgelerinde ortaya çıkan bulaşıcı hastalıklar nedeniyle binlerce göçmen hayatını kaybetmiştir. Arşiv belgeleri arasında yer alan Maliye Nezareti Masarifat defterlerindeki (*ML. MSF. d.*) kayıtlardan göçmenlere yapılan harcamalar içinde vefat edenlerin isimlerini, mensup oldukları kabileleri, yaşlarını ve sayılarını, teçhiz, tekfin ve defin masraflarının miktarını tespit etmek mümkündür. Göçmenler arasındaki bu ölümler on binlerle ifade edilen rakamlara ulaşmıştır (Sağlam, 2017: 1365). Bulaşıcı hastalıkların önü alınamaz hale gelmesi sebebiyle sayıları 150 bini bulan muhacirlerden 50 bine yakınının vefat edeceği öngörülmüştür (BOA. İ. MMS. 22/961).

3. İstanbul'a Gelen Muhacirler

Kırım Savaşı'nın akabinde göçlerin başlamasında önemli bir milat olarak kabul edilen 1859 senesi göçlerin hız kazandığı bir yıl olmuştur. Bu yıldan itibaren İstanbul'a gelen muhacirlerin sayısında da önemli artış olmuş ve 1860'ta İstanbul'daki göçmen sayısı 14.000'e ulaşmıştır (BOA. İ.MMS. 18/762, Saydam 1997: 87). Bahar aylarında on-on beş gün içinde ikâmet yerlerine sevk edilirken

(BOA. İ. DH. 466/31128), mevsimin kış olması buna imkân vermediğinden muhacirler İstanbul'da daha uzun süre kalmışlardır. Havaların düzelmesiyle sevk edilseler de ardı arkası kesilmeden gelenlerle İstanbul'daki sayıları 10 binden aşağı düşmemiştir (BOA. İ. DH. 463/30915). İstanbul'a ulaşan muhacirlerin sayısı bununla kalmayıp, devamlı arttığından nüfus sayımlarının yapılması ve defterlerin daha düzenli tutulması için yeni muhasebe memurları görevlendirilmiştir (BOA. A. MKT. MHM. 176/39). Kafkasya'da, Tuapse, Taman, Anapa, Tsemez, Soçi, Adler, Sohüm ve Poti limanlarından gemilere binen göçmenler İstanbul'dan başka Trabzon, Samsun, Sinop, Köstence, Burgaz limanlarına gelmekteydi (Güngör, 2006: 21). İstanbul limanlarına gelenlerin bir kısmı Anadolu bir kısmı Avrupa yakasına yerleştirilmişlerdir.

3. 1. Üsküdar'da İskân Edilenler

İstanbul'a gelen göçmenlerin önemli bir kısmı geçici olarak Üsküdar'daki hanlarda, İbrahim Ağa Çayırı ile Haydarpaşa sahrasında kurulan çadırlarda ve askeriyeye ait metruk binalarda iskân edilmişlerdir (BOA. A. MKT. MHM. 188/12; A. MKT. MHM. 304/77). Havaların soğuması ve kış mevsiminin gelmesiyle çadırlarda barınmaları mümkün olmayan muhacirler Darülfünun ve hanlarda ikâmetleri yoluna gidilmiş, havaların düzelmesiyle birlikte tekrar Haydarpaşa sahrasına taşınmışlardır (BOA. İ. DH. 463/30915).

Muhacirlerden 1860-1861 senelerinde Haydarpaşa Limanı'na gelenler kabile reisinden başlamak üzere hane sırasına göre nüfus defterlerine yazılmışlardır. Hane reisleri fizikî özellikleriyle yazıldıktan sonra sırasıyla eşi, erkek ve kız çocukları, varsa erkek kardeşleri, hemşireleri, annesi, kayınvalidesi ve hizmetçi, köle veya beslemeleri isimleri ve yaşlarıyla kaydedilmiştir. Bekar olanlar ise, *bekar haneleri* başlığıyla defterin sonuna eklenmiştir. Vefat edenler de isminin yanına tarihiyle not edilmiştir. Göçmenlerden 15 yaş ve üstü olanlar büyük, 15 yaş altındakiler ise küçük olarak yazılmıştır. Defterlerde kayıtlı olanların müslim veya gayri müslim olup olmadıkları belirtilmemekle birlikte, isimlerinden Müslüman oldukları anlaşılmaktadır. Ancak Müslüman olarak kabul edilen göçmenlerin arasında gayrimüslim olanların da bulunduğu ve göçten sonra Müslüman oldukları da ifade edilmektedir (Saydam, 1997: 92).

Rusya karantinasından patentasız* olarak İstanbul'a getirilen göçmenler, bulaşıcı hastalık riskine karşı 1254/1839-1840'larda kurulmuş Kavak

* Patenta: Gemi mürettebatı ile taşıdığı yolcularda ve hareket ettikleri yerde bulaşıcı hastalık olmadığını gösteren sağlık belgesidir, bk. Şemsiddin Sami, *Kamus-i Türkî*, Dersaadet 1317, s. 340.

Nevzat SAĞLAM

Karantinasında/Tahaffuzhânesi'nde karantinaya alınmışlardır. Göçmen getirmek üzere Rusya'daki iskelelere gidecek gemi kaptanları patentasız yolcu almamaları konusunda uyarılmışlarsa da buna rağmen patentasız gelenler olmuştur. Bunlar tahaffuzhânenin yetersiz olması sebebiyle Haydarpaşa veya Serviburnu'nda (Beykoz) çadırlarda karantinaya alınmışlardır (BOA. A.MKT. MHM. 304/77; HR. MKT. 347/16; HR: MKT. 342/17).

Tablo 1

Nüfus Defterlerinde Kayıtlı Muhacirlerin Hane ve Nüfus adetleri, Büyük/Küçük sayıları

Defter No	Geliş Tariheri	Hane/Nüf adedi	Hane Nüfus Ortalaması	Büyük/Küçük	Mensup Odukları Kabile
A. DVN. 147/27	13 Ekim 1859	122/673	5,5	498/175	Nogay
NFS. d. 462	29 Haziran 1860	54/213	4	127/87	Kırım Kuman
NFS. d. 463	17 Temmuz 1860	45/183	4	76/183	Kırım
NFS. d. 464	24 Temmuz 1860	64/302	5	213/89	Nogay/Canboyluk
NFS. d. 465	17 Temmuz 1860	81/269	4	196/100	Kırım/Hoca Şihabuddin/Abdurrahim /Seyyid Hamza takımından
NFS. d. 466	19 Ağustos 1860	65/373	6	246/127	Nogay/Canboyluk/Hoca Ahmed Efendi takımından
NFS. d. 467	4 Eylül 1860	91/699	7	398/301	Çerkes/Kabartay Sâlim Giray ve Abdullah Efendi takımından
NFS. d. 468	11 Eylül 1860	91/426	4	288/138	Nogay Vişnad/Hoca Düşenbe Cemaatinden
NFS. d. 469	12 Mayıs 1861	3/9	3	8/1	Kırım Akmesjid muhacirleri
NFS. d. 470	30 Temmuz 1861	20/84	4	59/25	Kırım Kuban Çerkes/Hasan Bey takımından

Arşiv Kaynaklarına göre İstanbul'a Kırım ve Kafkas Göçleri (1858-1864)

NFS. d. 471	6 Ağustos 1861	68/288+6 Bekar hane	4	182/11 2	Kırım Bahçesaray'dan/Hacı Timurşah Efendi takımından
NFS. d. 472	18 Ağustos 1861	37/159	4	91/68	Kırım Kefe muhacirleri Hacı Abdülhalim Efendi takımından
NFS. d. 473	12 Ekim 1862	24/75	3	47/28	Kırım Gözleve'den/Kurt Nazar Efendi cemaati
NFS. d. 1180	8 Eylül 1861	2/10	5	5/5	Belirtilmemiştir/Dârü lfunûnda iskân edilenler
NFS. d. 3477	8 Temmuz 1861	2/11	5	6/5	Kırım Canboyluk/Nogay Peştü kabilesi Konya'ya gidecek
Toplam Nüfus	Hane/	769/3.77	4		

Göçmenlerin aile üyeleri arasında 15 yaşından küçük önemli sayıda kişi bulunmaktadır. Hanelerdeki birey sayısının ortalama 3 ile 6 kişi arasındadır. Ancak bir kişinin olduğu haneler bulunduğu gibi 25 kişiden oluşan haneler de bulunmaktadır. Özellikle anne, kayın valide, bekar kardeşler ve hizmetçilerin de yer aldığı hanelerdeki birey sayısı daha fazladır.

Haydarpaşa Limanına getirilen göçmenlerden bir kısmı çadırlarda kalmak istemediklerinden defterlere kaydedilmeden İstanbul'un muhtelif yerlerine dağılmış, bir kısmı da iskân mahallerine gitmek üzere bindirildikleri vapurlardan inerek kendi başlarına orada burada kalmışlardır. Böyle olunca devletin göçmenlere verdiği yevmiye ve yardımlardan da yararlanamamışlardır. Mesela Bahçesaraya'dan gelen 108 hane ve 471 nüfus Kırım muhacirleri deftere kaydedilmedikleri için yevmiye ve kira yardımı alamamışlar (BOA. A. MKT. NZD, 346/11), daha sonra müracaatta bulunarak isimlerini yazdırmışlardır.

Şüphesiz İstanbul'a gelen göçmenlerin sayısı nüfus defterlerinde kayıtlı olanlarla sınırlı değildir. Nüfus defterlerindeki kayıtlar bize muhacirlerin aile yapıları, yaşları konusunda fikir vermektedir. Arşiv kayıtlarından 1859-1860 yıllarında İstanbul'a gelen ve Haydarpaşa ve civarında geçici olarak iskân olunan yaklaşık 12.663 muhacir bulunduğu anlaşılmaktadır. Burada çadırlarda barınan muhacir yoğunluğu sebebiyle yer ve su sıkıntısı baş göstermiştir. Âdetâ üstüste yığılan muhacirler bir odada on hane halkı barınmak zorunda kalmışlardır (BOA.

Nezvat SAĞLAM

Y. PRK. MYD. 2/77). Su ihtiyaçlarının karşılanması için Haydarpaşa İskelesi'nden İbrahim Ağa Tekkesi'ne kadar olan alanda yeni su kuyuları açılmış, (BOA. A. MKT. NZD. 320/90; A. MKT. MHM. 193/6) mevcut kuyular temizlenerek tulumbalar takılmış, (BOA. A.MKT.NZD. 320/34) bozuk tulumbalar da tamir ettirilmiştir (BOA. A. MKT. MHM. 189/87).

Tablo 2

Haydarpaşa Civarında İskân Edilen Muhacirlerin Kabileleri ve Hane Miktarı

Hane/Nüfus	Geldiği Vapur/Kabilesi
64/302	Nogay/Canboyluk kabilesi (BOA. A. MKT. NZD 319/52)
25/135	Kırım muhacirleri (BOA. A.MKT.NZD. 323/36)
35/210	Rusya vapuruyla/Nogay muhacirleri (BOA. A.MKT.NZD. 323/36)
90/300	Ünyeli Osman Kaptan vapuruyla/Kırım muhacirleri (BOA. A.MKT.NZD. 322/59)
40/360	Çerkes Rusya vapuruyla (BOA. A.MKT.NZD. 321/49)
1.200 nüfus	Nogay Rusya vapuru
60/380	Nogay
1.300 nüfus	Nogay
50/300	Mehmet kaptan gemisiyle/Kırım muhacirleri (BOA. A.MKT.NZD. 320/97)
2.000 nüfus	Tersâne-i Âmire'ye ait Ostorloç ve Rus vapurlarıyla (BOA. A.MKT.NZD. 320/53)
85/450	Alaplılı Kara Ali kaptanın gemisiyle/Kırım muhacirleri
64/302	Ünyeli Süleyman kaptanın gemisiyle/Nogay/Canboyluk kabilesi (BOA. A.MKT.NZD. 320/53)
87/920	Çerkes/Kabartay kabilesinden (BOA. A.MKT.NZD. 319/1)
83/327	Yunan Sefinesi Mihalaki kaptanın sefinesiyle/Nogay muhacirleri (BOA. A.MKT.NZD. 318/72)
63/320	Ünyeli Ahmet kaptanın sefinesiyle/Kırım muhacirleri
57/300	Kocalı Atnaş kaptanın yelken sefinesiyle
27/190	Trabzonlu Mustafa kaptanın yelken sefinesiyle
78/380	Rusyalı Bey sefinesiyle/Nogay muhacirleri (BOA. A.MKT.NZD. 318/71)
2.500 nüfus	Nogay muhacirleri (BOA. A. MKT. NZD. 299/68)
25/162	Çerkes Kabartay muhacirleri (BOA. A. DVN. 156/50)
27/325	Çerkes muhacirleri (BOA. A. MKT. NZD. 320/64)
960/12.663	Toplam hane ve nüfus miktarı

İstanbul'daki hanların dolmasına rağmen muhacirlerin gelmeye devam etmesi, yetkilileri göçmenleri barındıracak yeni yerler bulma arayışına sevk etmiştir. Bu bağlamda Üsküdar ve Tophane taraflarında uygun yerler bulunması,

hanların dışında bazı boş medreselerle vakıflara ait yerler ve ikâmete elverişli mekanların tespitine girişilmiştir (BOA. A. MKT. NZD. 315/3).

3. 2. İstanbul'da İskân Mahalleri

Bilindiği üzere Osmanlı döneminde İstanbul denildiğinde Avrupa yakasında tarihi yarımada içinde kalan bölge anlaşılmaktaydı. İstanbul'a gelen muhacirlerin önemli bir kısmı bu tarihî yarımada ve civarındaki semtler ve mahallelerle, kale kapıları dışında sahralarda kurulan çadırlarda iskân edilmişlerdir (BOA. A.MKT.NZD. 313/29). Muhacirlerin İstanbul'da geçici iskân edildikleri diğer yerler ve sayıları tablo 3'de gösterilmiştir.

Göçmen sayısının artışı İstanbul'da barınmaya elverişli hemen her yerde muhacir iskânını zorunlu kılmıştır. Bu yüzden Sultanahmet Camii bahçesi, Dârülfünun ve civarı, Fatih, Karagümrük, Ayvansaray, Zal Mahmud Paşa Medresesi ve muhtelif yerlerdeki hanlar, haneler göçmenlerle dolmuştur (BOA. İ. DH. 437) Muhacirlere barınacak geçici yer temininde güçlük çeken hükûmet 1.000'den fazla göçmeni Yeşildirek'te bulunan Hoca hana yerleştirmiştir. Civardaki bazı hanlarda esnaf ve tüccar ikâmet ettiğinden göçmenlere başka yer bulunmak zorunda kalmıştır (BOA. A. MKT NZD. 299/45). Fatih Camii civarında sekiz han muhacirlere tahsis edildiği gibi başka hanlar da kiralanmıştır (Saydam, 1997: 125-126). Bu hanlar ve hanelerden bir kısmı mülk sahibi şahıslardan kiralanmıştır. Kiralanan hanların bedeli dört yük olmuş, bu paranın üçte biri bile ödenememiştir. Bu durum han sahiplerinin ve kiracılarının şikayetlerine sebep olmuş ve hanlarda muhacir barındırmak zorlaşmıştır (BOA. İ. DH. 437/28882; İ. DH. 463/30915). Mesela, Fatih civarında için kiralanan ve bir süre sonra tahliye edilen hanın hem birikmiş kira bedellerinin ödenmemesi hem de hanın boş kalması sebebiyle mağdur olduğunu belirten han sahibi Mehmed Ağa mağduriyetinin giderilmesini istemiştir (BOA. A. MKT. NZD. 296/49). Her ne kadar istenmese de Kış ortasında gelmesi beklenen 10.000 civarında muhacirden 2.000 kadarının gerekli düzenlemeler yapılarak Dârülfünun binasında barındırılması, kalanların da bugün Vatan Caddesi boyunca uzanan bölgenin adı olan Yenibahçe'de hafif keresteden üstü muşambalı koğuş şeklinde yapılacak barakalarda iskânları planlanmış, bunun aynı zamanda han kiralamaktan daha ucuza geleceği de hesaplanmıştır (BOA. A. MKT. MHM, 199/17; İ. DH. 437/28882; 463/30915).

Tablo 3

İstanbul'da (Üsküdar Haricinde) Muhacirlerin İskân Edildikleri Diğer Yerler

Geliş Tarihleri	Hane/Nüf. Sayıları	İskân Edildikleri Yerler	Boy/Kabileleri
13 Ekim 1859	122/673	Sultan Mehmed civarında hanlarda (BOA. A. DVN. 147/27)	Nogay muhacirleri
12 Mayıs 1861	3/9	Sutan Mehmed civarında Dülger-zade Mahallesi (BOA. NFS. d. 469)	Kırım Akmescid muhacirlerinden Veli Bey Efendi takımından
30 Temmuz 1861	20/84	Dârülfünun bahçesi (BOA. NFS. d. 470)	Müslüman Kırım Kuban Çerkes/Hasan Bey takımından
6 Ağustos 1861	68/288	Sultanahmet Camii avlusu (BOA. NFS. d. 471)	Kırım Bahçesaray/Hacı Timurşah Efendi takımından
12 Ekim 1862	24/75	Dârülfünun bahçesi (BOA. NFS. d. 473)	Kırım Gözleve'den Kurt Nazar Efendi cemaati
18 Ağustos 1861	37/159	Sultanahmet Camii avlusu (BOA. NFS. d. 472)	Kırım Kefe muhacirlerinden
8 Eylül 1861	2/10	Dârülfünun'da (BOA. NFS. d. 1180)	Kırım muhacirleri
11 Eylül 1860	2/11	(BOA. NFS. d. 3477)	Nogay Peştü kabilesinden Konya'ya gönderilecekler
23 Haziran 1860	29/169	Darülfünun'da (BOA. A. MKT. NZD. 315/97)	Kerç İskelesi'nden gelen Altı Kesik kabilesinden Ahmed Geri (?) takımından Çerkesler
11 Ocak 1855	2000 nüfus	BOA.İ. DH. 463/30915	Nogay/Çerkes
	49/580 Nüfus	Fatih civarında hanlarda	Çerkes muhacirleri
25 Haziran 1859	593 Nüfus	(BOA. A. MKT. NZD. 284/40)	Kuban havalisi Çerkesleri
23 Ocak 1860	280 Nüfus	Eyüp'te Zal Mahmud Paşa Medresesinde (BOA. A. MKT. MHM. 175/73)	Nogay Çerkesleri
Toplam	107/4.570		

Göçmenlere barınak bulma problemi yanında Osmanlı hükûmetini meşgul eden bir diğer husus, İstanbul'un muhtelif yerlerine yerleştirilen muhacirlerden bir kısmı kanunlara aykırı davranışlarda bulunarak asayiş ve huzuru ihlal etmeleri

olmuştur. Özellikle geceleri halkın huzurunu kaçırarak davranışlarda bulunmuşlar, zaptiye tarafından takip edilmişlerdir (BOA. A. MKT. MHM. 176/95). Göçmenler arasında değişik sebeplerle problemler yaşandığı gibi sosyal tabakalaşma ve sınıf farklılığı da iskân konusunda problemlere sebep olmuştur ((BOA. MVL. 826/106), Tavkul, 2001:33-54). Çerkes ve Nogay muhacirlerinin birçoğu beraberlerinde esirleri/hizmetçileri/köleleri ve cariyeleri ile gelmişlerdir. Beraberlerinde getirdikleri bu esir ve köleleriyle aralarında bazı hürriyet ve esaret davaları ortaya çıkmıştır. Bu davalar İstanbul'da yalnız Fetvâpenâhîde, taşralarda da sadece eyalet merkezinde ve sancak meclislerinde görülmüştür (BOA. A. MKT. UM. 417/48; MVL 838/11, MVL, 830/49). Muhacirlerin Rusya idaresinde iken beylerine aidat adı altında ödemekte oldukları bedeli, göçten sonra da kendilerinden talep eden beyleriyle aralarında anlaşmazlık çıkmıştır. Adana'da meskûn Nogayların şikâyeti üzerine konu Tanzimat Meclisi'nde görüşülerek beylerin bu ve benzeri adlarla muhacirlerden herhangi bir talepte bulunamayacaklarına, aksi takdirde cezalandırılacaklarına karar verilmiştir (BOA. A. MKT. UM. 414/24). Ayrıca firar eden veya kanunsuz işlere karışan ve varisler arasında dava konusu olan kölelerle ilgili arşiv belgelerine yansıyan birçok olay bulunmaktadır (BOA. MVL. 632/2, MVL. 830/49; MVL. 615/34; A. MKT. MHM. 176/75; A. MKT. DV. 160/92; A. DVN. 165/19, Habiçoğlu 1993: 169-170). Göçmenlerin Rus askeri veya vatandaşlarından esir ederek beraberlerinde getirdikleri kişiler de olmuş, bunlar Rus sefaretine teslim ettirilmiştir (BOA. HR. MKT. 484/75).

Diğer taraftan bir kısım kötü niyetli fırsatçılar ise ana baba ve akrabalarından ayrı düşen çocukları köleleştirerek satmaya kalkışmışlardır. Bunlardan bazıları yakalanmış, mahkemelerde dava konusu olmuştur (BOA. İ. MMS. 34/1407).

3. 3. Göçmenlerin Aile Yapıları

Nüfus defterlerine kaydedilen göçmenlerin mensup oldukları kabileler, hangi kaptanın gemisiyle hangi tarihte geldikleri, kaç hane, kaç nüfus oldukları kaydedilmiştir. Hane reisinden başlayarak eşi, erkek ve kız çocukları, bekar kardeşleri, anne-baba veya kayınvalidesi, köleleri/hizmetçileri sırasıyla yazılmıştır. Defterlerin sonuna varsa bekarlar ilave edilmiştir. Sadece hane reisi olan şahsın fizikî özellikleri, diğer aile fertlerinin ise isimleri ve yaşları yazılmıştır. 15 yaşından küçük olanlar sağır (küçük), 15 yaşından büyük olanlar kebîr (büyük) olarak kaydedilmiştir. Kaydedilen her hanenin altında büyük/küçük kaç birey olduğu yekûn kısmında gösterilmiştir.

Nevzat SAĞLAM

Tablo 4

Muhacir Hanelerinin Nüfus Yapısı

Hane sayısı	Top. Nüfus	15 yaşından büyük	15 yaşından küçük	70 yaş ve üstü	En kalabalık ailenin fert sayısı
Müslüman Kırım Kuman muhacirleri (BOA. NFS. d. 462-1-6).					
54	213	127	87	4	8
Kırım'dan gelen muhacirler (BOA. NFS. d. 463-1-7).					
45	183	107	76	-----	8
Hoca Ahmed Efendi takımından Nogay muhacirlerinden ve Canboyluk kabilesi (BOA. NFS.d. 464. 1-9)					
Hane sayısı	Top. Nüfus	15 yaşından büyük	15 yaşından küçük	70 yaş ve üstü	En kalabalık ailenin fert sayısı
64	302	213	89	7	11
Müslüman Kırım muhacirlerinden, Hoca Şihâbuddin, Abdurrahim Efendi ve Seyyid Hamza Efendi kabilesi (BOA. NFS. d. 465. 1-10).					
Hane sayısı	Top. Nüfus	15 yaşından büyük	15 yaşından küçük	70 yaş ve üstü	En kalabalık ailenin fert sayısı
81	296	196	100	3	8
Nogaylardan Canboyluk kabilesine mensup Hoca Ahmed Efendi takımı (BOA. NFS.d.466. 1-9).					
65	373	244	129	6	11
Salim Giray ve Çerkes Kabartay muhacirlerinden Abdullah Efendi takımı (BOA. NFS. d. 467. 1-11).					
91	699	398	301	13	24
Nogay Vişnad kabilesinden Hoca Düşenbe Efendi cemaati (BOA. NFS. d. 468. 1-8).					
91	426	288	138	9	11
Kırım Akmescid Muhacirleri Veli Bey cemaati (BOA. NFS. d. 469).					
3	9	8	1	-----	6
Kırım Kuban Çerkes/Hasan Bey takımından (BOA. NFS. d. 470).					
20	84	59	25	3	8
Kırım Bahçesaray'dan/Hacı Timurşah Efendi takımından (BOA. NFS. d. 471).					
74	294	182	112	5	9
Kırım Kefe muhacirleri Hoca Abdülhalim Efendi takımından (BOA. NFS. d. 472).					
37	159	91	68	4	9
Kırım Gözleve'den/Kurt Nazar Efendi cemaati (BOA. NFS. d. 473).					
24	75	47	28	----	8
Belirtilmemiştir/Dârülfunûnda iskân edilenler (BOA. NFS. d. 1180).					
2	10	5	5	----	5
Kırım Canboyluk/Nogay Peştü kabilesi (BOA, NFS. d. 3477).					
2	11	6	5	-----	6
Nogay muhacirleri (BOA. A. DVN. 147/27)					
124	773	598	175	5	24
Çerkes Anaçok Kabilesi (BOA. A. DVN. 147/43).					
33	250	178	72	2	44

4. Osmanlı'nın Göçmenlere Yaklaşımı

Osmanlı Devleti özellikle XIX. yüzyıldan itibaren çığ gibi büyüyen ve birçok problemi içinde barındıran göç hadisesiyle yüz yüze gelmiştir. Muhacirlerin barındırılmaları, işlerinin karşılanması ve iskân yerlerine sevkleri Osmanlı'nın en önemli meselelerinden biri olmuştur. Başlangıçta göçmenlerin iş ve işlemleriyle Şehremaneti ilgilenmekte iken, kitleler halinde gelen göçmen sayısına paralel olarak işlerin artması üzerine 1860'ta Trabzon eski valisi Hafız Paşa başkanlığında muhacirin komisyonunun kurulması kararlaştırılmış ve Hamidiye vakıf dairesi de çalışma mekânı yapılmıştır (BOA. A. MKT. MHM. 174/72; İ. MMS. 16/696).

Özellikle 18. yüzyılın ikinci yarısından sonra meydana gelen ve yıllarca devam eden savaşlarda Müslüman nüfusun azalması devleti ekonomik ve askeri alanda ihtiyaç duyduğu insan kaynağını temin için yeni çözümler bulmaya sevk etmiştir. Bu çerçevede 9 Mart 1857'de birtakım muafiyetler tanınarak yabancı göçünü teşvik eden bir nizamnâme hazırlanmıştır (Çınar, vd. 2012: 200; Saydam, 1997: 78). Ancak gelen göçmenler bu nizamnâmede özellikleri sayılan ve kabulü öngörülen göçmenlerin vasflarını taşıyorlardı. Kaldı ki kitleler halinde gelen göçmenlerin nizamnâmede belirtilen özellikleri taşıyıp taşımadığına bakılarak buna göre kabul veya reddedilenler olmamıştır. Göçler ve göçmenler konusunda yapılan çalışmalarda Osmanlı'nın istediği evsafi haiz olmadığı gerekçesiyle muhacirlerden bir kısmını Rusya'ya geri gönderdiğine dair bir bilgi bulunmamaktadır. Bu sebeple Kırım ve Kafkasya'dan gelen muhacirlerin -devlete askeri, ekonomi ve sosyal anlamda önemli katkıları olmakla birlikte- sadece insani yaklaşımla kabul edildiğini söylemek yanlış olmayacaktır. Dolayısıyla Rusya'nın baskısına maruz kaldıkları için yurtlarından terketmek zorunda kalan bu muhacirleri Osmanlı Devleti Rusların insafsızlığına terk etmeye razı olmadığı için dini mezhebi farklı unsurlara kucak açtığı gibi bunlara da kucak açmıştır (Saydam, 1997: 78-79). Bu anlamda Osmanlı ülkesi daima mazlumların ve mağdurların sığınağı olmuştur. Muhacirleri evlerini, barklarını ve vatanlarını terk ederek Osmanlı devletinin kanatları altına ve himayesine sığınmış birer misafir addetmiş, her türlü şefkat ve merhamete muhtaç bireyler olarak görmüş, bu anlayışın sonucu olarak da mevcut imkanlar çerçevesinde hiçbir yardımdan kaçınmamıştır. Ancak yardımlarda ellerine fakirlik pusulası verilmiş, ihtiyaç sahiplerine öncelik tanınmıştır (BOA. A. MKT. NZD. 348/75; A. MKT. NZD. 323/26). Muhacirlere yardım her şeyden önce bir insanlık vazifesi olarak telakki edilmiş, vilayetlere gönderilen talimatlarda göçmenlere bu anlayışla yaklaşılması ve muamele edilmesi istenmiştir (BOA. A. MKT. MHM. 178/68-1; A. MKT. UM. 420/23).

Osmanlı topraklarına gelen göçmenlerden Rusya tebaası olmaktan çıkarak Osmanlı tabiiyetini/vatandaşlığını kabul ettiklerine dair taahhüt alınmıştır. Aile reisleri tarafından imzalanan ve onaylanan bu taahhütnamede, kendi rızalarıyla aile efradı ve akrabalarıyla Rus vatandaşlığını terk ederek mallarını-mülklerini Rusya'da bırakıp Osmanlı devletine sığındıklarını ve Osmanlı tebaası olmayı kabul ettiklerini, kendilerine gösterilecek yerde ikâmet edeceklerini kabul etmişlerdir. Osmanlı tebaası olmaktan vazgeçmeleri halinde, gerek Devlet-i aliyye tarafından kendilerine verilen gerek kendi paralarıyla edindikleri emlak, arazi ve hayvanlarda hiçbir hak iddia etmeyeceklerini ve bunların tamamını devlete bırakacaklarını taahhüt etmişlerdir. Diğer yandan göçmenler üzerinde daha sonra himaye iddiasında bulunmaması için de Rusya ile yazışmalar yapılmış ve Rusya kendi rızalarıyla Rus vatandaşlığını terk eden muhacirler üzerinde himaye iddiasında bulunmayacağını kabul etmiştir (BOA. NFS. d. 462-6; İ. HR. 173/9438; İ. HR. 173/9453).

4.1. Yapılan Yardımlar

Osmanlı Devleti'nin göçmenlere yaptığı yardımlar aynı ve nakdî olmak üzere iki şekilde olmuştur. Aynı yardımlar daha çok yiyecek, giyecek malzemeleri ve zirai alet-edevat, tohumluk* şeklinde olurken, nakdi yardımlar hane kiralalarının ödenmesi, ekmek bedeli, atıyye ve bahşış şeklinde olmuştur (BOA. İ. DH. 349/23039; İ. DH. 350/23069; İ. DH. 466/31128). Osmanlı hükûmeti Kış ortasında daha gemilerden inerken tespit edilen yalınayak ve çıplak göçmenlere elbise, hırka, çizme, ayakkabı ve çorap gibi yardımlarda bulunmuş, ısınmaları için mangal ve kömür vermiş (BOA. İ. DH. 449/29711; A. MKT. NZD. 298/4; MAD. d. 9241, İ. DH. 420/27766), askeri depolardaki giyecek malzemeleri göçmenlere dağıtılmıştır (BOA. A. MKT. MHM. 291/39). Ayrıca 15 yaşından büyük olanlara ikişer, küçük olanlara ise birer kuruş yevmiye tayin edilmiş, ihtiyaçlarını karşılamaları için altmış bin kuruş atıyye verilmiştir (BOA. İ. DH. 420/27766; A. MKT. MHM. 149/9). Bilinçsizce ağaç keserek ormanlara zarar veren göçmenlerin odun ihtiyaçları da Şehremaneti tarafından temin edilmiştir (BOA. A. MKT. NZD, 322/14; A. MKT. MHM. 199/67). Odun tüccarı bazı yardımseverlerin de yardımları olmuştur (BOA. A. MKT. NZD. 274/54).

Muhacirlere yardımlar gerek sevkleri sırasında gerek yerleşim yerlerinde de devam etmiştir (BOA. A. MKT. NZD. 322/34). İstanbul'dan nakillerinde ihtiyaç duyulan at, araba ve gemi ücretleri devlet tarafından ödenerek temin

* Her haneye beşer İstanbul kilesi (1 İstanbul kilesi =25,656 kg) tohumluk verilmekteydi, bk. BOA. NFS. d. 3478.

edilmiştir (BOA. İ. DH. 374/24777, İ. DH. 374/24784). Hasta olanların doktor, hasta bakıcı ve tedavi giderleri, ölenlerin teçhiz, tekfin ve defin masrafları da devlet tarafından karşılanmıştır (BOA. MAD. d. 9241-124). Mesela, İstanbul'a gelen ve bir kısmı geçici olarak kışlalarda iskân edilen muhacirlerin ve bunların işleriyle görevli memurların yevmiye, maaş, atıyye, ekmek bedeli ve teçhiz-tekfin masrafları 1860 senesinin Ağustos ayında 118.099,5 kuruş olmuştur (BOA. MAD. d. 9241-124). Tophane ve Sultan Mehmed civarında barındırılan 83 muhacir için navlun, mavna/tekne, hammaliye ve kira bedeli olarak ise 15.346 kuruş ödeme yapılmıştır (BOA. İ. DH. 351/23121; İ. DH. 396/26239).

Osmanlı devletinin 19. yüzyıldaki ekonomik durumu da dikkate alındığında göçlerin devlet bütçesine önemli bir yük getirdiğini söylemek yanlış olmayacaktır. Mesela, 1861 yılı Mayıs-Ağustos arasında dört aylık masrafı 5 yük 9.920,5 kuruş olmuştur (BOA. İ. DH. 485/32768). Zira göçmenlerin Osmanlı topraklarına ayak basmalarından itibaren iskân yerlerine nakledilmeleri ve yerleştirilmelerine kadar geçen süreçte iâşe, barınma, hastalık, ölüm gibi masrafları devlet tarafından karşılanmıştır. Evlerinin inşası, ziraat için edevât-ı çift bedeli/öküz, tohumluk, tarım aletleri gibi malzemeler yine devlet tarafından verilmiştir. 10 yıl süreyle her türlü vergiden muafiyet tanınmasıyla da toprağı işlemelerini ve imar etmelerini teşvik edilmiştir. (Çelik, 1996: 120-121). Böylece ekonomisi büyük oranda tarıma dayanan Osmanlı devleti, onları bir taraftan ekonomiye katkı sağlayan bireylere dönüştürürken, diğer taraftan kendi kendilerine yeten birer hane/birim haline getirmiştir. Devletin yanı sıra hayırseverler de yaptıkları yardımlarla bir nebze de olsa devletin yükü hafifletilmişlerdir (BOA. İ. MMS. 22/961). Şehzade Sultan İzzeddin de 1.500 kadar muhacire atıyye vermiştir (BOA. A. MKT. MHM. 287/32).

Öte yandan Avrupa yakasında olan muhacir hamile olan veya doğum yapan kadınlar için Yenibahçe'de bulunan Gureba Hastanesi'nde,* Üsküdar tarafındakiler için de Toptaşı Hastanesi'nde günlük kontrollerini yaptırabilmelerine imkân sağlanmış, kendilerine 500 kuruş maaşla hususi hemşireler tayin edilmiştir (BOA. A. MKT. MHM. 177/66; A. MKT. MHM. 161/50; A. MKT. NZD. 312/40). Gureba hastanesinde 1 Şubat 1860-30 Haziran 1862 arasında muhacir hanımları ile bunların hizmetinde bulunanların maaş, tayinat ve masrafları 33.849,5 kuruş olmuştur (BOA. İ. DH. 505/34341).

Yolculuk sırasında gemileri kaza veya arıza yaptığı için yollarda kalanlara gemi temin edilerek İstanbul'a ulaştırılmışlardır. Mesela, Çengan iskelesinde

* Bugün Bezmîâlem Vakıf Üniversitesi Tıp Fakültesi Hastanesi olarak Vatan Caddesi'nde hizmet vermektedir.

mahsur kalan Nogay göçmenleri gemilerle İstanbul'a getirilmişlerdir (BOA. A. MKT. MHM. 173/70). Yine İnebolu açıklarında kaza geçiren Nogay muhacirlerinden 450 nüfustan sağ kurtarılan 277 kişi İstanbul'a getirilerek hanlara yerleştirilmişlerdir. Bütün eşyalarını kaybeden bu muhacirlere giyecek yardımı yanında diğer ihtiyaçları için de 48.750 kuruş verilmiştir (BOA. İ. DH. 445). Aynı şekilde Midye açıklarında gemileri karaya oturan Kırım muhacirleri de İstanbul'a getirilmişlerdir (BOA. A. MKT. NZD. 301/89; A. MKT. NZD. 301/46).

Muhacirlerin çoğunlukla hayatlarına mal olan yolculukların esas nedenlerinden biri kaptanların birkaç kuruş daha fazla alabilmek için gemilere adeta istif edercesine istiap haddinden fazla göçmen ve yükle doldurmaları olmuştur. Bu durum kış mevsiminde olumsuz hava şartları ve fırtına yüzünden gemilerin batmasına, yazın da sıcak havalarda bulaşıcı hastalıkların ortaya çıkmasına sebep olmuştur. Bu ve benzeri hadiselerin önüne geçmek için Rus yetkililerden limanlarda gemilerin istiap haddinden fazla yolcu ve yük almasına izin vermemeleri istenmiştir (BOA. HR. SYS. 1362/11; A. MKT. UM. 373/39). Öte taraftan göçmenlerin hayatlarını hiçe sayarak istiap haddinden fazla yolcu ve yük alarak gemilerin batmasına ve göçmenlerin ölümlerine sebep olan kaptanlar denizcilik kurallarına göre cezalandırılmışlardır (BOA. A. MKT. NZD. 294/3; HR. MKT. 313/66).

5. Kalıcı İskân Bölgelerine Sevkleri

Geçici barınma yerlerindeki yığılmaları önlemek için göçmenlerin bir an önce yerleşim yerlerine sevkleri arzu edilmesine rağmen genellikle mevsimin kış olması buna imkân vermemiştir (BOA. A. MKT. MHM. 205/45; C. DH. 131/6531). Ancak baharda havaların düzmesiyle kalıcı iskân bölgelerine gönderilmişlerdir (BOA. A. MKT. MHM. 192/33). Esasen Mart'tan önce göçmen sevk edilmemesi konusunda anlaşma sağlandığı halde Rusya bu anlaşmaya uymayıp, halkı bir an önce yerlerinden çıkarmaya kalkışınca (BOA. HR. İD. 1/70) bu durum geçici iskân yerlerinde yığılmalara sebep olmuştur. Zira Rusların amacı Çerkeslerin sahip oldukları toprakları bir an önce boşaltmaktı. Nitekim 1863-1864 arasında bir yıl içinde 418 bin Çerkesi göç ettirmişlerdir (Qasımova, 2017: 598). Bu yoğun göç hareketinin bir yansıması olarak İstanbul'da sayıları 14.000'i geçen Nogay ve Çerkes muhacirler arasında kolera, çiçek, tifüs gibi bulaşıcı hastalıklar baş göstermiştir. Sağlık ekipleri salgının önüne geçilmesi ve can kaybının artmaması için göçmenlerin bir an evvel yerleşim bölgelerine sevkleri gerektiğine dikkat çekmişlerdir (BOA. A. MKT. NZD. 310/21).

5.1. İstanbul Civarına Yerleştirilenler

İstanbul'da geçici olarak barındırılan muhacirlerin çoğu Anadolu ve Rumeli'ye sevk edilmekle birlikte, bir kısmı İstanbul civarındaki çiftliklere yerleştirilmiştir. Mütezimlerin elinde bulunan bu çiftlikler verimli olarak işletilmediğinden demirbaşları da dâhil devlet tarafından bedelleri ödenerek Kırım göçmenlerine tahsis edilmiştir. Bu çiftliklerden biri İstanbul'a beş saat mesafede bulunan Terkos kazasındaki Kalyos çiftliğidir. Çiftliğin 100 haneye yetecek ve 30 çifte mütehammil* bulunduğu, merasının yaz-kış 500 koyun ve 150 baş camus/manda, karasığır ve hergelenin/binek hayvanının yayılmasına elverişli olduğu belirtilmiştir. Yine İstanbul'a beş saat uzaklıkta Küçükçekmece'deki Bahşayış çiftliğine de muhacir yerleştirilmiştir. Bu çiftliğin 50 çifte mütehammil olduğu ve 300 haneyi barındıracak araziye sahip bulunduğu, merasının 1.000 koyun, 200 baş hayvana yetecek kapasitede olduğu tespit edilmiştir. Bu çiftliğin hemen yanındaki 25 çifte mütehammil, 40-50 haneyi barındıracak araziye sahip, 600 koyun ve 100 büyük baş hayvana yetecek merası bulunan Moha çiftliğine de göçmen iskân edilmiştir. Göçmenlerin yerleştirildiği diğer bir çiftlik ise Çatalca'daki İzzeddin çiftliğidir. İstanbul'a dört saat mesafede bulunan bu çiftlik de 150 haneyi barındıracak araziye, 30 çifte mütehammil olduğu ve 1.000 koyun 150 baş hayvana yetecek meraya sahip bulunduğu belirtilmiştir (BOA. İ. MMS. 23/980).

İstanbul civarında göçmenlerin iskân edildikleri bir başka yerleşim yeri İstanbul'a on saat uzaklıkta bulunan ve 500'den fazla hanenin iskân edilebileceği Silivri'deki Çeltik ve Yapağca çiftlikleridir. Bu iki çiftlik 60 çift ekim yerine, 3.000 küçükbaş ve beş-altı yüz büyük baş hayvana yetecek meraya sahiptir. (BOA. İ. MMS. 23/980). Bu beş çiftlikte demirbaş olarak hazine-i hâssaya ait yaklaşık 3.000 kese miktarı hayvan, tohumluk arpa-buğday bulunduğu tespit edilmiştir (BOA. İ. MMS. 23/980). Göçmenlerin yerleştirilmesi planlanan Istranca dağları, Kürtler (?) Cibali, İlecek (?) Mandırası, Balaban Burnu, Velimeşe dağları meralarında 5.000 koyun ve 3.000 büyük baş hayvanın yayılabileceği ve önemli miktarda ekilebilir arazi bulunduğu bildirilmiştir. Ancak bunlardan İlecek (?) arazisinin Valide Sultan vakfına ait olduğu belirtilmiştir. Muhacirlere tahsis edilmesi düşünülen Istranca dağlarının da kömürcülere 200 kese akçeden fazla iltizam bedeliyle verildiği belirlenmiştir (BOA. İ. MMS. 23/980). Diğer taraftan muhacirlerin iskân edildiği İstanbul'a altı saat mesafede

* Osmanlı arazi sisteminde çift veya çiftliğin miktarı toprağın verimliliğine göre değişmekte olup, kanunnamelerle belirlenmiştir. Verimi yüksek topraklarda bu miktar 60-80, orta olan yerlerde 80-100 ve verimi düşük bölgelerde ise 100-150 dönüm olarak tespit edilmiştir, bk. *İslam Ansiklopedisi*, "Çiftlik", Millî Eğitim Basımevi, İstanbul 1978 c. 3, s.392-297.

bulunan Çekmece'deki Papaz Bergos çiftliğinin de 50 çifte mütehammil olup, 150 haneye yetecek araziye sahip olduğu ve 1.500 baş koyun ve 200 baş büyük baş hayvana yetecek merası bulunduğu kaydedilmiştir (BOA İ. MMS. 23/980).

5.2. İstanbul Dışına Sevk Edilenler

Kalıcı iskân yerlerinin belirlenmesinde mümkün olduğunca göçmenlerin istekleri de dikkate alınmış, (BOA. İ.MMS. 16/649; A. MKT. UM. 386/8; A. MKT. NZD. 327/23; MVL. 744/64) düzenlenen toplantılara muhacir temsilcileri de katılmıştır (BOA. A. TŞF. 29/36). Ancak yerleşmeye elverişli yeterli arazi olmaması, güvenlik ve diğer sebeplerle taleplerinin yerine getirilemediği durumlarda göçmenlere başka seçenekler sunulmuştur. Muhacirlerin tercihleri genellikle akraba, kabile ve hemşehrilerinin yanına yerleşmek yönünde olmuştur. İskân edilecek bölgenin havadar, suyunun bol ve ziraate elverişli yeterli araziye sahip olması göz önünde tutulmuştur (BOA. A. MKT. MHM. 191/1). Mesela, Nogay ve Çerkes muhacirlerinden 1.217 hane ve 4.790 nüfus muhacir talepleri doğrultusunda Adana'daki hemşehrilerinin yanına sevk edilirken, Kütahya'ya gitmek isteyenler iskana elverişli yeterli arazi olup olmadığının tespiti için bekletilmişlerdir (BOA. A. MKT. MHM. 178/68-1; A. MKT. MHM. 162/70).

Muhacirler Osmanlı sınırları dahilinde Rumeli ve Anadolu'daki muhtelif vilayetlere gönderilmişlerdir. Bu çerçevede 1858'te İstanbul'a gelen Çerkes ve Nogay muhacirlerinden 2.552 hane ve 17.003 nüfus istekleri doğrultusunda 1859 senesinde Dobruca, Rodos, İzmit, Kütahya, Mihaliç, Balıkesir, Ankara, Sivas, Konya ve Adana vilayetlerine gönderilmiştir (BOA. Y. EE. 34/53; A. MKT. MHM. 162/70; A. MKT. NZD. 421/63). Daha sonra gelenler de akrabaları ve hemşehrilerinin bulunduğu Bolu, Sivas, Kütahya, Konya, Ankara, Karahisar-ı Şarki/Şebinkarahisar, Adana ve İzmit'te iskân edilmişlerdir (BOA. A. MKT. MHM. 171/72; A. MKT. MHM. 178/68; A. MKT. NZD. 292/53; A. MKT. NZD. 302/52; A. MKT. NZD. 314/65). Kırım muhacirlerinden 60 hane ise taleplerine binaen Mihaliç'e yerleştirilmişlerdir. Kendilerine ev inşa etmek ve çiftçilik yapmak üzere sahipsiz arazilerden bedelsiz arazi verilmiştir. İhtiyacı olanlara da hayvan ve tohum verilmiştir (BOA; İ. DH. 106/5370).

Osmanlı Devleti muhacirlerin iskânında özellikle Müslüman nüfusun azınlıkta olduğu bölgelere öncelik vermiştir. Bu çerçevede Kırım muhacirlerinin önemli bir kısmı Müslüman nüfus oranının artırılması gözetilerek, Rumeli'de iskân edilmişlerdir (Habiçoğlu, 1993: 104, Yılmaz 1999, 4: 588). Rumeli'de göçmen iskân edilen yerlerin başında Romanya'nın Dobruca bölgesi geliyordu (BOA. İ. MMS. 16/649; A. MKT. NZD. 293/93). Nitekim Dobruca'ya bağlı

Karasu'da, idari binalar ve cami inşa edilerek, Sultan Abdülmecid'in ismine izafeten Mecidiye ismiyle Kırım muhacirleri için bir yerleşim yeri kurulmuştur (BOA. A. MKT. MHM. 102/3; İ. DH. 352/23226). Kırım muhacirleri dışında da Dobruca'ya göçmen sevk edilmiştir. Mesela Dobruca'ya gönderilen 44 hane 365 nüfus Bjeduh kabilesinin Tatar köyleriyle karıştırılmamaları ve müstakil bir köy veya birbirine yakın iki köy şeklinde yerleştirilmeleri istenmiştir (BOA. A. MKT. MHM. 168/33). Dobruca'daki akrabaları ve tanıdıklarının yanına gitmek isteyen Nogay ve Çerkes muhacirleri de vapurla Varna üzerinden Dobruca'ya gönderilmişlerdir (BOA. A. MKT. NZD. 283/97; A. MKT. UM. 357/1). Dersaadet'ten Varna'ya gönderilenlerden civardaki kazalara yerleştirilenler de olmuş, bunlar için evler inşa edilmiştir (BOA. İ. DH. 470/31466). Yine Rumeli'de verimli araziye sahip Beştepe arazisine de 15 köy, bir kasaba kurulmuş ve merkez kasabaya padişahın babası Sultan II. Mahmud'un adına izafeten Mahmudiye adı verilerek muhacirler iskân edilmiştir (BOA. İ. DH.471/31545). Ne var ki Rumeli'de iskân edilen muhacirler buraya iskânlarından 20 yıl sonra "93 Harbi" olarak anılan 1877-1878 Osmanlı-Rus Savaşı'nın akabinde yine Hristiyan idaresi altında kaldıklarından bu defa tekrar Rumeli'den Anadolu'ya göç etmek zorunda kalmışlardır.

Diğer taraftan devletin nüfus politikası olarak Rumeli'ye yerleştirilmek istenen muhacirlerin bir kısmı bu teklifi kabul etmemişlerdir. Fatih civarına yerleştirilmiş olan Çerkes ve Nogay muhacirleri Rumeli ve Dobruca taraflarına gönderilmek istenmesine ve teşvik edici teklifler sunulmasına rağmen razı olmamışlar, Eskişehir ve Kütahya taraflarında iskân edilmekte ısrar etmişlerdir. Çerkeslerden 29 hane 328 nüfusa sahip Altıkesik kabilesinin Kütahya Seyitgazi yakınlarındaki Yılkıran arazisine, 15 hane 134 nüfus olan Besni kabilesi de Çifteler Çiftliği dahilindeki Kuşmar arazisine yerleştirilmişlerdir (BOA. İ. DH. 438/28947; A. MKT. UM. 363/23). Nogayların da Adana'da havası güzel, arazisi münbit ve akarsuyu bol yerlere yerleştirilmeleri planlanmıştır. Muhacirler 10 sene vergiden, 25 sene askerlikten muaf tutulmuşlar, evlerini inşa için kendilerine yardım edilmiştir. 1.200 ile 1.600 kuruş civarında olan hane bedelinin 500 kuruşu devlet tarafından kalanı halkın yardımlarından karşılanmıştır. Adana civarına iskân edilenlere ziraat için öküz bedelinin yanında tohumluk ve yemeklik olarak 146.000 kile zahire, diğer ihtiyaçlarına karşılık da 11.500 kese harcama yapılmıştır (BOA. İ. DH. 438/28947; İ. DH. 477/32073).

19 Ekim 1858 tarihinden itibaren İstanbul'a gelen ve taşraya gönderilen Nogay ve Çerkes muhacirlerin sayıları şöyledir (BOA. Y. EE. 34/53):

Tablo 5
İstanbul'dan Taşraya Sevk Edilen Muhacirler

Nüfus	Hane	Tarih	Gönderildiği Yer
32	8	18 Temmuz 1859	Dobruca
632	104	14 Ağustos 1859	Adana
1.040	149	14 Eylül 1859	Adana
2.375	385	8 Ekim 1859	Adana
3.445	622	30 Ekim 1859	Adana
431	69	8 Kasım 1859	Adana
949	215	16 Kasım 1859	Adana
518	117	Dersaadet'te mevcut bulunan	
296	51	Dersaadet'te mevcut bulunan	
363	44	27 Kasım 1859'da gelip mevcut bulunan	
260	53	12 Ekim 1859'da gelirken gemileri batan ve kurtulanlardan İlkbahara kadar İstanbul'da iskân edilen Nogay muhacirleri	
10.341	1.817	Toplam kişi/hane	
968	----	Tahminen 27 Kasım 1859'da gelenler	
11.309	1.817	Toplam kişi/hane	

Tablo 6
İstanbul'dan Sevk Edilen Muhacirlerin Gönderildikleri Yerler

Nüfus	Hane	Tarih	Gönderildiği Yer
328	29	14 Ağustos 1859	Altıkesik kabilesi Kütahya Yılkırkan Köyü'ne
76	10	14 Ağustos 1859	Besni kabilesi Kütahya Kuşmar arazisine
58	5	14 Ağustos 1859	Mihaliç'ten Kuşmar arazisine sevk olunan Besni kabilesi
1.419	141	15 Ağustos 1859	Subek Hatukay kabilesi Ankara
669	84	15 Ağustos 1859	Hatukay kabilesi Ankara
696	68	15 Ağustos 1859	(?) kabilesi Sivas
104	9	8 Ekim 1859	Habuka kabilesi Kütahya
360	44	20 Ekim 1859	Bjeduh Dobruca'ya
113	29	30 Ekim 1859	Dobruca'ya (?) kabilesi
889	127	23 Kasım 1859	İzmit
866	174	23 Kasım 1859	Rodos ve İzmit'e gönderilecekler
116	15	23 Kasım 1859	İzmit'e gönderilecekler
5.694	735	Toplam kişi/hane	

Tablo 7

İstanbul'dan Sevk Edilen ve Kalan Nogay ve Çerkes Muhacir Sayısı

Nogay Nüfus	Hane	Çerkes Nüfus	Hane	Açıklama
11.309	1.817	5.694	735	İstanbul'dan sevk edilenler
7.955	1.337	4.712	546	İstanbul'da mevcut olanlar
3.354	48	982	189	Toplam Kalan

Yerleşim bölgelerine nakledilemeyenlere devamlı yenilerinin eklenmesi İstanbul'da göçmen yoğunluğunun artmasına sebep olmuştur. İstanbul'daki yoğunluğu azaltmak için çare olarak göçmenler yerleşim bölgelerinin güzergâhlarındaki kasaba ve köylere yerleştirilmişlerdir. Bu çerçevede Ankara'da iskânları kararlaştırılan 130 hane 363 nüfus muhacir, geçici olarak İzmit'teki kasaba ve köylerde, Konya'ya yerleştirilmeleri planlananlardan 275 hane 1.345 nüfus Bursa'da, 99 hane 445 nüfus ise Eskişehir'in kaza ve köylerinde, Çorlu'da iskân olunacak 198 hane nüfus da Silivri, Tekirdağ ve Çorlu'ya bağlı kasaba ve köylerde iskân edilmişlerdir (BOA. A. MKT. MHM. 178/68-2; A. MKT. NZD. 304/14; Sarıbal, 2018: 35-39). İlk fırsatta buralardan kalıcı iskân mahallerine sevkleri planlanan bu göçmenlerin yevmiyeleri ve masraflarının karşılanması için yeterli miktarda para havale edilmiştir (BOA. İ.MMS. 18/762). İskân yerlerine vardıklarında ise süratle yerleştirme işlemlerinin tamamlanmasına ve düzenli olarak tayinatlarının ödenmesine çalışılmıştır (BOA. A. MKT. MHM. 178/68-1). Mesela, İzmit civarında Sarıçayır, Absani ve Hendek kazalarında iskân edilen göçmenlerin havaların düzelmesiyle birlikte evlerinin inşasına başlanmış ve kendilerine arazi tahsis edilmiştir (BOA. A. MKT. MHM. 171/72). İzmit'e sevk edilen göçmenler memurlar refakatinde gönderilmişler, muhacir kafilesini yerine ulaştıran ve yerel görevlilere teslim eden memurlar görevlerini yerine getirdiklerine dair kaymakamdan aldıkları belgeyi sadarete takdim etmişlerdir (BOA. A. MKT. NZD. 297/37).

Muhacirlerin sevkleri ve nakilleri bir plan dahilinde yapılmaya çalışılmıştır. Öncelikle yerel idarecilerle yapılan görüşmeler sonucunda iskana elverişli arazi bulunup bulunmadığı, bulunan arazilerin yerleşime elverişli olup olmadığı gibi hususlar tespit edilmiştir. Mesela, muhacir sevk edilmeden önce Bolu ve Düzce'deki yerel idarecilerle görüşmeler yapılmış, Düzce ve kazalarında 200 hanenin iskân edilebileceği, 100 hane için de yer temin edilebileceği anlaşıldıktan sonra buna göre muhacir sevk edilmiştir. Yetkililerin muhacirleri iskân için adeta çırpındığı bir hengamede Bolu kaymakamı ve halkının bu yardımsever yaklaşımları takdirle karşılanmıştır (BOA. A. MKT. MHM. 195/64).

Göçmenlerin yerleştirildikleri vilayetler arasında Sivas ve civarı önemli bir yer tutmaktadır. Üsküdar'da bulunan Çerkes muhacirlerinden, Cacuk-i Suğrâ

kabilesinden, Dağıstan Çerkeslerinden ve Kabartay kabilesinden toplam 271 hane 2.724 nüfus Sivas tarafında iskân edilmiştir (BOA. A.MKT.NZD. 323/36; A. DVN. 156/50). Sivas'a yakın bölgelerden Bozok sancağı da göçmenler için yerleşim yerlerinden biri olmuştur. Çerkes muhacirlerinden Altıkesik kabilesinden ve Tanbogay Bey takımından 82 hane 564 nüfus İstanbul'dan Canik limanına, buradan da Bozok Sancağı'na gönderilmişlerdir (BOA. A.MKT. NZD. 320/97).

İstanbul'dan nakledilen göçmenler yerleşim yerlerine deniz yoluyla ya da karayoluyla gönderilmişlerdir. Deniz yoluyla gönderilecekler gemilerle en yakın iskelelere oradan iskân yerlerine nakledilmiştir. Bursa, Konya ve Kütahya'ya gönderilecekler Gemlik'e, Balıkesir'e gönderilecekler Bandırma iskelesine ve oradan da iskân bölgelerine nakledilmişlerdir (BOA. A. MKT. NZD, 293/27; A. MKT. NZD. 293/93; A. MKT. UM. 420/31; A. MKT. UM. 357/1; A. MKT. UM. 429/51; A. MKT. UM. 420/30; A. MKT. UM. 510/85). Adana'da hemşehrilerinin yanına yerleşmek isteyen Nogay muhacirlerinden 147 hane 1.027 nüfus vapurlarla Mersin iskelesine sevk edilmişlerdir. Yine Subek Hatukay kabilesine mensup 225 hane 2.088 nüfus, Ankara'ya gitmek üzere İstanbul'dan İzmit iskelesine ve Yenme kabilesinden 68 hane 696 nüfus da Samsun iskelesine oradan Sivas'a gönderilmişlerdir (BOA. A. MKT. NZD 291/2).

Yine Nogay muhacirlerinden Konya'ya gönderilecek 97 hane 427 nüfustan oluşan kabile Antalya'ya, Dobruca'ya gönderilecek 66 hane 340 nüfus ise Varna iskelelerine gidecek vapurlara bindirilmişlerdir (BOA. A. MKT. NZD 298/103). İstanbul'dan sevk edilen muhacirlerin vapur ve yol ücretleri devlet tarafından karşılanmıştır (BOA, İ. DH. 489/33141).

Ancak deniz yolculuğu için gemi beklenmesi gerektiğinde muhacirler karayoluyla nakledilmiştir. Bu çerçevede Nogay muhacirlerinden toplam 1.216 hane 5.386 göçmen karayoluyla Konya'ya sevk edilmişlerdir (BOA. A. MKT. NZD. 326/2).

İstanbul'da bulunan göçmenlerden 10 bin kadarı Edirne tarafına bir kısmı Mersin civarına, Tarsus ve Adana'ya gönderilmiştir. Kırım muhacirlerinden 50 hane 217 nüfus Edirne'de iskân edilmek üzere Tekfurdağı iskelesine sevk edilmişlerdir (BOA. A.MKT.NZD. 323/36).

Muhacirlerin aralarında çocuk, kadın, hasta ve yaşlıların olması sebebiyle binek ve araba temin edilmiştir. Zira defterlerdeki kayıtlardan anlaşılacağı üzere gerek yaşı 70 ve üzerinde gerek yaşı 15 altında önemli sayıda çocuk bulunmaktadır. Ayrıca her kafiye tayin edilen görevliler tarafından göçmenler iskelelerde iskân yerlerine gidecek vapurlara bindirilmişlerdir. İskân mahallerinin

vali ve mutasarrıflarına da göçmenlerin iş ve işlemlerine ilişkin talimatlar gönderilmiştir (BOA. A. MKT. NZD 291/2).

Tablo 8
İstanbul'dan Taşraya Sevk Edilen Muhacirler

Hane	Nüfus	Tarih	Gönderildikleri Yerler
49	580	2 Eylül 1860	İzmir
198	909	6 Mart 1860	Çorlu
99	445	6 Mart 1860	Konya
275	1.345	6 Mart 1860	Bursa
130	363	6 Mart 1860	Ankara
1.217	4.790	6 Mart 1860	Adana
300		18 Eylül 1860	Bolu ve kazaları
271	2.724	28 Ağustos 1860	Sivas ve civarı
82	564	8 Ağustos 1860	Bozok
1.216	5.386	27 Eylül 1860	Konya
50	217	2 Eylül 1860	Edirne
3.887	17.323	Toplam	

Genel olarak bakıldığında Osmanlı coğrafyası dâhilinde birçok bölgede iskân olunan muhacirlerin bugün Anadolu'nun farklı bölgelerinde yaşadıkları bilinmektedir (Kırımlı, 2006: 147). Bu bağlamda Türkiye'nin hemen her köşesinde muhacirler tarafından kurulmuş yerleşim yerlerine rastlanmaktadır. Balıkesir'in Manyas, Karaman'ın Ayrancı ilçeleri de Kırım Tatar muhacirleri tarafından köy olarak kurulmuş, zamanla ilçe merkezi haline dönüşmüştür (BOA. MVL. 451/29, Kırımlı, 2006: 1519. Nitekim Eskişehir civarının %42'si muhacir köylerinden oluşan bir mahiyet kazanmıştır (Yerasimos, 1975: 909). Osmanlı topraklarına gelen Türk-Müslüman göçmen kitleleri Anadolu'dan Ürdün, Filistin, Suriye, Halep ve Irak'a kadar muhtelif bölgelere yerleşmişler ve devletin nüfus yapısında önemli değişikliğe sebep olmuşlardır. Sayıları milyonlarla ifade edilse de vergiden ve askerlikten muafiyetleri sebebiyle resmi nüfus defterlerine kaydedilmediklerinden verilen rakamlar hiçbir zaman tam sayıyı ifade etmemektedir (BOA. İ. DH. 486/32799; Karpat, 2010: 86-87; Habiçoğlu, 1993: 172-173).

Diğer taraftan İstanbul'a gelenlerden bir süre sonra tekrar Rusya'ya dönmek isteyenler olmuştur. Bunlardan bir kısmı yerel idareci ve görevlilerin ilgisizliği yüzünden sefalet yaşadıklarından Rusya'ya dönmek istemişlerdir. Bunun önüne geçmek için göçmenlerle ilgilenenler dirayetli ve yetenekli memurlar tayin edilmesi istenmiştir (BOA. İ. MMS. 22/961). Bir kısmı da beklentileri ve taleplerine uygun bir ortam bulamadıkları için vatan-ı kadimlerine/eski memleketlerine dönmek istemişlerdir. Muhacirin komisyonu

öncelikle bunların taleplerinin ne olduğunun anlaşılması ve mümkün ise giderilmesi, geri dönme düşüncelerinden vazgeçirilmeleri, mümkün olmazsa istedikleri yere gitmelerine müsaade edilmesini istemiştir (BOA. A. MKT. NZD. 351/81; A. MKT. NZD. 372/75; A. MKT. NZD. 349/84; A. MKT. MHM. 233/13). Halbuki geri dönen göçmenlerden bir kısmı Ruslar tarafından tutuklanmış ve çeşitli sıkıntılarla yüzyüze gelmiştir. Bu da göçmenlerin problemleriyle uğraşmakta olan Osmanlı makamları için yeni bir meşguliyet doğurmuştur (BOA. A. MKT. UM. 515/49).

Göçler XIX. yüzyıl Osmanlı siyasi, sosyal ve ekonomik yapısı üzerinde şüphesiz hızlı ve önemli değişiklikler meydana getirmiştir. Devlet bütçesinin açık verdiği bir dönemde, göçmenlere yapılan masraflar hazineye yeni bir yük getirirse de devlet, üretimi ve sanayileşmeyi artırmayı hedefleyerek ekonomiye canlılık kazandırmaya çalışmıştır (Çelik, 1996: 125). Bunun için göçmenlerden imkanlar ölçüsünde yararlanılmaya çalışılmıştır. Mültezimlerin elinde harap durumda olan araziler hayvanlar da dahil içindeki demirbaşlar bedeli devlet tarafından ödenerek göçmenlere tahsis edilmiştir (BOA. İ. MMS 23/980). Askeri sınıfa mensup olanlar askerlik mesleğine alınmış, sanat ve maharet sahipleri şehir ve kasabalara yerleştirilerek sanayi dalında istihdam edilmiştir (BOA. A. MKT. NZD. 376/76; A. MKT. UM. 292/42).

Devletin takip ettiği iskân siyaseti sayesinde yerli halkla göçmenler arasında çatışma doğmasına fırsat verilmemiş, aralarında büyük oranda uyum sağlanmıştır. Yerli halk-göçmen uyumunun sağlanabilmesi, -bazı zorluklar ve sıkıntılar yaşanmakla birlikte- Osmanlı'nın devlet ve toplum yapısının yeni durumlara göre yapılabilmesi ve ortaya çıkan ihtiyaçları karşılayabilme kabiliyeti sayesinde mümkün olmuştur (Çelik, 1996: 129).

Göçler, savaşlarla azalan Osmanlı nüfusunun artmasına da katkı sağlamıştır. Özellikle Müslüman nüfusun azınlıkta olduğu yerlere iskân edilen göçmenler gayrimüslim nüfusa karşı Müslüman nüfus oranının artmasını sağlamıştır (BOA. İ. MMS 23/980). Ortaya çıktığı ortam ve dönem de dikkate alındığında göç hadisesi, şüphesiz eksiklikler olmakla birlikte, Osmanlı Devleti tarafından başarılı bir şekilde çözüme kavuşturulmuştur (Çelik, 1996: 129).

SONUÇ

Ruslar işgal ettikleri topraklarda Panslavizm (Ruslaştırma) siyasetiyle Kırım ve Kafkas halklarının dini ve milli kimliklerini imhaya çalışmışlardır. Yüzyıllardır yaşadıkları toprakları ve mülklerini ellerinden alarak, yerlerine Rus köylülerini yerleştirmişlerdir. Rusların uyguladıkları tahammül edilemez dini,

siyasi, ekonomik baskılarına maruz kalan Kırım ve Kafkas halkları Müslümanların halifesi ve hamisi olarak bildikleri Osmanlı topraklarına göçü bir kurtuluş olarak görmüşlerdir. Ayrıca kendilerinden sonra evlatlarının Hristiyanlaştırılmasından duydukları endişe de göç hareketini daha da zorunlu hale getirmiştir. Osmanlı Devleti'nin Ruslarla yaptığı savaşlarda maruz kaldığı yenilgiler Kırım ve Kafkas topraklarında yaşayan halkların daha çok baskıya maruz kalmaları anlamına geliyordu. Özellikle Kırım Savaşı'ndan sonra 1859 senesinde göçler kitlesel boyut kazanmıştır. İstanbul'da geçici olarak barınan muhacirlerin sayısı 10 binden aşağı düşmemiş hatta 14 bine ulaştığı olmuştur.

Osmanlı ülkesine gitmek üzere iskelelerde yığılmış olan göçmenler kimi zaman aylarca gemi beklemişlerdir. Dahası bazıları iskelelere inmeden esir edilerek kalelerde hapsedilmiş, bazıları Rus korsanlarının saldırıları sonucunda malları ve eşyaları gasbedilmiştir.

Özellikle deniz yoluyla Osmanlı, İngiliz, Avusturya ve Rus gemilerinin yanısıra tüccar gemileriyle taşınan göçmenler, bir kısım kaptanların para hırsı yüzünden derme çatma gemilere adeta istif edilircesine bindirilmişlerdir. Bu yüzden göçmenlerden birçoğu kışın Karadeniz'in fırtınalı sularında gemilerin batması sonucu hayatlarını kaybetmiştir.

İstanbul'a gelen muhacirler, mensup oldukları kabilelere göre haneler şeklinde hane reisinden başlayarak bütün aile fertleri isimleri ve yaşları ile defterlerine kaydedilmiştir. Bu kayıtlardan her hanede kaç birey bulunduğu, yaşlarının ne olduğunu öğrenmek mümkündür. İstanbul'a ayak basan muhacirlerin bir kısmı Anadolu yakasında bir kısmı Avrupa yakasında muhtelif semtlerde barındırılmışlardır. Anadolu yakasında İbrahim Ağa çayırında, Haydarpaşa sahrasında kurulan çadırlarda ve Üsküdar'da hanlarda, dükkanlarda, boş evlerde, medreselerle vakıflara ait yerlerde barındırılmışlardır. Avrupa yakasında ise Fatih, Eyüp ve Ayvansaray civarında, Darülfünun bahçesindeki barakalarda, Sultanahmet Camii avlusunda, bugünkü Vatan Caddesi boyunca uzanan Yenibahçe'de basit kerestelerden yapılan ve üstü muşamba ile örtülü barakalarda ve muhtelif yerlerdeki kiralık hanlarda, medreselerde kalmışlardır. Göçmenlerin kaldığı hanların kira bedellerini ödeyemeyen hükümet ile han sahipleri arasında birtakım anlaşmazlıklar yaşanmıştır. Barındıkları yerlerde kış mevsiminde odun, kömür, giyecek, gıda, beslenme, su ve sağlık gibi temel ihtiyaçlarının karşılanması için her türlü çaba gösterilmiştir. İstanbul'da normal şartlarda on on beş gün kaldıktan sonra iskân bölgelerine sevk edilen göçmenlerin kışın kitleler halinde gelmeleri sıkıntılar doğurmuştur. Çadırlarda kalanlar kışın hanlara taşınmışlar, baharın gelmesiyle tekrar çadırlara nakledilmişlerdir. Muhacir kadınları için Avrupa yakasında Yenibahçe'de bulunan (Vakıf) Gureba

Hastanesi'nde ve Üsküdar tarafında olanlar için de Toptaşı Hastanesi'nde gerektiği kadar yer ayrılmıştır. Kırım muhacirlerinden önemli bir miktarı Küçükçekmece, Büyükçekmece, Çatalca, Silivri, Istanca ve Terkos gibi İstanbul'a yakın yerlerde mültezimlerin elinde bulunan çiftliklere içindeki malzemelerin bedelleri ödenerek yerleştirilmişlerdir.

Havaların düzelmesiyle birlikte imkanlar ölçüsünde göçmenlerin talepleri de dikkate alınarak gerek deniz yolu gerek karayoluyla Anadolu ve Rumeli'de muhtelif bölgelere sevk edilen muhacirler, Rumeli tarafında Dobruca civarı, Edirne, Tekirdağ, Çorlu, Anadolu'da Bursa, Kütahya, İzmir, Eskişehir, Sivas, Adana, İzmit, Bolu, Ankara ve Yozgat gibi vilayetlere yerleştirilmişlerdir. Özellikle aynı kabileye mensup olanlar akrabalarının yanına yerleşmeyi tercih etmişlerdir. Muhacirlerin yerleştirilecekleri bölgelerin havasının güzel, akarsuyunun bol, ayrıca arazisinin yeterli ve münbit olmasına dikkat etmiştir. Osmanlı Devleti muhacirlerin özellikle Müsüman nüfusun azınlıkta olduğu Rumeli bölgesi'nde Dobruca, Varna gibi bölgelere yerleştirmek istemiştir. Mecidiye ve Mahmudiye gibi isimlerle yeni yerleşim yerleri kurmuştur. İskân yerlerinde göçmenlere tohumluk, öküz, zirai alet ve edevat verilmiştir. Muhacirlere ait evlerin ve ibadethanelerin inşasında devletin yanı sıra hayırsever kişilerin de önemli katkıları olmuştur.

Osmanlı Devleti göçmenlere yerlerini yurtlarını terk ederek ülkesine sığınmış, merhamete ve himayeye muhtaç insanlar nazarıyla bakmıştır. Muhacirlere toprağın verimine göre 70 dönümden 130 dönüme kadar değişen miktarlarda arazi verilmiş ve 10 sene vergiden, 25 sene askerlikten muaf tutulmuşlardır. Yollarda hava muhalefeti sebebiyle zor durumda kalanları gemiler ve ulaşım vasıtaları göndererek İstanbul'a nakletmiştir.

Diğer taraftan genel olarak bakıldığında kesin olarak sayılarının tespiti güç olan göçmenlerin Osmanlı Devleti'ne maddi ve manevi önemli maliyetleri olmasına karşılık kasaba ve köylerin şenlendirilmesinde, toprağın imar edilmesi ve işlenmesinde önemli katkıları da olmuştur. Ayrıca göçmen nüfusun Anadolu'nun demografik yapısı üzerinde de önemli etkisi olmuş, gayrimüslim nüfusa karşılık Müslüman nüfus oranının artmasını sağlamıştır. Osmanlı Devleti, XIX. yüzyıl boyunca devam eden göç hadisesini bütün zorluklara ve sıkıntılara rağmen başarılı bir şekilde idare edebilmiştir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

Arşiv Kaynakları

Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığı Osmanlı Arşivi

Sadâret Divân Kalemi (A. DVN). 147/27; 156/50; 156/59; 165/19.

Sadâret Deâvî (A. MKT. DV). 160/92.

Sadâret Umum Vilâyât (A. MKT. UM). 292/42; 417/48; 357/1; 373/39; 386/8; 414/24; 420/23; 420/30; 420/31; 429/51; 510/85; 515/49.

Sadâret Mühimme Kalemi (A. MKT. MHM). 191/1; 176/39; 178/68; 188/12; 189/87; 192/33; 193/6; 195/41; 195/64; 199/17; 199/67; 205/45; 226/69; 233/13; 287/32; 291/39; 304/77; 306/78; 102/3; 161/50; 162/70; 167/81; 171/48; 171/72; 173/70; 174/72; 176/75; 177/66; 179/89; 304/77.

Sadâret Nezâret ve Deâvî (A. MKT. NZD). 283/97; 299/45; 319/52; 274/54; 292/53; 293/27; 293/93; 294/3; 298/4; 299/68; 301/46; 301/89; 302/52; 304/14; 310/21; 312/40; 314/65; 315/3; 315/97; 318/71; 320/90; 322/14; 323/26; 326/2; 327/23; 330/4; 346/11; 349/84; 351/81; 372/75; 393/5; 421/63; 322/34; 346/11; 376/76; 313/29; 318/71; 318/72; 319/1; 320/34; 320/53; 320/97; 321/49; 321/52; 322/59; 323/36; 348/75.

Cevdet Dahiliye (C. DH). 131/6531.

Hariciye İrâde (HR. İD). 1/35; 1/7; 1/70.

Hariciye Mektubî (HR. MKT). 313/66; 342/17; 347/16.

Hariciye Siyasi (HR. SYS). 1362/11.

İrâde Dâhiliye (İ. DH). 349/23039, 350/23069; 351/23121; 374/24777; 374/24784; 396/26239; 420/27766; 438/28947; 449/29711; 466/31128; 521/35483.

İrâde Hariciye (İ. HR). 173/9453.

İrâde Mesâil-i Mühimme (İ. MMS. 22/961). 16/649; 18/762; 23/980; 34/1407.

Maliyeden Müdevver Defterleri (MAD. d). 9241-124.

Meclis-i Vâlâ (MVL).451/29; 615/34; 632/2; 744/64; 830/49; 838/117; 1001/44.

Nüfus Defterleri (NFS. d). 462; 463; 464; 465; 467; 468; 469; 470; 471; 472; 473; 466; 1180.

Yıldız Hususi Maruzât (Y. A. HUS). 162/53.

Yıldız Esas (Y. EE). 34/53.

Yıldız Yaverân ve Maiyyet-i Seniyye ve Erkân-ı Harbiye Dairesi (Y. PRK. MYD). 2/77

Araştırma ve İnceleme Eserleri

Akkayan, T. (1979). *Göç ve Değişme*. Edebiyat Fakültesi basımevi.

Alpargu, M. (2007). *Nogaylar*. Değişim yayınları.

Alpargu, M. (2007a). Nogaylar, *DİA* içinde, (33, 202-204). Türkiye Diyanet vakfi yayınları.

Bala, M. (1987). Çerkesler. *İslam Ansiklopedisi* içinde (3, 375-386). Milli Eğitim basımevi.

Berber, F. (2011). 19. Yüzyılda Kafkasya'dan Anadolu'ya yapılan göçler. *Karadeniz Araştırmaları*, Güz (31), 17-49.

Berkok, İ. (1958). *Tarihte Kafkasya*. İstanbul matbaası.

Bilge, S. M. (2016). Çerkezler, *DİA* içinde (Ek 1, 289-292). Türkiye Diyanet vakfi yayınları.

Çelik, G. (1996). Osmanlı Türkiyesi'ne XIX. Sonlarında yapılan göçlerin sosyo-ekonomik bakımdan tahlili. *Tarih Boyunca Balkanlardan Kafkaslara Türk Dünyası Semineri, 29-31 Mayıs 1995 Bildiriler*. İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi basımevi.

Erkan, S. (1996). *Kırım ve Kafkasya Göçleri (1878-1908)*. Kafkasya ve Orta Asya Ülkeleri Uygulama ve Araştırma Merkezi yayınları.

Osmanlı Belgelerinde Kafkas Göçleri I. (2012). Osmanlı Arşivi Daire Başkanlığı yayınları.

Gözaydın, E. F. (1948). *Kırım Türklerinin Yerleşme ve Göçmeleri*. Vakit matbaası.

Güngör, F. (2006). Kafkasya'da soykırım ve sürgün-kısa bir sosyolojik tahlil. *Geçmişten Günümüze Kafkasların Trajedisi*. Kafkas Vakfi yayınları.

Grassi, F. L. (2017). Yeni Bir Vatan: Çerkeslerin Osmanlı İmparatorluğu'na Zorunlu Göçü (1864) (Çev: Birgül G. Perdisa.). Tarihiçi kitabevi.

Arşiv Kaynaklarına göre İstanbul'a Kırım ve Kafkas Göçleri (1858-1864)

- Habiçoğlu, B. (1993). *Kafkasyadan Anadolu'ya Göçler*. Nart yayıncılık.
- Karpat, K. (2010). *Osmanlı Nüfusu 1830-1914*. Timaş yayınları.
- Kırımlı, H. (2012). *Türkiye'de Kırım Tatar ve Nogay Köy Yerleşimleri*. Tarih Vakfı yurt yayınları.
- Kırımlı, H. (2006). Kırım'dan Türkiye'ye Kırım Tatar Göçleri. *8-11 2005 Aralık Uluslararası Göç Sempozyumu Kitabı*. Zeytinburnu Belediyesi Kültür Yayınları. 147-152.
- Kurat, A. N. (1953). Panslavizm. *Ankara Üniversitesi Dil Tarih Coğrafya Fakültesi Dergisi*, XI (2-4), 241-278.
- McCharty, J. (1998). *Ölüm ve Sürgün* (Çev: Bilge Umar). İnkılap yayınları.
- Qasımova, S. (2017). XIX Yüzyıl'da Kuzey Kafkasya'dan Anadolu'ya göçleri: Tarihçilik açısından göçün nedenleri, sonuçları ve sorunları. *Akademik Tarih Düşünce Dergisi* IV (XIII), 589-624.
- Sağlam, N. (2017). Arşiv Belgelerine Göre Canik'te Çerkes Muhacirler ve İskânları. Osman Köse (Ed.), *Geçmişten Günümüze Göç I-III*, içinde (II, 1357-1376). Canik Belediyesi Kültür yayını.
- Sarıbal, İ. (2018). *Osmanlı Devleti'nde Muhaceret İskân ve Entegrasyon Bursa Sancağı Örneği (1845-1908)*. İdeal Kültür yayıncılık.
- Saydam, A. (1997). *Kırım ve Kafkas Göçleri (1856-1876)*. Türk Tarih Kurumu yayınları.
- Şemseddin Sami. (1317). *Kamus-i Türkî*. İkdam matbaası.
- Tavkul, U. (2001). Osmanlı Devleti'nin Kafkas muhacirlerinin kölelik kurumuna yaklaşımı. *Ankara Bilig, bahar* (17), 33-52.
- Yerasimos, S. (1975). *Az Gelişmişlik Sürecinde Türkiye 1* (Çev: Babür Kuzucu). Gözlem yayınları.
- Yılmaz, M. (1999). XIX. Yüzyılda Osmanlı Devleti'nin muhaciri iskân politikası. *Osmanlı Ansiklopedisi* içinde (4, 587-602). Yeni Türkiye yayınları.

DOI No: <http://dx.doi.org/10.29228/Joh42263>

Makale Türü: Araştırma makalesi
Geliş Tarihi: 24.03.2020
Kabul Tarihi: 02.06.2020
On-line Yayın: 25.06.2020

Article Type: Research article
Submitted: 24.03.2020
Accepted: 02.06.2020
Published Online: 25.06.2020

Atıf Bilgisi / Reference Information

Köse, R. (2020). Cumhuriyet Döneminde Doğu Sınırlarında Kaçakçılıkla Mücadele (1923-1950). *Journal of History School*, 46, 1556-1558.

CUMHURİYET DÖNEMİNDE DOĞU SINIRLARINDA KAÇAKÇILIKLA MÜCADELE (1923-1950)

Resul KÖSE¹

Öz

Türk Dil Kurumu sözlüğüne göre kaçakçılık “*Bir devletin yasalarına karşı gelerek yapılan ticaret, gizli olarak, sezdirmeden kaçırma işi*”dir. Kaçakçı ise “*yasalara karşı gelerek bir yere mal sokan, bir yerden mal kaçırın veya bir yerde satan kimse*” olarak tanımlanmaktadır. Cumhuriyet’in ilk yıllarında kaçakçılık diğer sınırlara göre Doğu sınırlarında daha fazla yapılmaktaydı. Bunda bölgenin birçok ülkeye sınır olması, komşu devletlerin üzerlerine düşen görevlerini yerine getirmemesi ve bölgenin coğrafi ve iklim koşulları etkili olmuştu. Yeni Türk devleti hemen ilk yıllarda hazineyi ve ülke güvenliğini tehdit eden kaçakçılığı mümkün olduğunca ortadan kaldırmak için gerekli teşkilat ve mevzuat düzenlemelerini yapmıştı. Uygulamada görülen aksaklıklar ya da yeni ihtiyaçlar dönem boyunca yeni yasal düzenlemeleri doğurmuştu. Bununla birlikte kaçakçılığa mâni olmak için komşu devletlerle iyi ilişkiler kurulmuştu. Alınan tüm bu tedbirler sayesinde 1950 yılına gelindiğinde bölgede kaçakçılık, 1923 yılına kıyasla büyük ölçüde ortadan kaldırılmıştı.

Anahtar Kelimeler: Türkiye, Doğu sınırları, Kaçakçılık, Fransa, İngiltere.

¹ Öğr. Gör. Dr., Sağlık Bilimleri Üniversitesi Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Bölümü, resul_kose80@hotmail.com, Orcid: 0000-0002-4658-6778

Combating Smuggling in Eastern Borders in the Republican Period (1923-1950)

Abstract

According to the Turkish Language Association Dictionary smuggling is "*a trade done contrary to the law of a state, the act of transferring secretly, surreptitiously*". Smuggler is defined as "*a person who opposes the law, introduces goods, smuggles or sells goods somewhere*". In the first years of the Republic, smuggling was far more present in Eastern borders than in others. The region's borders to numerous countries, neighboring states' inability to meet their obligations, and the geographical and climatic conditions of the region played an effective role in this. The new Turkish state had set important authoritative and administrative regulations in the early years to eliminate smuggling that endangered the treasury and national security as much as possible. Imperfections or new needs in practice led to new legal regulations during the period. In addition to this, good relations were built with neighboring states to prevent smuggling. When all these measures were taken by 1950, smuggling in the region was to a great extent eliminated compared to 1923.

Keywords: Türkiye, Eastern borders, Smuggling, France, England.

GİRİŞ

Kaçakçılık Türk Dil Kurumu sözlüğünde "*Bir devletin yasalarına karşı gelerek yapılan ticaret*" olarak tanımlanmaktadır.² İnsanoğlu tarih boyunca vergi vermemek ya da kolay yoldan herhangi bir mala ulaşmak için kaçak mal ticaretine yönelmiştir. Bu ticaret günümüzde nasıl ki ne kadar tedbir alınırsa alınsın tam olarak ortadan kaldırılamamışsa gelecekte de kuvvetle muhtemel bir şekilde devam ettirilecektir. Kaçakçılığın faaliyet alanı çok geniştir. Ancak genel itibarıyla diyebiliriz ki bu ticaret, çoğu zaman insanların ihtiyaç duyduğu zorunlu malları karşılamak için yapılmaktadır. Bununla birlikte keyfi ihtiyaçlar ya da güvenlik maksadıyla ticareti yasaklanan ürünlerde de kaçak ticareti eskiden beri sürüp gitmektedir.

Dünya üzerinde kaçak ticaretinin en çok yapıldığı yerler arasında Anadolu'nun da olduğunu jeopolitik konumu itibarıyla geçiş güzergâhları üzerinde yer aldığı için söylemek yanlış olmayacaktır. Cumhuriyet Türkiye'si'nden önce Osmanlı Devleti zamanında da bu topraklarda özellikle denize kıyısı olan yerlerde ve de başkent İstanbul'da kaçakçılık dönem koşullarının doğurduğu zorunlu ya da keyfi ihtiyaçlar

² <https://sozluk.gov.tr/> (Çevirimiçi: 03.06.2020).

üzerinden yapılmaktaydı. Bu konuda nasıl ki günümüzde devletler tam olarak kaçakçılığa mâni olamıyorsa Osmanlının da kaçakçılığa tam olarak engel olduğunu söyleyemeyiz.³

İstiklâl Savaşı'nın ardından yeni Türk devletinin kurucu kadrosu bir dizi inkılâp yaparak Türk milletini hak ettiği çağdaş medeni milletler seviyesine çıkarmayı hedeflemişti. Bu hedef için gerçekleştirilecek icraatlardan önce memleket dâhilinde emniyetli ve huzurlu bir ortamın sağlanması gerekiyordu. Ancak bu hedef hiç de kolay değildi. Çünkü uzun yıllar süren savaşların doğurduğu harp kaçakları ve fırsatçıların teşkil ettikleri sayısı 3-5 kişi de olsa toplamda 1.840 kişiyi aşan 80 kadar çete memleketin huzurunu bozmaktaydı.⁴ Bununla birlikte memleket dâhilinde asayiş ihlal eden bir diğer husus, milli hazineyi de tehdit eden kaçakçılık meselesiydi. Kaçakçılık meselesi henüz yeni kurulmuş bir devlet için çözülmesi gereken iktisadi bir mesele olduğu gibi, ülkede emniyet ve asayişin sağlanarak huzurlu bir ortamın tesis edilmesi ve de merkezi otoritenin toplumun tüm kesimleri üzerinde, memleketin her noktasında hissedilebilmesi açısından da çözülmesi gereken bir mesele idi. Bu yönleriyle Cumhuriyet'in hemen ilk yıllarında çözüme kavuşturulmaya çalışılan kaçakçılık meselesi daha çok Doğu sınırları özelinde devletin gündemini meşgul etmiştir.

Kaçakçılığın Doğu Sınırlarında Daha Çok Yapılmasının Nedenleri

Cumhuriyet'in ilk yıllarında kaçakçılık daha çok Doğu sınırlarında yapılmaktaydı. Bu durumun birçok sebebi vardır. Bunlardan ilki Türkiye'nin toplamda 2.949 km. olan kara sınırı uzunluğunun 2.477 km.'sinin Doğu sınırlarında olmasıdır. Sınır bu denli uzun olunca kaçakçılık haliyle diğer sınırlara göre Doğu sınırlarında daha fazla yapılmıştır.

Bu yıllarda kaçakçılığın Doğu'da daha fazla yapılmasının ikinci sebebi; Türkiye'nin Doğu'sundaki komşularından Suriye ve Irak ile 1923 tarihli Lozan Antlaşması ile sınırlarını tam olarak çizememesiydi.

³ Bu konuda bazı çalışmalar için bkz. Mübahat S. Kütükoğlu, (1988). *Ahidname, Diyanet İslam Ansiklopedisi*, 1, 536-540; Zeki Arıkan, (1991). Osmanlı İmparatorluğu'nda ihracı yasak mallar (Memnu Meta), *Prof. Dr. Bekir Kütükoğlu'na Armağan*, İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Basımevi, İstanbul, ss. 279-306; Mehmet Genç, (2012). *Yed-i Vahid. Türkiye Diyanet İslam Ansiklopedisi*, 43, ss. 378-383.

⁴ BCA (Devlet Arşivleri Başkanlığı Cumhuriyet Arşivi), Fon Kodu: 30.10.0.0, Yer No: 128.923.6. s.40.

Cumhuriyet Döneminde Doğu Sınırlarında Kaçakçılıkla Mücadele (1923-1950)

Bu devletlerden Suriye sınırı için İstiklal Harbi'nde 20 Ekim 1921'de Fransa ile Ankara Antlaşması imzalanmıştı. Bu antlaşmaya göre iki tarafın temsilcilerinden oluşan komisyon, antlaşmanın imzalanmasını izleyen bir ay içinde kurulup sınıra kesin şekli vermek için çalışacaktı. Bu durum Lozan Antlaşmasıyla da teyit edilmişti. Ancak bu mümkün olmamıştı. Lozan'dan sonra Fransız mandası altındaki Suriye ile Türkiye arasındaki sınırın çizilmesinde Türk-Fransız ilişkilerinin gitgeller yaşaması belirleyici olmuştu. Fransızların dış borçlar ve ayrıcalıklar konusundaki tutumu iki devlet arasındaki ilk başlardaki iyi ilişkileri olumsuz etkilemişti. Bu durum sınırın kesin şeklini alması için belirlenmesi gereken komisyonun kurulumunu geciktirmiştir. Komisyonun kurulumu 30 Mayıs 1925'te kararlaştırıldı. Komisyon Eylül'de işe başladı. Sözleşme ise 18 Şubat 1926'da ancak imzalanabildi.⁵

Türkiye ile Irak arasındaki sınır ise Musul'u⁶ Mondros Mütarekesi'nden sonra işgal eden İngilizlerden dolayı Lozan Antlaşması'nda çizilememişti. Lozan'da belirlenen esas doğrultusunda tarafların daha sonraki tarihlerde de bir araya gelişlerinde bir sonuç çıkmayınca konu Milletler Cemiyetine havale olundu.

İngilizler Musul meselesinin iki ülke arasında halledilmeye çalışıldığı bu süreçte hudut üzerinde yaşayan Nasturileri Türk devleti aleyhine tahrik etti.⁷ Ardından Nehri (Şemdinli) isyanını teşvik ettiler.⁸

Bu süreçte çıkmasında İngilizlerin parmağının olup olmadığı konusunda o günlerde herhangi bir net bilgiye ulaşılamasa da⁹ çıkan bir diğer isyan, Şeyh Sait

⁵ İsmail Soysal, (1989), *Türkiye'nin Siyasal Andlaşmaları (1920-1945)*, C. 1, Ankara, TTK Yay.; Ömer Osman Umar, *Osmanlı Yönetimi ve Fransız Manda İdaresi Altında Suriye (1908-1938)*, Atatürk Araştırma Merkezi Yayınları, Ankara 2004; Mehmet Akif Okur, "Emperyalizmin Ortadoğu Tecrübesinden Bir Kesit: Suriye'de Fransız Mandası", *Bilig*, Kış 2009, ss.137-156; Müzehher Yamaç, "Fransız Diplomatik Belgelerinde Türkiye-Suriye Sınır Sorunu (1918- 1940)", *Belleten*, C. 82, 2018, s.1153-1174.

⁶ Bkz. Kemal Melek, *İngiliz Belgeleriyle Musul Sorunu (1890-1926)*, Üçdal Nesriyat, İstanbul.

⁷ Ali Fuat Cebesoy, *Siyasi Hatıralar Büyük Zaferden Lozan'a Lozan'dan Cumhuriyete I-II*, Yay. Haz. Osman Selim Kocahanoğlu, İstanbul 2007, s. 498.

⁸ Muzaffer İlhan Erdost, *Şemdinli Röportajı*, Onur Yayınları, Ankara 1993, 108-111; Alpay Kabacalı, *Tarihimizde Kürtler ve Ayaklanmaları*, Cem Yay., İstanbul t.y., s. 304-317.

⁹ Mim Kemal Öke, *Musul-Kürdistan Sorunu 1918-1926*, Bilge Karınca Yayınları, İstanbul, 2002, s. 214; Ömer Kürkçüoğlu, *Mondros'tan Musul'a Türk-İngiliz İlişkileri*, İmaj Yayınevi, Ankara, 2006, s. 377-378.

isyani¹⁰ olmuştu. Aylarca süren isyan o dönemde haliyle dış politikayı da etkilemişti. Türkiye ile İngiltere arasında imzalanan 5 Haziran 1926 tarihli Ankara Antlaşması ile Türk-İrak sınırının Milletler Cemiyetinin "Brüksel Sınır Çizgisi" adıyla daha önce benimsediği çizgide küçük bir değişiklik yapılarak Musul'un İngilizlerin mandası altında bulunan Irak yönetimine bırakılmasına sebebiyet vermişti.¹¹

İşte Suriye ve Irak ile sınırların Cumhuriyet'in ilk yıllarda henüz tam olarak çizilememesi ve de sınır hattı üzerinde yer alan komşu ya da bir diğer deyişle mantader devletlerle ilişkilerin dostane olmaması sınırdaki kaçakçılığı etkilemiştir.

Kaçakçılığın bölgede daha fazla yapılmasının bir üçüncü sebebi bölgenin hemen güneyinde İstiklal Savaşı'ndan sonra Irak ve Suriye'de mandater yönetim kurmuş olan İngiliz ve Fransızların sınır hattı üzerinde sınırların emniyet ve asayiş konusunda üzerlerine düşen görevi yerine getirmemesiydi. Hatta sınır güvenliğini bir kenara bırakalım bu devletlerden özellikle Fransa kaçakçıları himaye ettiği gibi onları teşvik dahi etmişti.¹²

Bölgede kaçakçılığın daha fazla yapılmasının dördüncü sebebinin coğrafi şartlar olduğunu söyleyebiliriz. Şöyle ki bölge coğrafya olarak ülkemizin en sarp ve dağlık coğrafyasıdır. Bu durum da kaçakçılara yapacakları kaçak işi için müsait bir zemin hazırlamaktaydı. Çünkü ulaşım imkânlarının yetersiz olduğu bir bölgede kaçakçılara müdahale edecek güvenlik görevlilerinin gereken müdahaleyi zamanında yapamaması bu işin sürüp gitmesine yol açıyordu.

Kaçakçılığın bu bölgede yaygın olmasının beşinci sebebinin bölgedeki yol ve nakliye araçları gibi ulaşım imkânlarının yetersiz olmasına bağlayabiliriz. Bir örnek verecek olursak eğer mesele daha iyi anlaşılacaktır. 1936 yılında dönem İktisat Vekili Celâl Bayar'ın aktardığına göre İstanbul'dan fabrikadan çıkan bir ton çimentonun fiyatı 20 lira iken bunun fiyatı Van'a gidinceye kadar 90 lirayı

¹⁰ Reşat Hallı, *Türkiye Cumhuriyeti'nde Ayaklanmalar (1924-1938)*, Genelkurmay Basımevi, Ankara, 1972; Yaşar Kalafat, *Şark Meselesi Işığında Şeyh Sait İsyanı Olayı, Karakteri, Dönemi'ndeki İç ve Dış Olaylar*, Boğaziçi Yayınları, Ankara, 1992; Ahmet Süreyya Örgüvren, *Şeyh Sait ve Şark İstiklâl Mahkemesi*, Yay.Haz.: Osman Selim Kocahanoğlu, Temel Yayınları, İstanbul, 2002.

¹¹ Soysal, *Türkiye'nin Siyasal Andlaşmaları...*, s. 304-317.

¹² Saygı Öztürk, (2008), *İsmet Paşa'nın Kürt Raporu*, Doğan Kitap, İstanbul, s. 26.

Cumhuriyet Döneminde Doğu Sınırlarında Kaçakçılıkla Mücadele (1923-1950)

bulmaktaydı.¹³ Bu örneğin bölgeye dışarıdan gelen her türlü mal için benzer olduğunu tahmin etmek güç olmayacaktır.

Kaçakçılığın bu bölgede yaygın olmasının altıncı sebebi ise bölgede yaşanan iklim şartlarıydı. Bölgenin çoğu kesiminde yolların karla kaplı olup dış dünya ile irtibatın yaklaşık yedi ay boyunca tamamen kopuk olduğu bir dönemde, bölge insanı ihtiyaçlarını karşılayabilmek için en yakın yerlere yönelmiştir. Bu da kaçakçılığın bölgede çok yaygın olması sonucunu doğuruyordu.

Doğu Sınırlarında Kaçakçılıkla Mücadele

Kaçakçılık mevzusuna dair Cumhuriyet'in ilk yılları için tespit edebildiğimiz en eski tarihli belge Gaziantep Valisi Hüsnü Bey'in (Çakır) Gaziantep sınırındaki tecavüzler ve kaçakçılık hakkındaki 1924 tarihli Dâhiliye Vekâletine gönderdiği rapordur. Bu rapor daha sonra 1 Aralık 1924 tarihinde Başvekâlete gönderilmişti. Raporda 153 km. hududu olan Gaziantep vilayetinde kaçakçılığın çok fazla olduğu ifade edilmişti. Bunda etkili olan birçok faktör vardı. Bunlar:

1. Hudut boyunca muntazam bir şose yolun olmaması,
2. Hudut taburu ve gümrük memurlarının usulsüz işleri, kaçakçılarla ortak hareket etmeleri,
3. Gümrük muhafaza teşkilatının az ve yetersiz olması,
4. Bu teşkilat ve çalışanlar üzerinde denetim mekanizmasının işletilmemesi,
5. Vilayetteki polis kuvvetinin yetersiz olması,

Öyle ki otuz bin nüfuslu Kilis'te bu tarihte sadece üç nefer ile bir muavinden ibaret polis kuvvetiyle, elli bin nüfuslu ve seksen küsur mahalleli Gaziantep'te de on beş polisle inzibat temin edilmeye çalışılıyordu. Vali, eğer yukarıda saymış olduğu hususlara çareler bulunmazsa kaçakçılığın bütün şiddetiyle devam edeceğini belirtmişti.¹⁴

¹³ Celal Bayar, (2009), *Şark Raporu*, Sad.: Nejat Bayramoğlu, Kaynak Yayınları, İstanbul, s. 131-132.

¹⁴ BCA, Fon Kodu: 30.10.0.0, Yer No: 262.764.15.

Kaçakçılık konusunda Hükûmetin ilk ciddi çalışması 1926 yılında ancak başlamıştır. Bu gecikme üzerinde Cumhuriyet'in ilk yıllarında daha öncelikli işlerin ele alınması, Suriye ile olan sınırı netleştiren anlaşmanın 1926 yılı Şubat ayında imzalanmış olması ve de çalışma bölgemiz olan Doğu'da 1925 yılının hemen başında çıkan Şeyh Said isyanının bastırılmasının aylarca sürmesinin etkili olduğunu söyleyebiliriz.

Hükûmet 11 Mayıs 1926'da güney sınırlarımızla Adalar Denizi kıyılarında kaçakçılığa karşı alınacak tedbirleri tespit etmek üzere Dâhiliye, Maliye, Müdafaa-i Milliye ve Ticaret Vekâletlerinden alınan uzmanlardan müteşekkil iki ayrı komisyon kurulmasını kararlaştırmıştı.¹⁵

Sadece kaçakçılığı engellemek için özel bir kanun 1927 yılında çıkarılmadan evvel 1926 yılında, 11 Nisan 1918 tarihinden beri yürürlükte olan Gümrük Kanunu, ihtiyaca cevap veremediği gerekçesiyle 30 Haziran 1926 tarihinde 905¹⁶ ve 906¹⁷ sayılı kanunlarla düzenlemeye tabi tutulmuştu. Bu kanunlarla mevcut Gümrük Kanunu'nun bazı maddeleri üzerinde değişiklikler yapılırken kaçakçılık meselesine de kısmen değinilmişti. Ancak daha önce kurulan komisyonların çalışmalarının ardından kaçakçılığın men ve takibi hakkında asıl kanun 1927 yılında çıkartılmıştı. 22 Haziran 1927'de kabul edilen 1126 sayılı Kanun'la kaçakçılığın tarifi yapılmıştı. Buna göre gümrük resmine tâbi veya ithali yasak eşyayı gümrük muamelesine tâbi tutmadan her ne yol ve şekilde olursa olsun Türkiye'ye sokmak veya Türkiye'den ihracı yasak veya resme tâbi malları Türkiye'den kanuni muamelesini ifa etmeden çıkarmak ve inhisar altında bulundurulmuş malları yetkili olmaksızın Türkiye'ye ithal etmek veya memleket içinde bir mahalden diğer bir mahalle nakil etmek veya satılığa çıkarmak veya satmak veya saklamak veya kaçak olduğunu bilerek kullanmak veya tüketmek kaçakçılıktı. Kanunla gümrük muameleleri ile münhasıran görevlendirilen gümrük memurları kaçakçılık fiillerini ve teşebbüslerini men ve takip etmek vazifesiyle mükellef olup bunların en büyük amiri her mahallin en büyük mülkî amiri olarak tayin edilmişti. Kanunla kaçakçılık yapan kişilere ağır para ve hapis cezaları verilirken kaçakçılığın vukuuna gerek müsamaha edenler

¹⁵ BCA, Fon Kodu: 30.18.1.1, Yer No: 19.12.30.

¹⁶ *Resmî Cerîde*, 01.07.1926, Sayı: 409.

¹⁷ *Resmî Cerîde*, 30.06.1926, Sayı: 408.

Cumhuriyet Döneminde Doğu Sınırlarında Kaçakçılıkla Mücadele (1923-1950)

veya kaçakçılığa iştirak edenlere memuriyetten men ve hapis cezalarının verilmesi kararlaştırılmıştı.¹⁸

Kanun'un ardından Hükümet, kaçakçılıkla etkin mücadele başlatmış oluyordu. Bu kararlılık Fırka programında da vurgulanmıştı. 1927 yılının Ekim ayında toplanan CHF Kongresinde kabul edilen programda: "*Her nevi kaçakçılığa milletin hayatında ve hazinesine el uzatan en vahim bir kast nazarıyla bakıyoruz. Kaçakçılıkla mütemadiyen uğraşmak ve her nevi kaçakçılığı son kuruşu kadar kal ve izale etmek için her kanunu ve her tedbiri vücuda getirmeyi caiz ve lazım görüyoruz*"¹⁹ cümlesine yer verilmişti.

Kabul edilen Kanun ve bu Fırka programının ardından 1 Kasım 1927 tarihinde kurulan IV. İsmet Bey (İnönü) Hükümeti programında kaçakçılığa karşı mücadelenin aynı zamanda hazineye yeni kudret getireceği de belirtilmişti.²⁰

Kanun'un üzerinden bir yıldan fazla bir süre geçtikten sonra Dâhiliye Vekili Şükrü Bey (Kaya), 1928 yılında Türkiye ve bölgedeki kaçakçılık vakalarına ilişkin istatistiki verileri Başvekâlete sunmuştu. 3 Aralık 1928'de Dâhiliye Vekâletinden Başvekâlete gönderilen Temmuz, Ağustos ve Eylül aylarında vuku bulan 3 aylık kaçakçılık raporunda vilayetlerden Edirne vilayetinde kaçakçılık vakasının olmadığı, Maraş ve Urfa vilayetlerinden de vukuat raporu gönderilmediği için bu vilâyetler belirtilmemişti.

Geriye kalan 60 vilayette üç ay zarfında 2.965 kaçakçılık vakası olmuş ve faillerinden 95 kişi derdest edilmişti. Bu vilayetlerde el konulan mallar şunlardı: 3.222 kilo rakı, 10.553.585 varak sigara kâğıdı, 16.750 kilo tütün, 10.532 kilo tuz, 88 adet inbik, 53 adet havan, 66 havan bıçağı, 757 adet iskambil kâğıdı, 82 ispirto, 16 mavzer, 57 torba saçma, 27 baş hayvan, 7 araba kereste, 170 kilo İran kayısısı, 24 ton benzin, 2.633 kutu kibrit, 215 adet tahta fiçı, 210 kilo şarap, müteferrik kumaş elbise, ayakkabı tuhafiye ve sair eşya, 16 şişe kolonya, 5 şişe konyak, 5 kilo pirinç, 3,5 kilo toz gazoz, 3 kilo esrar, 40 kilo barut, 19 adet çuval, 6 adet heybe, 5 çuval sigara kâğıdı ve 48 adet tütün.

¹⁸ TBMM Zabıt Ceridesi, C. 33, Devre II, İçtima Senesi IV, TBMM Matbaası, Ankara; *Resmî Ceride*, 10.07.1927, Sayı: 629.

¹⁹ BCA, Fon Kodu: 490.1.0.0, Yer No: 210.834.1.

²⁰ *Türkiye Büyük Millet Meclisi Hükümetler, Programlar ve Genel Kurul Görüşmeleri*, C.1, Haz., İrfan Neziroğlu, Tuncer Yılmaz, (2013), TBMM Basımevi, Ankara, s. 132-136.

Bunlardan bölge vilayetlerinden Bayazıt vilayetinde 3 vaka görülmüştü. Ele geçirilen mallar; sigara kâğıdı, tütün ve cephaneydi. Bitlis'te 25 vaka görülmüştü. Ele geçirilen mallar; 84 kilo tütün, 1 havan, 2 bıçak, 150 çakmak, 50 iskambil kâğıdı ve 130 müteferrik ipeklî kumaştı. Diyarbakir'de 5 vaka görülmüştü. Ele geçirilen mallar; sigara kâğıdı, 200 kilo tütün, 370 kilo şeker, 6 kilo barut, rakı ve Halep kumaşıydı. Erzincan'da 7 vaka görülmüştü. Ele geçirilen mallar; 1,5 kilo rakı, sigara kâğıdı, 244 kilo tütün, 25 yük kömür ve 1 mavzerdi. Erzurum'da 23 vaka görülmüştü. Ele geçirilen mallar; 300 kilo tütün ve sigara kâğıdıydı. Elâziz'de 8 vaka görülmüştü. Ele geçirilen mallar tütün ve sigara kâğıdıydı. Gaziantep'te 500 vaka görülmüştü. Ele geçirilen mallar; 4.761 kilo şeker, 1.100 kilo tütün, sigara kâğıdı, 1.977 kutu kibrit, 425 kilo rakı, 8.100 kilo tuz, 21 hayvan, 40 imbik, 10 havan bıçağı, 1 mavzer ve birçok tuhafîye kumaş elbiseydi. Hakkâri'de 3 vaka görülürken tütün ve tuz ele geçirilmişti. Mardin'de 145 vaka görülürken manifatura, tuz, şeker, gaz, tütün, sigara kâğıdı, kolonya ve likör yakalanmıştı. Malatya'da 147 vaka yaşanmıştı. 185 kilo rakı, sigara kâğıdı, 1.151 kilo tütün, 656 kutu kibrit, 28 gr. esrar ve 353 müteferrik eşya yakalanmıştı. Kars'ta 16 vaka yaşanmış, sigara kâğıdı ve 8 kilo tütün ele geçirilmişti. Siirt'te 2 vaka görülürken 60 kilo rakı, 48 adet Keşmir şalı, 3 top bez, 24 çuval tütün, 28 deste iskambil kâğıdı, 2 adet ipek çarşaf ve 66 kilo tütün ele geçirilmişti. Van'da 14 vaka yaşanmış sigara kâğıdı, 600 kilo tuz, 50 kilo tütün, 170 kilo İran kayısısı, 3 öküz, 5 at ve muhtelif eşya ele geçirilmişti.²¹

Bu istatistiki verilere dikkat ettiğimizde görülecektir ki kaçakçılığın en çok yapıldığı vilâyet 1924 yılında valinin gönderdiği raporda olduğu gibi Gaziantep vilayeti idi. Bunda diğer Doğu vilayetlerine göre Gaziantep'in daha uzun bir sınıra sahip oluşu ve de Türkiye-Suriye/Fransız sınırında güvenliğin pek fazla sağlanamamış olmasının etkili olduğunu söyleyebiliriz. Bir diğer dikkat edeceğimiz husus kaçırılan mallara yöneliktir. Bölgenin temel geçim kaynağı hayvancılık olduğu için tuz ve Batı vilâyetlerinden temin edilmesi ulaşım imkânları açısından hayli zor olan şeker ve tütün²² kaçırılan mallar arasında ilk sıralarda yer almıştır.

²¹ BCA, Fon Kodu: 30.10.0.0, Yer No: 180.242.23.

²² Cumhuriyet'in ilk yıllarında tütün kaçakçılığı konusunda ayrıntılı bilgi için bkz. Barış Borlat, (2019). "Cumhuriyet Dönemi Tütün ve Sigara Kaçakçılığı Bağlamında Suriye Sınır Güvenliğine Bakış (1923-1940)", *ÇOMÜ Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi* 4 (2), 357-376.

Cumhuriyet Döneminde Doğu Sınırlarında Kaçakçılıkla Mücadele (1923-1950)

1126 sayılı Kanun'un uygulanmasında bazı sorunlar baş gösterince, 1929 yılında çıkarılan 1510 sayılı Kanun'la kaçak işleriyle bütün devlet kuvvet ve vasıtaları alakalandırılmıştı.²³

1931 yılına gelindiğinde Cebelibereket (Osmaniye) vilâyetinin 21 Haziran 1931 tarihli ve Gaziantep vilâyetinin 12 Temmuz 1931 tarihli Dâhiliye Vekâletine gönderdiği yazılarından anlaşıldığına göre kaçacağı en fazla yapılan mallar; şeker, gaz, kibrit, kahve, çakmaktaşı, tuhafiyeye, attariye, sigara kâğıdı ve ipekli kumaştı.²⁴

Şükrü Bey bu iki vilâyetin raporunu 25 Temmuz 1931'de Başvekâlete göndermişti. Kendisi de bölgede birtakım incelemelerde bulunmak üzere bir tetkik seyahatine çıkmıştı. Dâhiliye Vekili, 8 Kasım'dan 7 Aralık 1931 tarihine kadar Güneydoğu vilayetlerini ziyaret etti. Bu ziyaretlerinde asayiş ve kaçakçılık gibi iki mühim meseleyi yerinde tetkik ederek daha sonra atılacak olan adımlar ile ilgili bazı görüşlere sahip oldu. Bu seyahatte Dâhiliye Vekilinin yanında Siirt Mebusu Mahmut Bey de (Soydan)²⁵ vardı. Hâkimiyeti Milliye gazetesinin 16 Kasım 1931 tarihli sayısında Mahmut Bey; Suriye hududunda kaçakçılığın adeta serbest bir hâle geldiğini gösterir şekilde kaçakçılık yapıldığını, bu durumun "hazineyi ve ahlaki tehdit eden tehlike" olduğunu ifade etmiş ve Hükûmetin yeni teşkilat ile acil ve radikal tedbirler almasını istemişti.²⁶

Bugünlerde bir diğer gazeteci Falih Rıfki (Atay) da kaçakçılıkla mücadele için kamuoyu oluşturmaktaydı. Falih Rıfki, kaçakçılık yapan kişilerin eşkıyalık ya da gericilik yapan kişilerden hiçbir farkının olmadığını, bunların da vatan haini mesabesinde olduklarını ifade ederek bu kaçakçılara karşı devletin tüm unsurlarının halkla birlikte mücadele etmesi gerektiğini yazmıştı.²⁷

Cumhuriyet'in ilk yıllarında Doğu vilâyetlerinde çıkan Şeyh Sait isyanı ve sonrasında yürütülen eşkıya takiplerinin ardından bu eşkıyaların temizlenmesi ile sıra artık kaçakçılıkla gerçek anlamda mücadeleye gelmişti. Şükrü Bey'in bu teftişi sırasında kaçakçılığın sadece millî hazine için bir tehdit olmadığı, aynı zamanda ülke ve millet birlikteliği için de bir tehdit olduğu anlaşılmıştı.

²³ *Resmî Ceride*, 15.06.1929, Sayı: 1216.

²⁴ BCA, Fon Kodu: 30.10.0.0, Yer No: 180.243.21.

²⁵ *TBMM Albümü 1920-2010*, C. 1, (2010), TBMM Yayınları Ankara, s. 117.

²⁶ Mahmut Nedim (Soydan) "Hazineyi ve Ahlakı Tehdit Eden Tehlike", *Hâkimiyeti Milliye*, 16 Kasım 1931.

²⁷ Falih Rıfki (Atay), "Kaçakçı Vatan Düşmanıdır", *Hâkimiyeti Milliye*, 19 Kasım 1931.

Kaçakçılık sayesinde Mardin'in güneyinde hududun öte tarafında kurulan ve gelişen yerler olmuştu. Kasımlı, Andiver, Karaman ve Resulayn bu tarz yerlerdendi. Buralar eskiden ehemmiyetsiz küçük köyler olduğu hâlde bu yıllarda kaçakçılığa merkez olmak sayesinde koca kasabalar olmuştu. Buralardan Mardin hududundan ülkeye giren kaçak eşya Siirt, Van, Bitlis ve Elaziz'e kadar gönderilmekteydi.²⁸

Buralardaki kaçak merkezlerini kuranlar sadece Suriye'nin yerlisi olan kişiler değildi. Bunlar arasında Türkiye'de barınmamış bir şekilde kendini sınırın güney tarafına atmış olan Ermeni, Şeyh Sait isyanından sonra Türkiye'den Suriye'ye kaçan bazı Kürtçü isimlerin 1927 yılında kurduğu ve Kürt istiklalini kendine ideal edinen Hoybuncu²⁹ ve çeteci olan kişiler de vardı.³⁰

Bu kaçakçı, Türkiye aleyhtarı kişilerin sınıra yakın yerlerde tutulmaması gerekmekteydi. Fransa ile imzalanan protokollere göre Türkiye hududundan 50 km. uzakta yaşaması gereken bu kişilerin sınırdan yaşamasına hatta sınırdan kaçakçılık yapmalarına Fransa göz yummaktaydı.³¹

Bunların Türkiye ile münasebetleri pek dostane olmadığı için buralarda kurulmuş olan kaçak merkezlerinin varlığı ya da kaçakçılığın devamına müsaade etmek devletin sadece iktisadi kayıplarını telâfi etme amacına yönelik olmayacaktı. Bu mücadele aynı zamanda Türkiye aleyhine fesatlık yapan ocakların da söndürülmesi mücadelesiydi.

Dâhiliye Vekili Şükrü Bey, teftiş gezisinin ardından 5 Aralık 1931'de kaçakçılık ve alınması gereken tedbirlerle ilgili Başvekâlete bir rapor sunmuştu. Raporda; Güney vilayetlerinin kaçak merkezi ve deposunun Halep olduğu, sınıra kadar gelen malların çeteler vasıtasıyla içeriye sevk edilerek Sivas'a ve hatta Samsun'a kadar dağıtıldığı ifade edilmişti. Suriye'deki kaçak dükkân ve merkezlerinin çoğu, vaktiyle Güney'e kaçmış olan Ermeni ve Süryanilerin olup bunlardan başka Türkiye ve Suriye arasında gerçekleşen muahede ve itilaflar gereğince taraflar arasında çalışmaya giden köylüler ve yerlilerindi.

²⁸ *Hâkimiyeti Milliye*, 29 Kasım 1931.

²⁹ Rohat Alakom, (2011), *Xoybûn Örgütü ve Ağrı Ayaklanması*, Avesta Yay., İstanbul, s. 186-189.

³⁰ *Hâkimiyeti Milliye*, 18-21 Aralık 1931.

³¹ *Hâkimiyeti Milliye*, 24 Aralık 1931.

Cumhuriyet Döneminde Doğu Sınırlarında Kaçakçılıkla Mücadele (1923-1950)

Şükrü Bey bu kaçakçılığa karşı tedbir olarak bazı öneriler sunmuştu.³² Bu önerileri içeren rapor Başvekil İsmet Bey tarafından hemen dikkate alınmıştı. Başvekil bir gün sonra, 6 Aralık 1931'de hâlen bölge seyahatinde olan Şükrü Bey'e yazdığı yazıda; Ankara'ya gerekli tedbirler için ne zaman ulaşacağını sorarken kaçakçılık hakkındaki raporları dikkatle okuduğunu ve bunlardan istifade ettiğini belirttikten sonra *"kaçakçılığa karşı muvaffak olamazsak mali ve iktisadi bir politika takip etmek imkânından me'yus olmak lazımdır. Fırka'nın maliye tetkik encümeni çalışıyor tabi sizin raporlarınız başlıca mesnet olacaktır."* (...) *"Meclis dahi tatil için kaçak tertibatını bekliyor"* diyecekti.³³

Kaçakçılık konusunda bugünlerde hem Dâhiliye Vekâleti hem de Hükûmet seferber olmuştu. Dâhiliye Vekili Şükrü Bey Başvekâlete 12.12.1931'de gönderdiği raporda son seyahati esnasında Doğu vilayetlerindeki bazı kasaba ve şehirlerde yerleri tespit edilen kaçak depolarının ve satış yerlerinin bastırılarak bir hayli kaçak eşyanın ele geçirildiğini belirtmişti. Bu yerleri Hükûmet güçleri, vilayetlerdeki habercileri vasıtasıyla tespit etmişti. Bundan sonra da bu tarz yerlerin sık sık baskın tarzı taramalara tabi tutulması için Vekil ilgili kişilere talimatlar vermişti.³⁴

Şükrü Bey, aynı tarihli Başvekâlete yazdığı bir diğer raporunda, seyahati esnasında terhis ve ikmal askerlerinin dahi bu kaçak eşyayı satın aldıklarından kaçakçılığın menî için her sahada alınması gereken kararlar mâni tedbirler arasında, Doğu vilayetlerindeki askeri ve jandarma kıtalarının ikmal ve terhis kafielerinin kaçak eşya satın almasına mâni tedbirlerin de alınmasının uygun olacağını yazmıştır.³⁵

Görüldüğü üzere Hükûmetin kaçakçılıkla etkin mücadele kapsamında daha esaslı adımları atması için yerinde tespitlerde bulunmak üzere bizzat Dâhiliye Vekili kaçakçılığın en çok yapıldığı Doğu vilayetlerinde bir ay bir inceleme gezisine çıkmıştı. Bu geziden çıkan sonuçlar daha sonra Hükûmetin atacağı her adımda dikkate alınmıştı. Elde edilen bilgiler doğrultusunda Ankara ilk etapta üzerine düşen görevi yapacak ve gerek teşkilat gerekse mevzuat açısından dönem koşulları içerisinde ne gerekiyorsa yapmaya çalışacaktı.

³² BCA, Fon Kodu: 30.10.0.07, Yer No: 180.244.6.

³³ BCA, Fon Kodu: 30.10.0.0, Yer No: 12.73.25.

³⁴ BCA, Fon Kodu: 30.10.0.0, Yer No: 116.808.18.

³⁵ BCA, Fon Kodu: 30.10.0.0, Yer No: 180.244.7.

Kaçakçılığa karşı alınması gereken merkezi tedbirler arasında ilk adım Gümrük ve İnhisarlar Vekâletinin kurulması ile atılmıştı. Hükûmet tarafından 27 Aralık 1931'de Meclis'e verilen kanun tasarısının gerekçesinde, gümrük muamelelerinin aldığı hususi ehemmiyet, inhisar işlerinin çokluğu ve kaçakçılık için alınan ciddi tedbirlerin Maliye Vekâletinin asli hizmetlerinden ayrılarak bu işlerin takibinin devlet tarafından daha faydalı olacağı düşüncesiyle Gümrük ve İnhisarlar Vekâleti adı altında bir vekâlet kurulması istenmişti. Teklif, Meclis'in 29 Aralık 1931 tarihli oturumunda gündeme alınmış ve yasalaşmıştı. Yasaya göre gümrük ve devlet inhisarları işleriyle (posta, telgraf ve telefon hariç) meşgul olmak üzere Gümrük ve İnhisarlar Vekâleti teşkil edilmiştir.³⁶

7 Ocak 1932 tarihinde de esaslarını Dâhiliye Vekili Şükrü Bey'in hazırladığı raporun oluşturduğu 1918 sayılı “*Kaçakçılığın Men ve Takibine Dair Kanun*” çıkarılmıştı. Kanun'la kaçakçıların daha sıkı takibi, bunların daha kısa sürede yargılanması ve kaçakçılara daha çok cezalar verilmesine dair esaslar belirlenmişti.³⁷

Yeni kurulan Vekâletin kaçakçılığın men ve takibi için ihtiyacı olan araç ve gereçler bir an önce karşılanmaya çalışılmıştı. Vekâlet için lüzumlu olan motor, kamyon vs. gibi malzemelerin takas ve kontenjandan istisna tutularak satın alınması İcra Vekillerince 31 Mart 1932 tarihli toplantıda kabul edilmişti.³⁸ İşte bu düzenlemelerle Hükûmet kaçakçılıkla mücadele işini daha sıkı bir şekilde ele almıştı. Ancak uygulamada bazı sorunlar da çıkmıyor değildi. Kurulan yeni idari teşekküller ilk başlarda taşrada bir takım kafa karışıklıklarına yol açmıştı. Bu bağlamda öyle ki Başvekil İsmet Bey 29 Eylül 1932'de ilgili sivil ve askeri makamlara çektiği telgrafta makamlar arası koordinasyon eksikliğinden dolayı son zamanlarda kaçakçılığın arttığından bahisle kaçakçılığın men ve takibinde birinci derecede mesuliyetin valiye ait olduğu, bütün silahlı kuvvetler ve sivil idarelerin vali tarafından idare edileceği, taşrada da bu sorumluluğun mülki amirlerde olduğunu belirtmek zorunda kalmıştı.³⁹

Hükûmet çıkarılan kaçakçılık kanunu ve sair tedbirlerin sonuçlarını yaklaşık bir yıl sonra görmek için İstatistik Umum Müdürlüğünden bu konuda

³⁶ TBMM Zabıt Ceridesi, C. 5, Devre 4, İçtima 1, Ankara, TBMM Matbaası, s. 136-138; T.C. Resmî Gazete, 10.12.1931, Sayı: 1989.

³⁷ T.C. Resmî Gazete, 12.01.1932 Sayı: 2000; Kanunlar Dergisi, C. 11.

³⁸ 15.03.1932 tarih ve 12479 sayılı Kararname; BCA, Fon Kodu: 30.18.1.2 Yer No: 26.20.16.

³⁹ BCA, Fon Kodu: 30.10.0.0, Yer No: 180.244.10.

Cumhuriyet Döneminde Doğu Sınırlarında Kaçakçılıkla Mücadele (1923-1950)

çalışmasını istemişti. Müdürlük, kaçakçılık kanununun tatbikat neticelerini takip etmek üzere hazırlanan 1932 senesine ait istatistiği 28 Mart 1933'te Başvekâlete gönderdi. Raporla göre, mahkemeler 1932 yılında 6.833 zanlı hakkında karar vermişti. Bu kararların 785'i Adana, 793'ü İzmir, 704'ü Gaziantep, 446'sı Mardin ve 378'si Sivas'a ait olup kalanı da diğer vilayetlere aitti. 6.833 zanlıdan 3.920 kişi mahkûm olmuş, diğerleri beraat kararı almıştı. Hapis cezalarında ekseriyet 2.164 kişi, 4 ile 6 ay arasında hapse mahkûm olmuştu. Bir seneden fazla mahkûm olanların sayısı 242 kişiydi. Mahkûmlardan ecnebi tebaası sayısı ise 82 idi.⁴⁰

Daha önce de ifade ettiğimiz 1909 numaralı Kanun'la Gümrük ve İnhisarlar Vekâleti kurulmuş yine bununla birlikte teşkil edilen Gümrük Muhafaza Umum Kumandanlığı ve kaçakçıyı şiddetle takip eden, daha çabuk yargılayan, daha çok cezalandıran 1918 numaralı Kanun'la vazifesini suistimal eden memurların idareden temizlenmesini emreden 1920 numaralı Kanun çıkarılmıştır.

Gümrüklerde kaçakçılık, bilhassa güney hudutlarından içeriye kervanla mal sokacak dereceye vardığı için 1931 yılında 1841 numaralı Kanun çıkarıldı. Mücadele için vasıtaların bir emir ve kumanda altında toplanması için merkezi Ankara'da olmak üzere Gümrük ve İnhisarlar Umum Muhafaza Kumandanlığı 1917 numaralı Kanun'la 1932 senesinde kuruldu. Kaçakçılığın menî için çıkarılan 1510 numaralı ve 1929 tarihli Kanun'da cezalar hafif olduğundan bu kanun kaldırılarak 1932 senesinde daha ağır cezalar veren bir kanun çıkarılmış ayrıca yalnızca kaçakçıları yargılayacak güney hudutlarında 3 askeri ve memleketin diğer mıntıklarında 16 Adli İhtisas Mahkemesi kurulmuştur.⁴¹

Hükûmet kaçakçılık ile mücadelede işi sıkı tutmaktaydı. Cumhuriyet'in 10. yılı şerefine çıkarılacak olan Af Kanunu tasarısı üzerinde çalışılırken Gaziantep Valisi Akif Bey (İyidoğan), 16 Ekim 1933'te Dâhiliye Vekâletine gönderdiği raporda Gaziantep'te kaçakçılık suçundan mevkuf suçluların miktarının 500 olduğu ve bunların yarısından fazlasının kaçakçılığı meslek haline getirdiğinden bunların umumi aftan yararlanıp çıkmaları halinde eski işlerine ve eşkıyalığa tekrar döneceklerini, bu sebepten dolayı bu kişilerin aftan yararlandırılmamasını istiyordu.⁴² Bu istek Hükûmet tarafından olumlu karşılanmıştı. 26 Ekim 1933 tarihinde çıkarılan 2330 sayılı Af Kanunu'ndan birçok kişinin istifade etmesi sağlanırken Kanun'dan yararlanamayacakların belirlendiği on birinci maddede,

⁴⁰ BCA, Fon Kodu: 30.10.0.07, Yer No: 24.136.2.

⁴¹ BCA, Fon Kodu: 30.10.0.0, Yer No: 179.238.10.

⁴² BCA, Fon Kodu: 30.10.0.0, Yer No: 105.684.33.

kaçakçılık fiillerinden biriyle maznun veya mahkûm olanlar af kapsamının dışında tutulmuştur.⁴³

1935 yılına gelindiğinde kaçığı en çok yapılan malların daha önceki verdiğimiz listeden pek de farklı olmadığını görüyoruz. 1935 yazında seçim bölgelerini ziyaret eden milletvekillerinin hazırlayıp parti üst yönetimine sundukları raporlarda Mardin, Muş, Urfa ve Gaziantep vilayetlerinde en çok tercih edilen kaçak ürünler; şeker, kumaş, tuz, içki, tütün, kibrit ve petrol olarak sıralanmıştı. Bunlardan tuz, tütün ve kibritin ucuzlatılması bölgede hemen tesirini göstermiş bu ürünlere dair kaçak ortadan kalkmıştır. Şekere yapılan indirimle kilosu 50 kuruş olmuş ancak kaçakçılık ile 25 kuruşa satın alınabildiği için yine indirim istenilmişti.⁴⁴

Bu ürünlerden tuz, bölge halkının hayatında çok önemli bir yere sahipti. Çünkü bölgenin temel geçim kaynağı olan hayvancılığın en önemli girdilerindendi. Bu yıllarda tedarikinde sıkıntı yaşanan tuz meselesi Kars vilayetinin 1930 yılı parti kongresi dileği olarak parti yönetimine bile iletilmişti. Bu dileğe baktığımızda hayvancılık bölgesi olan Kars'ta halk yemeklerine dahi katacak tuz bulamıyordu. Tuz, hayvanların ürünlerinin kalitesi ve hayvan hastalıkları için olmazsa olmaz olduğundan halk tuz kaçakçılığına meyletmekteydi. Bu da hazinenin zararına sebep olduğundan tuz ihtiyacının ucuz bir şekilde karşılanması mahallinden istenmişti. Kars bölgesinin bu isteği bir süre sonra karşılanmış, 1935 yılında tuz ucuzlatılmıştı. Bu da halkta memnuniyet uyandırmıştı.⁴⁵

Bölgede en çok ihtiyaç duyulan ve kaçığı yapılan ürünlerden biri de şeker idi. Bölgenin şeker ihtiyacının karşılanması Üçüncü Umumi Müfettiş⁴⁶ Tahsin

⁴³ T.C. Resmî Gazete, 28.10.1933, Sayı: 2540.

⁴⁴ BCA, Fon Kodu: 490.1.0.0, Yer No: 725.484.1.

⁴⁵ Resul Köse, (2019), *CHP ve DP Hükümetleri Dönemlerinde Doğu ve Güneydoğu Anadolu Politikaları*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, s. 518.

⁴⁶ Türk idare tarihinde 1927-1952 yılları arasında "Umumi Müfettişlikler" teşkilatı var olmuştu. Bu dönemde beş Umumi Müfettişlik kurulmuştu. Bunlardan ilki 1927 yılında Doğu vilayetlerinde, ikincisi 1934 yılında Trakya'da, üçüncü ve dördüncüsü 1935 ve 1936 yıllarında yine Doğu'da, beşincisi ise 1947 yılında güney vilayetlerinde kurulmuştu. Bu teşkilatlar bölgelerinde asayiş sağlamanın yanı sıra tüm devlet işlerinin teftişi, kanun ve nizamların uygulanmasına nezaret, müşterek, sistemli bir idare ve kalkınma temini gayesiyle kurulmuştu. Bkz. Abidin Özmen, (Ocak-Şubat 1947), "Genel Müfettişlikler Hakkında Bir Düşünce", *İdare Dergisi*, 184 s. 238-239; Köse, *a.g.t.*, s. 241-270.

Cumhuriyet Döneminde Doğu Sınırlarında Kaçakçılıkla Mücadele (1923-1950)

Uzer'in de bölgeye dair en önemli isteklerindendi. Uzer, 1936 yılında dönem İktisat Vekili Celâl Bayar'dan Doğu'da bir şeker fabrikasının kurulmasını istemişti. Uzer, raporunda halkın tükettiği ürünlerin uzaklık ve nakliye masraflarının fazlalığı yüzünden Batı vilayetlerindeki halktan çok daha pahalıya mâl ettiğini yazmıştı. Uzer, kış mevsimi yedi ay süren bu bölgede çayın çok fazla içildiği için şekerin zarurî ihtiyaç olduğunu belirterek "*adeta ekmek mesabesinde bulunan şeker yaz mevsiminde 26, kış mevsiminde 40-45 ve hatta bazı yerlerde kilosu 65 kuruşa satıldığı çok vakidir. Binaenaleyh inhisar maddeleri gibi nakliye ücreti asla mevzuubahis olmayarak şekerin memleketin her tarafında aynı fiyata satılması imkânı bulunmadığı takdirde Aşkale'de 1000-1500 vagon istihsal edebilecek yeni veya mevcuttan bir kısmının buraya nakli suretiyle bir şeker fabrikası kurulması*"nı istemişti.⁴⁷

Aslında bu istek 18.12.1934 tarihli Erzurum Vilayeti Fırka Vilayet Kongresi dilekleri arasında da fırka yönetimine iletilmişti. 1936 yılında Doğu vilayetlerini ziyaret eden İktisat Vekili Celâl Bayar da hazırladığı raporunda Doğu illerinin kalkınması için Batı vilayetlerinde kurulan dört şeker fabrikasına ilave olarak beşinci şeker fabrikasının burada kurulabileceğini ifade etmişti.⁴⁸ Ancak daha sonraki sürece baktığımızda Doğu vilayetlerinde şeker fabrikalarının kurulumu Demokrat Parti (DP) döneminde mümkün olabilmiştir.⁴⁹

Tekrar 1935 yazı milletvekillerinin seçim bölgeleri raporlarına döndüğümüzde bu raporlarda bir husus daha dikkat çekmekteydi. O da kaçakçılığın muhafaza memurları tarafından da yapıldığı bilgisiydi. Milletvekilleri bu konuda gümrük ve jandarma memurlarının sık sık kontrol ve teftiş edilmesi yönünde parti yönetiminden talepte bulunmuştu.⁵⁰

Başvekil İsmet İnönü meşhur Doğu illeri gezisinde,⁵¹ 3 Temmuz 1935'te kaçakçılığın boyutunu bizzat yerinde görmüştü. İnönü, not defterine Mardin vilayetinde yılda 260 bin top bezin tüketildiğini, gümrüklerden verilen kontenjanın bu vilâyet için 3 bin top olduğu, gerisinin ise kaçak olduğunu not etmişti.⁵² İnönü'nün bahsini ettiği gümrüklerde kontenjan usulüne geçiş 1932 yılında gerçekleşmişti. İnönü raporunda kaçakçılığın güneydeki Fransız

⁴⁷ BCA, Fon Kodu: 30.10.0.0, Yer No: 171.28.187. İef 18-19.

⁴⁸ Köse, *a.g.t.*, s. 552.

⁴⁹ BCA, Fon Kodu: 30.10.0.0, Yer No: 105.654.1.İef 4.

⁵⁰ BCA, Fon Kodu: 490 1 0 0 Yer No: 725.484.1.

⁵¹ Öztürk, *a.g.e.*, s. 26.

⁵² İsmet İnönü, (2000), *Defterler (1919-1973)*, C. 1, YKY, İstanbul, s. 166.

yönetimince desteklendiğini belirtmişti. Fransızlar hudut ahalisine kaçakçılık konusunda göz yumarak menfaat temin edip onlardan taraftar peyda etmekteydi.⁵³

Kaçakçılık meselesi 5-22 Aralık 1936 tarihleri arasında toplanan Umumi Müfettişlerin de toplantı gündem maddeleri arasında yer almıştı. 9 Aralık 1936 tarihli Umumi Müfettişler toplantısında katılımcıları bilgilendiren Gümrük Muhafaza Umum Kumandanı Tümgeneral Seyfi Düzgören⁵⁴ 1932 senesinden itibaren inhisar ve gümrük kaçakçılığı vakaları üzerinde en çok kaçak faaliyetinin yurttan Güney'de olduğunu ifade etmişti. Örneğin Gaziantep vilayetinde 1932'den 1936 yılına dek dört yıl zarfında 5.744 gümrük kaçakçısı, 2.820 inhisar kaçakçısı; Urfa'da ise 4.122 gümrük kaçakçısı ve 1.745 inhisar kaçakçısı mahkemeye verilmişti.⁵⁵

Seyfi Düzgören, toplantıda kaçakçılığın sebeplerini de sıralamıştı. O'na göre Güney vilâyetlerinde öteden beri Halep üzerinden mamul mallar alınmaktaydı. Ancak hudut çevrildikten sonra Güney tüccarları bir müddet Mersin'i kullanmak istemişlerse de orada nakliye ve yükleme işleri pahalı olmuştu. Ayrıca kontenjan usulü de kaçakçılığı arttırmıştı. Malını getiremeyen tüccarlar kaçakçı yolu ile mal getirmeye başlamışlardı. Daha önce kontenjan yokken 1932'de kontenjan uygulamasına başlanmış bu durum ihtiyaca kâfi gelmediğinden kaçakçılık artmıştı. Ayrıca kaçakçılığı doğuran bir diğer sebep yakalanan kaçak mallarına yetersiz mevzuattan dolayı gümrük vergisinin uygulanamaması ve malın düşük fiyattan satılmasıydı. Yani tüccar malın yakalanıp satılacağını bildiği için ayarladığı bir adam ile Güney'den Türkiye'ye kaçak mal gönderebiliyordu. Seyfi Düzgören de aynen Başvekil İnönü gibi kaçakçıların Fransız ve Ermenilerden himaye gördüklerini, bunların da memlekete zararlı propaganda soktuklarını belirtmişti.⁵⁶

Bu tespitler sonrasında Umum Müdür teşkilatın mevcut imkânları ve eksiklikleri hakkında katılımcıları bilgilendirmişti. En çok vakanın olduğu Güney'deki muhafaza teşkilatı olarak Urfa'daki Gümrük Muhafaza Alayı üç

⁵³ Öztürk, *a.g.e.*, s. 26

⁵⁴ *TBMM Albümü...*, s. 347.

⁵⁵ *Umumi Müfettişler Toplantı Tutanaqları-1936*, (2010), Yay. Haz. M. Bülent Varlık, Dipnot Yayınları, Ankara, s. 197-198. Bu konuda ayrıca bkz. Gözcü, A. & Çakmak, F. (2019). "Cumhuriyet'in ilk yıllarında Türkiye'nin güney sınırında gerçekleştirilen kaçakçılık faaliyetleri", *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21 (3), 683-714.

⁵⁶ *A.g.e.*, s.193-206.

taburdu ve 700 km'lik bir hududu tutmaktaydı. Payas'tan Güney'e kadar 143 karakol vardı. Karakollarda 3, 4, 6 kişi olup karakollar arası ise 5 km'den 10-15 km aralıklıydı. Doğu'da ise Van'da 575 km sınır ve 23 karakol vardı. 25 km'yi bir karakol idare etmekteydi. Kars Muhafız Müdürlüğünün ise hududu 575 km. olup 41 karakol vardı. Adam başına 5,5 km. düşüyordu.

Umum Müdür bu rakamları ifade ettikten sonra diğer devletlerdeki teşkilatlardan örnekleri şöyle vermişti: *"Lehistan'da 170 metreye bir kişi, İtalya'da 130, Fransa'da 120'dir. Bu memleketlerin kaynakları bol ve gelişmiştir. Hariçten gelen kaçak olmadığı hâlde daha kuvvetlidir. Bizde bir kişiye dört kilometre ve onlarda 120 metredir. Kilometre itibarıyla sahil ve kara hudutlarımız 8.400 kilometreyi 3.093 kişi ile tutuyoruz."*⁵⁷

Buraya kadar anlaşıldığı üzere kaçakçılığı önlemenin en önemli unsuru olan personel yetersizliği bu yıllarda en çok ihtiyaç hissedilen hususlardandı.

Umumi müfettişler toplantısına ait rapor özetinde kaçakçılığı azaltmanın çareleri belirlenmişti. Buna göre hudut karakol binalarının sayısını artırmak için 10 senelik bir program yapılmalıydı. Gümrüklerin subay ve personel ihtiyacı karşılanmalı ve buralarda görev yapan görevlilerin konut, sağlık ve mektep ihtiyaçlarının karşılanmasına dair tedbirler alınmalıydı. Hudut kıtalarının jandarmayla telefon irtibatı ve hudut alaylarının muhafız teşkilâtına yardımı temin edilmeliydi. Hudutların muhafazası ve emniyetiyle işgal eden tüm teşkilat bir elden idare edilmeliydi. İnhisar kaçakçılığına dair gümrük kaçakçılığı çoğaldığından halktan değerinde fiyatla tütün satın alınmalıydı. Kontrol işleri polis, onbaşı ve bölük kumandanları gibi farklı görevliler tarafından yapıldığından bu karışıklığa son verilmeliydi. Huduttaki kaçak komisyonları kuvvetlendirilmeliydi. Yakalanan kaçak malların değeri üzerinden Güney pazarlarında satılmasına mâni olunmalıydı. Sümer Bankın açacağı depolar sayesinde halka ucuz mal temin edilmeliydi. Ayrıca kaçakçılık yapan Suriye hududunda sıralanmış kimseler huduttan uzaklaştırılmalıydı.⁵⁸

Başvekil İnönü ve Umumi Müfettişlerin Fransa konusundaki uyarıları sonrasında Hükümet Güney'deki kaçakçılara göz yuman Fransa'yı bu konuda uyarıyordu. Hariciye Vekili Tevfik Rüştü Aras,⁵⁹ 24 Ekim 1938'de Başvekâlete gönderdiği yazıda; Suriye'den topraklarımıza yönelik çete tecavüzlerine ve

⁵⁷ A.g.e., s. 206-207.

⁵⁸ BCA, Fon Kodu: 30.10.0.0, Yer No: 68.452.4.

⁵⁹ TBMM Albümü..., s. 102

hudutlarımızda yapılan kaçakçılık hakkında Fransa'nın dikkatini çekmek ve Suriye manda idaresinin bu gibi vakaların önüne geçmesi için tedbir alması ve de hududumuzdan uzaklaştırılması istenen eşirra (zararlı kimse) listesinin ilgili makamlara verilmesi lüzumu konusunda Paris Büyükelçiliğinin vazifelendirildiğini bildirmişti. Elçilikten alınan cevapta Fransa Hariciye Siyasi Umum Müdürü Mösyö Masigli'nin dikkatinin çekildiği ve bunun için Âli Komiserlikle muhaberede bulunulduğunun aktarıldığı bildirilmişti.⁶⁰

Türkiye kaçakçılığı önlemek için Güney sınırında Fransa ile diplomatik yolları kullanırken bu tutumunu diğer komşu ülkeler nezdinde de sergilemişti.

Türkiye ile İran Devleti arasında dostluk ve iyi komşuluk mukavelesi 22 Nisan 1926 tarihinde imzalanmış ve 9 Nisan 1929 tarihinde de hudut mıntikasına ait bir anlaşma akdedilmişti. Bilhassa İran Şehinşahı Âlâ'nın 1934 yılında Ankara'yı ziyareti⁶¹ ilişkilerin gelişmesi adına adeta bir dönüm noktası olmuştu. Başvekil İsmet Bey, İran Şahı'nın ziyareti dolayısıyla 18 Haziran 1934 tarihinde Meclis'te bir konuşma yapmıştı. Konuşmasında yüzyıldan beri sürüp giden hudut anlaşmazlığının halledilmiş olduğunu beyan etmişti.⁶²

Taraflar arasında gelişen bu dostluk ilişkileri sayesinde Türk-İran hududunda birkaç seneden beri bölgede devam eden sükûnet ve asayişin istikrarı konusunda esaslı mukaveleye ihtiyaç duyulmuş ve bu maksada dair bir mukavele akit ve imza edilmişti. Mukavele Meclis'te 7 Haziran 1937 tarih ve 3215 numaralı Kanun'la kabul edilmişti. Hudut mıntikasının emniyetine ve burada çıkan hâdise ve ihtilâfların giderilmesine dair 9 Nisan 1929 tarihli mukavelenamenin yerine kaim olmak üzere imzalanan yeni mukavelede iki memleket arasındaki hududun her iki tarafında 50 kilometrelik bir mıntıkada çıkacak olan hâdise ve ihtilâfların, hudut mıntikasındaki kaymakam ve valiler tarafından tetkik ve tesviye edileceği kararlaştırılmıştı. Bu hadiseler arasında münferiden veya grup halinde, silahlı veya silâhsız bir veya birkaç kişi tarafından hududun gayri kanunî olarak geçilmesi ve kaçakçılık fiillerinden birini işlemek maksadıyla hududun geçilmesi de sayılmıştı.⁶³

⁶⁰ BCA, Fon Kodu: 30.10.0.0, Yer No: 264.783.30.

⁶¹ İsmet İnönü, (2006), *Hatıralar*, Yay. Haz. Sabahattin Selek, Bilgi Yayınevi, Ankara, s. 527-528.

⁶² *TBMM Zabut Ceridesi*, C. 23, Devre IV, İçtima 3, s. 220-221.

⁶³ *TBMM Zabut Ceridesi*, (1937), C. 19, Devre V, İçtima 2, TBMM Matbaası, Ankara, s. 102-103; *T.C. Resmi Gazete*, 21.06.1937, Sayı: 3636.

Cumhuriyet Döneminde Doğu Sınırlarında Kaçakçılıkla Mücadele (1923-1950)

Hükûmet kaçakçılık ile mücadele konusunda komşuları ile koordineli çalışmak istiyordu. Suriye ve İran tarafıyla yapmaya çalıştığı gibi Irak tarafıyla da ilişkileri geliştirmek istiyordu. Bu düşünce ile Irak'taki Musul ve Erbil mutasarrıflıkları ile uyumlu ilişkiler kısa sürede sonuç vermişti.

Hakkâri vilayetinin Irak ile sınır olan kazaları sakinlerinin kayıt ve yoklama zamanında hududun öte tarafına hayvan kaçırılmayı adet edinmesi yüzünden 1939 senesi kayıt ve yoklama zamanında 135.880 hayvan kayıt ve tespit olunduğu halde Musul ve Erbil mutasarrıflarıyla yapılan muhabere neticesinde kaçırılan hayvanların memurlarımıza teslim ettirilmiş olması ve bunun diğer kazalara da tesirli ibret teşkil etmesi sayesinde 1940 senesinde 17.723 hayvan fazlasıyla 153.603 hayvan kaydedilmişti. Hakkâri vilayetindeki bu sonuç elbette ki yerelde valinin çabasının bir ürünüydü. Bu çalışmayı yürüten Hakkâri valisine Maliye Vekâletince bir takdirname yazılmıştı.⁶⁴

1940 yılına gelindiğinde Hükûmet kaçakçılık ile mücadele konusunda dışarıda bunları yaparken içeride de halk ile iş birliğini artırmayı hedefliyordu. CHP Genel Sekreteri Ahmet Fikri Tüzer⁶⁵, Gümrük Muhafaza Teşkilatının bütün tedbirlerine rağmen kaçakçılığın tam olarak önlenemediğinden bu konuda halkın Hükûmetle elbirliği yapması konusundaki isteği üzerine halkevlerinde halkın aydınlatılması lüzumunu bölgedeki Antakya, Kilis, Nizip, Suruç, Birecik, Nusaybin, Cizre ve Çölemerik Halkevleri reisliğine 6 Ocak 1940 tarihinde yazmıştı.⁶⁶

1940'lı yıllarda Hakkâri'de sadece hayvan kaçağı yapılmıyordu. Şeker ve akaryakıt da bu vilayette en çok kaçağı yapılan ürünlerdendi. Bunlara dair yetkili makamlar ise personel ve bütçe sıkıntısından bahsetmekteydiler. Dönem Dâhiliye Vekili Faik Öztrak, 11 Kasım 1940'ta Başvekâlete yazdığı yazıda Erzurum jandarma müfettişi tarafından Hakkâri vilayetinde yapılan jandarma teftişinde vilayette gaz ve şeker ihtiyacı yüzünden halkın kaçakçılığa yöneldiğinden Gümrük Vekâletinin konuyla ilgili bilgilendirildiğini yazıyordu.⁶⁷ Gümrük Vekâletinden alınan cevapta ise vilayetlerde inhisarlar teşkilatı umumiyetle tek memur tarafından idare edilmekte olduğu, idare işlerini bile zor başarabilen memurlara şeker satışını da yüklemenin mümkün olmadığı gibi Doğu

⁶⁴ BCA, Fon Kodu: 30.10.0.0, Yer No: 230.548.10.lef 3.

⁶⁵ *TBMM Albümü...*, s.147.

⁶⁶ BCA, Fon Kodu: 490.1.0.0, Yer No: 1005.880.4.

⁶⁷ BCA, Fon Kodu: 30.10.0.0, Yer No: 182.257.4.lef 5.

mintikasının bir yıllık ihtiyacına karşılık şeker stoku yapacak ambar tedariki imkânsız olduğundan talebin gerçekleştirilemeyeceği 22.11.1940'ta bildirilmişti.⁶⁸

Hakkâri'nin akaryakıt sıkıntısı için ise Ticaret Vekili 5 Aralık 1940'ta Başvekâlete gönderdiği yazıda bir süredir devam eden teneke sıkıntısından dolayı akaryakıt tedarikinde özellikle Doğu vilayetlerinde sıkıntı yaşandığını belirtmişti. En son İngiltere'den gelen teneke levhalardan istifade suretiyle bilhassa nakliyatın sıkıntılı olduğu Doğu vilayetlerine akaryakıt sevkiyatının yapıldığı, bu vilayetlerden Hakkâri vilayetine ilk parti olarak 650 büyük 695 küçük teneke gazyağı ve 340 teneke benzin sevildiğini bildirmişti.⁶⁹

Petrol bölgelerine sınır olan Hakkâri'nin bu yıllarda bu sıkıntıları çekmesi gerçekten ilginçti. Ancak bu sıkıntıları düşünürken dönemin II. Dünya Harbi yılları olduğunu da dikkate almak gerekmektedir.

İşte bu sıkıntıları aşmak için bugünlerde bu Doğu vilayetinde İran ve Irak ile yeni sınır kapıları açmak için Birinci Umumi Müfettişlikten Gümrük ve İnhisarlar Vekâletine istek gelmiştir. Ancak aşağıda teferruatı verilecek olan birtakım gerekçelerle Vekâlet bu isteğin karşılanmasının mantıklı olmadığını 23 Ocak 1941'de Başvekâlete yazmıştır.

Gümrük ve İnhisarlar Vekili Raif Karadeniz,⁷⁰ Birinci Umumi Müfettişlikten alınan 27 Aralık 1940 tarihli yazıda, Hakkâri ve Başkale kazasının senenin sadece 2-3 ayı Van ve Siirt vilayetleri ile irtibat hâlinde olduğu, bu yerlerde ihtiyacı karşılayacak miktarda eşya ve yiyecek maddelerini depo edecek kudrette sermaye sahibi kişiler olmadığından mahsur kalan mevsimde şeker, gazyağı, tuz ve diğer bakkaliye ve manifatura eşyası tedarikinde müşkülât çekildiği, bu yüzden kaçakçılık yapıldığından bu mintikalarda ihtiyacı karşılayacak miktarda İran ve Irak'tan mal getirmek oralara hayvan ve hayvansal ürünler satmak üzere bu iki devletle ticari münasebete girip iki ithal iki ihraç gümrük kapısı açılmasının teklif edildiğini bildirmişti.

Raif Karadeniz, İran ve Irak hudutlarında sözü edilen eşyanın ithali için Başkale ve Yüksekova gümrüklerinin mevcut olduğu ancak Başkale gümrüğü İran hududundan 33, Yüksekova gümrüğü İran hududundan 40 ve Irak

⁶⁸ BCA, Fon Kodu: 30.10.0.0, Yer No: 182.257.4.lef 6.

⁶⁹ BCA, Fon Kodu: 30.10.0.0, Yer No: 182.257.4.lef 1.

⁷⁰ *TBMM Albümü...*, s. 225.

hududundan 42 km. içeride olduğunu belirtmiştir. İran kapı karakolları karşısında bulunan Halane, Bajirge, Hanasor, Heratil, Harapsorik, Şehsilo ve Hangediği mevkilerinde Gümrük, Dâhiliye, Sıhhat ve İçtimai Muavenet ve Ziraat Vekâletlerince birer memur bulundurulmak suretiyle gümrüklerimizin hududa nakli daha evvel Genelkurmay Başkanlığından istenilmişti.

Gümrük Vekâletince yapılan tetkikat neticesinde Özalp, Başkale ve Yüksekova gümrük mıntıklarında yalnız Heratil kapısı karşısında İranlıların Kutur kazasında bir gümrük teşkilatı bulunduğu, diğerlerinde bulunmadığı, burada gümrük idarelerinin gelir temin eden hiçbir muamele yapmadıkları, ayrıca gümrüklerin hududa nakli halinde memurların iskânlarına elverişli müsait yer olmadığından zikredilen gümrüklerin buldukları yerlerde kalmaları kararlaştırılmıştı. Nakline imkân görülemeyen Başkale gümrüğünün hudut üzerinde Zabbaşı, Yüksekova gümrüğünün Irak hududu üzerinde Oramar ve İran hududu üzerinde Bajirge gümrük muhafaza karakolları mevcut olup bu noktalardan giren şahıs ve eşyalar gümrük kanununun 30. maddesi gereğince gümrüğe kadar nezaret altında getirilmesi ve ihraç olunacak eşyanın adı geçen gümrüklerde işi bitirildikten sonra yine buralardan nezaret altında İran ve Irak'a çıkarılması imkân dâhilindeydi. Ayrıca sözü edilen mıntıkada İran ve Irak'tan ticaret yapacak vasıflarda tüccar olmadığından yeniden gümrük kurulsa bile beklenen fayda sağlanamayacaktı. *"Nitekim İran hududu üzerindeki gümrüklerimizden Gürbulak-Kızıldize yolu ile yapılan transit eşya nakliyatı hariç olmak üzere İran'dan ithal edilen eşyanın 1939 istatistiğine göre hiç mesabesinde olduğu 1938'de 246, 1937'de 179 Türk lirası kıymetinden ibaret olduğu, ihracatımız 1937'de 1.020 lira olup 1938 ve 1939 senelerinde bir muamele yapılmadığı anlaşılmıştır."*

Gümrük Vekili Karadeniz, tüm bu değerlendirmeler sonrasında İran ve Irak ile Türkiye arasında mevcut gümrüklere ilâveten yeniden gümrük kurulsa bile beklenen faydaların temin olunmayacağı kanaatini belirtmiştir.

Karadeniz, bu yazısında tuz konusunda ise devlet inhisarı altında bulunan tuzun şahıslar tarafından ithali yasak olduğundan mıntıkadaki ihtiyacın karşılanması için İnhisarlar Umum Müdürlüğüne yazıldığını diğer maddeler ihtiyacının temini için de alakalı Vekâletlere emir buyurulmasını Başvekâletten istemiştir.⁷¹

⁷¹ BCA, Fon Kodu: 30.10.0.0, Yer No: 212.439.5.

Resul KÖSE

Hakkâri Valiliğinin sınırda hayvan kaçakçılığını önleme konusundaki başarıları sınırdaki diğer vilayetlerde sergilenemiyordu. Gerçi bunda tek etken de sadece içeride Valiliğin işi sıkı tutması değildi. Sınırın öte tarafındaki makamların da bu konuda elinden geleni yapması gerekmektedir.

Gümrük ve İnhisarlar Vekâletince 7 Mart 1944'te Başvekâlete gönderilen yazıda; Güney hudutlarımızda iâşe maddelerimizin en mühimini teşkil eden kesim hayvanı sürülerinin kaçırılmasını önlemek için Gümrük Muhafaza birliklerinin kuvvet ve kudretlerinin yettiği kadar çalıştıkları ve kaçırılan birçok sürünün yakalanmasına rağmen bu hareketlerin tamamıyla önlenemediği itiraf edilmişti.

Vekâlet bu kaçakçılığın tamamıyla durdurulabilmesi için şu önerilerde bulunmuştu:

1. İdare makamlarının kendilerine düşen işleri tamamıyla yapmaları ve Gümrük Muhafaza kuvvetleriyle iş birliği yapılmasını temin eylemeleri,

2. Sürülerin kışlak mıntıklarında inzibat ve gözetleme tertibatının alınması,

3. Sürülerin özellikle Güney'e doğru inen sürülerin harekâtının zamanında ve dikkatle takip edilmesi ve Gümrük Muhafazanın vaziyetlerden derhal haberdar edilmesi,

4. Hududa uzak vilâyetlerden ve Kuzey'den otlamak bahanesiyle indirilecek sürülerin hududa 20 km.'den daha yakına sokulmamaları ve hududun Kuzey'e doğru 20 kilometrelik saha içinde bulunan köy ve kasabaların koyun sürülerinin otlaklarının sıkı kontrole tabi tutulması,

5. Koyun kaçakçılığını sanat edinmiş ve bu kaçakçılıkta ustalaşmış olan şahısların diğerlerine de ibret olmak üzere bu mıntıklardan derhal uzaklaştırılmasının bir an evvel temini lüzumlu görülmektedir.

Vekâlet bu hususta ilgili makamlara emir verilmesini de Başvekâletten istemişti.⁷²

Hükümetin 7 Ocak 1932 tarih ve 1918 sayılı kaçakçılığın men ve takibine dair çıkardığı Kanun⁷³ ve ardından yapılan diğer yasal düzenlemeler kaçakçılığın

⁷² BCA, Fon Kodu: 30.10.0.0, Yer No: 105.686.52.

⁷³ T.C. Resmî Gazete, 12.01.1932 No: 2000; *Kanunlar Dergisi*, C. 11.

yapılmasına tam olarak mâni olamasa da azalması konusunda etkili olmaktadır. Bu düzenlemeler ve kaçakçılara karşı gereken yaptırımlar üzerine kaçakçılıktan mahkûm olan erkek kişi sayısında azalma görülmüştü. Kaçakçılıktan mahkûm olan kişi sayısı 1937 yılında 1.100, 1938 yılında 470, 1939 yılında 467, 1940 yılında 227, 1941 yılında 241, 1942 yılında 143 kişi olmuştu. Bu sayı kadınlarda 1938'de 104, 1939'da 28, 1940'ta 9, 1941'de 29, 1942'de 29 olmuştu.⁷⁴

Hükûmet kaçakçılığı mümkün olan en az seviyeye indirme hedefi içerisindeydi. Bu doğrultuda Bakanlar Kurulunca 1948 yılında bir kararname çıkartılmıştı. 20 Ekim 1948 tarihli kararnameye göre Suriye sınırında kaçakçılığın önlenmesi maksadıyla Millî Korunma Kanunu'nun 21, 25, 38 ve 65'inci maddelerine dayanılarak Hatay, Gaziantep, Urfa ve Mardin illerinde,

a) Büyük ve küçükbaş hayvanlarla sadeyağ, sabun ve akaryakıtların, şahsi ihtiyaç dışında naklinin tanzim, tahdit ve men edilmesi,

b) Bu illerin sınırları boyunca 25 kilometre derinliğindeki arazi içinde daimî veya geçici olarak oturanların kendilerine ve beslemek durumunda buldukları kimselere gerekli miktarlar tespit edilerek bundan fazla miktarlarda sadeyağ, sabun ve akaryakıtların gerek sanat, ticaret ve ziraat erbabı ve gerek sair gerçek ve tüzelkişiler tarafından stok edilmesinin yasak olunması ve bahs olunan arazi içinde büyük ve küçükbaş hayvanların alım ve satımının tanzim, tahdit ve men edilmesi kararlaştırılmıştı.⁷⁵

Görüldüğü üzere Hükûmet, stokçuluk yapılmasını ve zikredilen malların yasa dışı ticaretinin yapılmasını istemiyordu.

1949 yılına gelindiğinde Meclis'in 27 Şubat tarihli görüşmelerinde CHP Kars Milletvekili Hüsamettin Tuğaç⁷⁶ üç gün önce sınır bölgesinden geldiğini ve Suriye hudutlarındaki kaçakçılık hakkında Hükûmetin almış olduğu tedbirler ve çıkarılan kararların tatbiki için yapılan talimatın iyi işlediğini gördüğünü belirtmişti. Tuğaç, Gümrük Muhafaza Teşkilatının orada gayretli çalışmaları sayesinde bölgede bu aylarda en mühim kaçakçılığı teşkil eden canlı hayvan kaçakçılığının önüne geçildiğini ancak esaslı tedbirlere rağmen hâlâ kaçakçılığın yapılmakta olduğunu, özellikle koyun kaçakçılığını önlemek için daha başka tedbirlere de ihtiyaç olduğunu söylemişti. Tuğaç, tedbir olarak da Suriye'ye

⁷⁴ Başvekâlet İstatistik U.M. Mahkûmlar İstatistiği 1935-1942, Ankara, s.131.

⁷⁵ T.C., Resmî Gazete, 28.10.1948, Sayı: 7041.

⁷⁶ TBMM Albümü..., s. 374

kaçırılmayan hayvanların kış dolayısıyla telef olmaya başladığını bunların ihraç çaresinin düşünülmesi gerektiğini bu konunun da Ticaret Bakanlığını ilgilendirdiğini söylemişti. Tugaç, kaçakçılığın yalnız koyun üzerinde olmadığını Mardin ve Urfa'nın mutlaka Suriye'ye sevk edilmesi icap eden üzüm ve üzümden mamul pestil, sucuk ve diğer meyveler, mevsimine göre odun, kömür, avadanlık, çift malzemesi için kavak ve saire bazı maddelerin olduğunu ve bu maddelerin eğer sevk edilmezse çürüyeceğini, münasip hudut kasabalarında kurulacak pazarlarda bunların dışarıya satışına müsaade edilecek olursa memlekete para gireceğini belirtmiştir.

Gümrük ve Tekel Bakanı Dr. Fazıl Şerafettin Bürge⁷⁷ Meclis'in bu oturumda yer almasına rağmen Turaç'ın bu isteklerine hiç değinmemiştir. Ancak kaçakçılık ile ilgili olarak Vekâletinin üzerindeki yükün çok fazla olduğundan şikâyetçi olmuştur.

Bakan, Güney hududunun tamamıyla Gümrük ve Tekel Bakanlığına bırakılmasının hudut muhafazasında beklenen vazifenin ifa edilememesine yol açtığını, bunun için hudut muhafızlığının tamamıyla kendi Bakanlığına bırakılmaması ve kendilerine yardım edilmesi için İçişleri Bakanlığı ve Millî Savunma Bakanlığı ile iş birliği yapmak kararında olduklarını beyan etmişti.⁷⁸

Hüsametin Tugaç gibi bölgeyi gezen isimlerden birisi de CHP Genel Başkan Vekili Hilmi Uran'dı. Uran, Urfa ve Gaziantep gezilerinde kaçakçılıkla ilgili izlenimlerini 16 Mayıs 1949 tarihinde Başbakan Şemsettin Günaltay'a rapor olarak sunmuştu. Uran, Milli Korunma Kanunu'na dayanılarak bölgedeki Mardin, Urfa, Gaziantep ve Hatay valilerinin kaçakçılığı önlemek için alınan idari tedbirlerin etkili sonuçlar verdiğini ifade etmesine rağmen bu tedbirlerin halk ve ticaret erbabını çok sıktığını bu yüzden kaçakçılığın umulan derecede önlenemediğini belirtmiştir.

Hatırlanacağı üzere bu kararname 1948 yılı Ekim ayında çıkarılmıştı.

Hilmi Uran, gümrük kuvvetlerinin idareye bağlanması ve hududa 25 km'lik mesafeye kadar mahallerde stok yapmamak, ruhsatsız mal taşımamak gibi alınan tedbirler sayesinde kaçakçılığın büyük oranda önlendiği, fakat hayvan dışında yağ, sabun, pirinç, hububat ve akaryakıt gibi halkın günlük ihtiyacına yarayan eşyanın sınırlandırılması ve naklinin vesikaya tabi tutulması yüzünden gelen ıstırabın

⁷⁷ *TBMM Albümü...*, s. 474

⁷⁸ *TBMM Tutanak Dergisi*, (1949), C. 16, Dönem 8 Toplantı 3, TBMM Basımevi, Ankara, s. 843.

bilhassa karakolların ve küçük kademe amirlerinin anlayışsızlığı yüzünden büyümekte olduğunu belirtmiştir.⁷⁹

Bu rapor Başbakanlık tarafından kayda değer görülmüş ve ilgili bakanlıklara havale edilmişti. Gümrük ve Tekel Bakanı Dr. Şerafettin Bürge'nin Vekâleti adına 20 Mayıs 1949'da Başbakan Şemsettin Günaltay'a gönderdiği yazıda; Milli Korunma Kanunu'na dayanılarak çıkarılan 735 ve 765 sayılı kararnamelerin Suriye'ye yapılan büyük orandaki yiyecek maddeleri ve kesim hayvanı kaçakçılığını önlemek maksadıyla tatbik mevkiine konulduğu, tatbik konusu sonrası Valilik ve Bakanlık müfettişlerinin durum raporlarına bakarak kaçakçılığın büyük oranda durdurulduğu belirtilmişti. Alınan tedbirlerin ticareti sıkıttığı konusunda ise Bürge, sıkıntı doğuran konular valilerce, ya kaldırılmak veya genişletilmek suretiyle umuma şamil ve ticareti tazyik eden durumlara meydan verilmediğini, aynı zamanda Bakanlık müfettişlerinden büyük bir grubun da Güney bölgesinde bulundurularak devamlı kontrol ve murakabe işlerine memur edildiğini ve bu suretle ufak hademelerin yolsuz ve yanlış hareketlerinin önlenmesine çalışıldığını belirtmişti.⁸⁰

İçişleri Bakanı Mehmet Emin Erişirgil'den⁸¹ 11 Haziran 1949 tarihli Başbakana verilen cevapta ise Bakan:

"...kanaatime göre alınan tedbirler kaçakçılığı büyük ölçüde önlemiştir. Bu önleme hudut emniyeti için olduğu kadar memleketin ekonomik durumu itibarıyla da lazımdır. Asıl mesele bu tedbirleri namuslu vatandaşlar üzerinde sıkıntı doğurmayacak şekilde tatbik etmektir ki valilerimiz bunun için çalışmaktadırlar. Küçük memurların valiler tarafından verilen emirleri yanlış tatbik etmelerinden doğan ilk sıkıntılar da azalmıştır. Bu sebeple valilere verilmiş olan yetkiyi aldirmayı şimdilik uygun bulmamaktayım."

İtimat meselesi ve murakabe konusunda ise Bakan: *"Hudut emniyetine memur kuvvetler ne kadar mükemmel işlerse işlesin gerilerde bazı tedbirler alınmadıkça kaçaklığı tam olarak önlemeleri mümkün değildir. Bu sebeple alınan tedbirler daha ziyade oradaki kuvvetlerimize vazifelerini yapma imkânını sağlamak gayesine matuf bulunmaktadır. Aksi halde 789 km.'lik hududu muhafaza eden cüzi bir kuvvet kendine verilen vazifeyi yapamadığını görünce gevşekliğe uğrar ve kaçakçılığı tabii görmeye başlar ve nihayet her türlü*

⁷⁹ BCA, Fon Kodu: 490 1 0 0 Yer No: 731.505.1.lef 9-10.

⁸⁰ BCA, Fon Kodu: 490.1.0.0, Yer No: 731.505.1.lef 6.

⁸¹ TBMM Albümü..., s. 508.

suiistimale müsait kapı açılmış olur nitekim bu tedbirler alınmadan önceki durumda böyle idi.

Sınırlı sayıdaki kaçakçıları kontrol altında bulundurmaya gelince kaçakçılıkla faydalananlar bu civarda sanıldığı gibi pek sınırlı olmadığı gibi bilinen bu kaçakçıların hürriyetlerini tahdit etmedikçe tam murakabeye de imkân yoktur. Hürriyeti tahdit için ise kanuni mevzuat müsait bulunmamaktadır.

Bu durum karşısında yapılmasını ve alınmasını uygun bulduğum tedbirler şunlardır:

1. Gümrük ve Tekel Bakanı Güney vilayetlerine ya bizzat gitmek veya ilgili valileri merkeze toplamak suretiyle vaziyeti bir daha gözden geçirmeli ve kaçakçılığı menedecek tedbirlerin hiçbirini bozmamak suretiyle halkın şikâyetini önleyebilmek için her şey yapılmalıdır.

2. Yeni çıkan Gümrük Kanunu, gümrük bölgesini 30 km. olarak tayin etmekte, hatta bu bölgenin icabına göre Bakanlar Kurulu kararıyla 60 km.'ye çıkarılabileceğini tasrih etmektedir. Kaçakçılık kanununda değişiklik yapmak suretiyle bu bölge dâhilinde alınan tedbirleri Milli Korunma Kanunu'na dayanan bir tedbir değil kaçakçılık kanununda yer alan bir tedbir haline getirilmelidir."⁸²

1950 yılı Mayıs ayında görevden ayrılacak olan CHP iktidarının kaçakçılığı önleme konusundaki son teşebbüsü belgelerin verdiği imkânlar ölçüsünde takip ettiğimize göre işte bu 1949 yılındaki Parti, Başbakanlık ve Bakanlıkların yazışmasıdır. Görüldüğü üzere parti üst yönetimi ile Hükûmetin işin başındaki icra makamında yer alan üyeleri arasında görüş ayrılığı vardı. İcraçı isimlerin kendi görev sahalarındaki kaçakçılığın önlenmesi mevzuunda bu şekilde sert bir tavır takınmaları tabii idi. Ancak parti üst yönetimi ve Hükûmetin de meseleye daha geniş bir çerçeveden bakma gibi bir sorumluluğu vardı. Görüş ayrılığının yaşanma sebebi işte tam da buydu. Sonuç olarak şunu söyleyebiliriz ki CHP iktidarının sonunda devlet, Doğu sınırlarında kaçakçılığı büyük ölçüde önlemiştir. Ancak kaçakçılığı önleme tedbirleri kapsamında alınan bazı tedbirler bölgede birtakım sorunlara yol açmıştı.

⁸² BCA, Fon Kodu: 490 1 0 0 Yer No: 731.505.1.lef 7-8.

SONUÇ

Kaçakçılık günümüzde Türkiye'nin hazinesini nasıl tehdit ediyorsa eğer Cumhuriyet'in ilk yıllarında da aynı şekilde tehdit etmekteydi. Hatta bu tehdit ülkenin Doğu sınırlarında daha fazlaydı. Doğu sınırlarında kaçakçılığın daha fazla yapılmasının elbette ki birçok sebebi vardı. Bunları biz; Suriye ve Irak ile olan sınırın 1926 yılına kadar çizilememiş olması, Suriye ve Irak'ta mandater yönetim kuran Fransız ve İngilizlerin sınır emniyetini sağlamadıkları gibi tam tersi sınırdaki kaçakçılığı teşvik ve tahrik etmeleriyle bölgenin coğrafi ve iklim koşullarına bağlayabiliriz.

Bölgede dönemsel ve mahalli koşullar kaçakçılığı bu şekilde arttırmakta iken 1925 yılında çıkan ve artıklarının tamamen temizlenmesi 1927'ye kadar süren Şeyh Sait isyanından sonra devlet Doğu sınırlarındaki kaçakçılık meselesine tam anlamıyla el atmıştı. Bu bağlamda 1927 yılında kaçakçılığın men ve takibi hakkında bir kanun çıkartılmıştı. Ancak bir müddet sonra yapılan düzenlemeler ihtiyaca cevap vermemiş olacak ki bizzat Dâhiliye Vekili bölgede hüküm süren kaçakçılık faaliyetlerini yerinde görmek için 1931 yılının son aylarında bir aylık Güneydoğu vilayetleri gezisine çıkmıştı. Bu gezi sonrasında kaçakçılığın engellenmesi için yeni bir düzenleme yapılmış ve kaçakçılık işleriyle iştigal edecek Gümrük ve İnhisarlar Vekâleti kurulmuştur. Yine kaçakçılara çok ağır cezalar içeren kanun maddeleri kabul edilmişti. Bu tedbirlerin yanı sıra kaçakçılığı önlemede en önemli husus olan komşu devletlerle olan ilişkiler geliştirilmek istenmişti.

Komşu devletlerden Suriye'den Fransız, Irak'tan da İngiliz mandasının kalkması komşu devletlerarasındaki ilişkilerin gelişmesinde çok önemli bir husus olmuştur. Bu iki devletin yanı sıra diğer komşu devlet, İran ile de 1930'lu yıllardan itibaren iyi komşuluk ilişkileri sınırdaki kaçakçılığı ciddi anlamda azaltmıştı. Komşularla ilişkilerin bu şekilde geliştirilmesi ve de bölge halkının ihtiyaçlarının imkânların elverdiği ölçüde karşılanması kaçakçılığı ciddi ölçüde azaltmıştır.

Devletin CHP iktidarı boyunca almış olduğu bu tür tedbirlerle kaçakçılığı azalttığını söylerken tam olarak da bitirdiğini söyleyemiyoruz. Çünkü onca uzunluktaki bir sınırın emniyetinin sağlanması için gereken yol, karakol, personel ve bunların ihtiyaçlarının karşılanması çoğu zaman bütçe yetersizliğine takılmıştı. Kaçakçılığın yapılmasında en önemli sebeplerden biri olan bölge halkının zorunlu ihtiyaçlarını karşılamak için Batı vilayetlerinden bölgeye gelen ancak nakliye ücretinden dolayı fiyatı katlanan malı bölge insanı, 1950 yılına

gelindiğinde kaçak yolla temin etmeyi tercih ediyordu. Bu noktada bölgede ulaşım şartlarının bu tarihe kadar istenilen ölçüde geliştirilememiş olması kaçakçılığın devamında bir etkendi. Ulaşım şartları geliştirilse bile bölgenin coğrafi ve iklim şartları kaçakçılığın devamında bir etken olmuştu. Kışın aylarca kapanan yollar bölgeyi Batı vilayetlerine kapatmaktaydı.

Kurumlar arasında dönem dönem sağlanamayan koordinasyon da kaçakçılıkla mücadeleyi olumsuz etkilemişti. Ancak son söz olarak şunu söyleyebiliriz ki 27 yıllık CHP iktidarı boyunca ülkenin en çok kaçakçılık yapılan Doğu sınırlarında kaçakçılıkla mücadele için devlet elinden geleni yapmaya çalışmıştır.

KAYNAKÇA/ REFERENCES

1. Arşiv Belgeleri

Devlet Arşivleri Başkanlığı Cumhuriyet Arşivi

BCA, Fon Kodu: 30.10.0.0, Yer No: 128.923.6.s.40.

BCA, Fon Kodu: 30.10.0.0, Yer No: 105.654.1.lef 4.

BCA, Fon Kodu: 30.10.0.0, Yer No: 105 684 33.

BCA, Fon Kodu: 30.10.0.0, Yer No: 105.686.52.

BCA, Fon Kodu: 30.10.0.0, Yer No: 116.808.18.

BCA, Fon Kodu: 30.10.0.0, Yer No: 12.73.25.

BCA, Fon Kodu: 30.10.0.0, Yer No: 171.28.187.lef 18-19.

BCA, Fon Kodu: 30.10.0.0, Yer No: 179.238.10.

BCA, Fon Kodu: 30.10.0.0, Yer No: 180.242.23.

BCA, Fon Kodu: 30.10.0.0, Yer No: 180.243.21.

BCA, Fon Kodu: 30.10.0.0, Yer No: 180.244.10.

BCA, Fon Kodu: 30.10.0.0, Yer No: 180.244.7.

BCA, Fon Kodu: 30.10.0.0, Yer No: 182.257.4.lef 1.

BCA, Fon Kodu: 30.10.0.0, Yer No: 182.257.4.lef 5.

Cumhuriyet Döneminde Doğu Sınırlarında Kaçakçılıkla Mücadele (1923-1950)

- BCA, Fon Kodu: 30.10.0.0, Yer No: 182.257.4.lef 6.
BCA, Fon Kodu: 30.10.0.0, Yer No: 212.439.5.
BCA, Fon Kodu: 30.10.0.0, Yer No: 230.548.10.lef 3.
BCA, Fon Kodu: 30.10.0.0, Yer No: 262.764.15.
BCA, Fon Kodu: 30.10.0.0, Yer No: 264.783.30.
BCA, Fon Kodu: 30.10.0.0, Yer No: 68.452.4.
BCA, Fon Kodu: 30.10.0.07, Yer No: 180.244.6.
BCA, Fon Kodu: 30.10.0.07.24, Yer No: 24.136.2.
BCA, Fon Kodu: 30.18.1.2 Yer No: 26.20.16.
BCA, Fon Kodu: 490.1.0.0 Yer No: 1005.880.4.
BCA, Fon Kodu: 490.1.0.0, Yer No: 210.834.1.
BCA, Fon Kodu: 490.1.0.0, Yer No: 725.484.1.
BCA, Fon Kodu: 490.1.0.0, Yer No: 725.484.1.
BCA, Fon Kodu: 490 1 0 0 Yer No: 731 505 1 lef 6.
BCA, Fon Kodu: 490.1.0.0, Yer No: 731.505.1.lef 7-8.
BCA, Fon Kodu: 490.1.0.0, Yer No: 731.505.1. lef 9-10.
BCA, Fon Kodu: Fon Kodu: 30.18.1.1, Yer No: 19.12.30.

2. Resmi Yayınlar

- Başvekâlet İstatistik U.M. Mahkûmlar İstatistiği 1935-1942.
Kanunlar Dergisi, C. 11.
Resmî Cerîde, 01.07.1926, Sayı: 409.
Resmî Ceride, 10.07.1927, Sayı: 629.
Resmî Cerîde, 30.06.1926, Sayı: 408.
T.C. Resmî Gazete, 10.12.1931, Sayı: 1989.
T.C. Resmî Gazete, 12.01.1932 Sayı: 2000

T.C. Resmî Gazete, 12.01.1932, Sayı: 2000

T.C. Resmî Gazete, 15.06.1929, Sayı: 1216.

T.C. Resmî Gazete, 21.06.1937, Sayı: 3636.

T.C. Resmî Gazete, 28.10.1933, Sayı: 2540.

T.C. Resmî Gazete, 28.10.1948, Sayı: 7041.

TBMM Albümü 1920-2010, C. 1. (2010). TBMM Yayınları.

TBMM Tutanak Dergisi, (1949). C. 16. Dönem 8 Toplantı 3, TBMM Basımevi.

TBMM Zabıt Ceridesi, (1937), C. 19, Devre V, İçtima 2, TBMM Matbaası.

TBMM Zabıt Ceridesi, C. 23, Devre IV, İçtima 3.

TBMM Zabıt Ceridesi, C. 33, Devre II, İçtima Senesi IV, TBMM Matbaası.

TBMM Zabıt Ceridesi, C. 5, Devre 4, İçtima 1. TBMM Matbaası.

Türkiye Büyük Millet Meclisi Hükümetler, Programlar ve Genel Kurul Görüşmeleri, C.1, Haz., İrfan Neziroğlu, Tuncer Yılmaz, (2013), TBMM Basımevi.

Sürelî Yayınlar

Hâkimiyeti Milliye, 16 Kasım 1931.

Hâkimiyeti Milliye, 19 Kasım 1931.

Hâkimiyeti Milliye, 29 Kasım 1931.

Hâkimiyeti Milliye, 18-21 Aralık 1931.

Hâkimiyeti Milliye, 24 Aralık 1931.

4. Araştırma ve Kaynak Eserler

Atay, F. R. (1931). Kaçakçı Vatan Düşmanıdır. *Hâkimiyeti Milliye*, 19.11.1931.

Alakom, R. (2011). *Xoybûn Örgütü ve Ağrı Ayaklanması*. Avesta yay.

Cumhuriyet Döneminde Doğu Sınırlarında Kaçakçılıkla Mücadele (1923-1950)

- Arıkan, Z. (1991). Osmanlı İmparatorluğu'nda ihracı yasak mallar (Memnu Meta). *Prof. Dr. Bekir Kütükoğlu'na Armağan*, ss. 279-306. İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi basımevi.
- Bayar, C. (2009). *Şark Raporu*. Sad: Nejat Bayramoğlu. Kaynak yayınları.
- Borlat, B. (2019). Cumhuriyet Donemi Tutun ve Sigara Kacakçılığı Bağlamında Suriye Sınır Güvenliğine Bakış (1923-1940). *ÇOMÜ Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 357-376.
- Cebesoy, A. F. (2007). *Siyasi Hatıralar Büyük Zaferden Lozan'a Lozan'dan Cumhuriyete I-II*. Yay. Haz. Osman Selim Kocahanoğlu.
- Erdost, M. İ. (1993). *Şemdinli Röportajı*. Onur Yayınları.
- Genç, M. (2012). Yed-i Vahid. *Türkiye Diyanet İslam Ansiklopedisi*, 43, 378-383.
- Gözcü, A. & Çakmak, F. (2019). Cumhuriyet'in ilk yıllarında Türkiye'nin güney sınırında gerçekleştirilen kaçakçılık faaliyetleri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2 (3), 683-714.
- Hallı, R. (1972). *Türkiye Cumhuriyeti'nde Ayaklanmalar (1924-1938)*. Genelkurmay Basımevi.
- <https://sozluk.gov.tr/>, Erişim tarihi: 03.06.2020.
- İnönü, İ. (2000). *Defterler (1919-1973)*. I. YKY.
- İnönü, İ. (2006). *Hatıralar*. Yayına hazırlayan S. Selek. Bilgi yay.
- Kabacalı, A. *Tarihimizde Kürtler ve Ayaklanmaları*. Cem Yay.
- Kalafat, Y. (1992). *Şark Meselesi Işığında Şeyh Sait İsyanı Olayı, Karakteri, Dönemi'ndeki İç ve Dış Olaylar*. Boğaziçi yayınları.
- Köse, R. (2019). *CHP ve DP Hükümetleri Dönemlerinde Doğu ve Güneydoğu Anadolu Politikaları*. Yayınlanmamış doktora tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kürkçüoğlu, Ö. (2006). *Mondros'tan Musul'a Türk-İngiliz İlişkileri*. İmaj yayınevi.
- Kütükoğlu, M. S. (1988). Ahidname. *Diyanet İslam Ansiklopedisi*, 1, 536-540.
- Mahmut N. (1931). Hazineyi ve ahlakı tehdit eden tehlike. *Hâkimiyeti Milliye*, 16.11.1931.

- Melek, K. (Tarihsiz). *İngiliz Belgeleriyle Musul Sorunu (1890-1926)*. Üçdal Nesriyat.
- Okur, M. A. (2009). Emperyalizmin ortadoğu tecrübesinden bir kesit: Suriye'de Fransız Mandası. *Bilig*, K1ş, 137-156.
- Öke, M. K. (2002). *Musul-Kürdistan Sorunu 1918-1926*. Bilge Karınca yayınları.
- Örgeevren, A. S. (2002). *Şeyh Sait ve Şark İstiklâl Mahkemesi*. Yay. Haz.: Osman Selim Kocahanoğlu. Temel Yayınları.
- Özmen, A. (1947). Genel müfettişlikler hakkında bir düşünce. *İdare Dergisi*, 184.
- Öztürk, S. (2008). *İsmet Paşa'nın Kürt Raporu*. Doğan kitap.
- Soysal, İ. (1989). *Türkiye'nin Siyasal Andlaşmaları (1920-1945)*. I. TTK Yay.
- Umar, Ö. O. (2004). *Osmanlı Yönetimi ve Fransız Manda İdaresi Altında Suriye (1908-1938)*. Atatürk Araştırma Merkezi yayınları.
- Umumî Müfettişler Toplantı Tutanaqları-1936*. (2010). Yayına Hazırlayan M. B. Varlık. Dipnot yayınları.
- Yamaç, M. (2018). Fransız Diplomatik Belgelerinde Türkiye-Suriye Sınır Sorunu (1918- 1940). *Bellekten*, 82, 1153-1174.

DOI No: <http://dx.doi.org/10.29228/Joh42247>

Makale Türü: Araştırma makalesi
Geliş Tarihi: 24.03.2020
Kabul Tarihi: 30.05.2020
On-line Yayın: 25.06.2020

Article Type: Research article
Submitted: 24.03.2020
Accepted: 30.05.2020
Published Online: 25.06.2020

Atıf Bilgisi / Reference Information

Çağlayan, Y. & Çağlayan, E. (2020). Şeref Han'ın "Şerefnâme" Eserinde 1524-1590 Yılları Safevî-Osmanlı Münasebetlerinin Tasvirine Dair. *Journal of History School*, 46, 1589-1604.

ŞEREF HAN'IN "ŞEREFNÂME" ESERİNDE 1524-1590 YILLARI SAFEVÎ-OSMANLI MÜNASEBETLERİNİN TASVİRİNE DAİR¹

Yegane ÇAĞLAYAN² & Erhan ÇAĞLAYAN³

Öz

XVI. yüzyıl İslam coğrafyası Osmanlı ve Safevî gibi büyük devletlerin yükselişine ve azametli politikalar yürütmelerine tanıklık etmiştir. 1524 yılında Şah İsmail'in vefatından sonra Safevî - Osmanlı münasebetleri daha çok askerî ve siyasî boyut kazanmış olup Ortaçağ kaynaklarında detaylı bir şekilde tasvir edilmiştir. Bu kaynaklar çoğunlukla saray tarihçileri tarafından yazılmış olup ne yazık ki tarafsız eser niteliği taşımamaktadır. Bu nedenle herhangi bir ön yargıya yol açmadan, o dönemin şartlarında mümkün olduğu kadar objektif yazılan eserler, Orta Çağ tarih araştırmacıları için daha büyük bir önem taşımaktadır. Bu bağlamda XVI. yüzyılın tarihçisi Şeref Han Bitlisî'nin "Şerefnâme" eseri güvenilir ve objektif bilgiler içerdiği için önemlidir. Kitabın birinci kısmındaki "Emir Şeref'in Bitlis'i Kızılbaşlardan Geri Alması ve Sonraki Hayatı" adlı üçüncü bölüm, "Emir Şemseddin Bin Şeref Han" adlı dördüncü bölüm ve "Kırık Kanatlı Bu Hakir ve Fakirin Doğumundan 1005 Yılı Olan Şimdiye Kadarki Hayatı" adlı bölüm; araştırılan konuyu incelemek açısından oldukça önemlidir. Kitabın ikinci kısmında ise "Sultan Selim Han'ın Hayırları" ve "Sultan Süleyman Han'ın Hayırları" adlı bölümlerde Safevî - Osmanlı ilişkileri detaylı bir şekilde aktarılmıştır. Makalede "Şerefnâme" eserindeki bilgilerin diğer senkron kaynaklardaki bilgilerle karşılaştırmalı tahlili yapılarak 1524-1590 yılları arasındaki Safevî - Osmanlı münasebetleri araştırılmıştır. Makalenin amacı; Şah İsmail'in varislerinin döneminde dönemin çağdaşı olan bir tarihçinin bu

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

² Doç. Dr., Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, y.caglayan@alparslan.edu.tr, Orcid: 0000-0001-5462-2954

³ Doktora Öğrencisi, Azerbaycan Milli Bilimler Akademisi Tarih Enstitüsü, caglayan49@hotmail.com, Orcid: 0000-0003-2510-8774

münasebetlerin siyasi ve askeri yönlerine bakış açısını araştırmak, Safevî - Osmanlı savaşlarının Türk İslam coğrafyası açısından sonuçlarını incelemektir.

Anahtar kelimeler: Şeref Han, “Şerefnâme”, Safevî - Osmanlı Savaşları, Avrupa Diplomasisi

About The Description of The 1524-1590 Safavid-Ottoman Relations in The “Şerefnâme” by Şeref Han Bitlisi

Abstract

XVI. century Islamic geography witnessed the rise of great states such as the Ottomans and Safavid and their carrying out great policies. After the death of Shah Ismail in 1524, Safavid - Ottoman relations gained a mostly military-political dimension and were depicted in detail in medieval sources. These sources were mostly written by the historians of the palace and unfortunately are not neutral works. For this reason, the works written as objectively as possible under the conditions of that period without any prejudice are of greater importance for the medievalists. In this sense, the “Şerefnâme” work of the XVI. century historian Şeref Han Bitlisi, is important as it contains reliable and objective information. In the first part of the book, the third chapter titled “Emir Şeref’s Retrieval of Bitlis from the Kizilbashs and His Next Life”, the fourth chapter named “Emir Şemseddin Bin Şeref Han” and the section he added as “The Life of this Broken Winged Wounded and Poor from His Birth Until Now Year 1005” are highly important to study the subject we are investigating. In the second part of the book, Safavid - Ottoman relations are explained in detail in the chapters “The Good of Sultan Selim Han” and “The Good of Sultan Suleyman Han”. In the article, Safavî - Ottoman relations between 1524-1590 were investigated by making a comparative analysis of the information in the work “Şerefnâme” with the information from other synchronous sources. The purpose of the article is to investigate the perspective of a historian who became a contemporary of this period to the political and military sides of these relations in the period of the heirs of Shah and to examine the results of Safavid - Ottoman wars for the Turkish - Islamic geography.

Keywords: Şeref Han, “Şerefnâme”, Safavid-Ottoman wars, European diplomacy

GİRİŞ

Safevî Devleti’nin iç ve dış politikası, sadece Azerbaycan’ın değil Türk İslam tarihinin de önemli bir sayfasını oluşturmaktadır. Bu açıdan Safevî - Osmanlı münasebetleri tarihinin araştırılması, tarihçiler için büyük önem taşımaktadır. Bu münasebetlerin tarihi, Orta Çağ kaynaklarında ayrıntılı bir şekilde tasvir edilmiş olup kaynakların büyük bir kısmı Farsça yazılmış

Şeref Han'ın “Şerefnâme” Eserinde 1524-1590 Yılları Safevî-Osmanlı İlişkilerinin
Tasvirine Dair

eserlerden oluşmaktadır. Bu eserlerden biri de XVI. yüzyılda yaşamış Şeref Han Bitlisi'nin “Şerefnâme” adlı eseridir.

“Şerefnâme”, Safevî - Osmanlı münasebetleri tarihini araştırmak için önemli kaynaklar arasında yer almaktadır. “Şerefnâme”yi önemli kılan esas özelliği; XVI. yüzyılın senkron kaynağı olması ve tasvir ettiği hadiselerin gerçekleştiği yüzyılda yazılmasıdır. Bu özelliği ile “Şerefnâme”, Safevî - Osmanlı münasebetlerinin siyasî ve askerî yönlerini araştırmak için vazgeçilmez bir kaynak olma özelliğini taşımaktadır. Şeref Han Bitlisi'nin Osmanlı ve Safevî saraylarında yüksek vazifelerde çalışmış olması ve eserinde verdiği bilgilerin çoğu zaman resmi belge özelliği taşıması da “Şerefnâme”yi değerli kılan özelliklerdendir. Bu sebeple “Şerefnâme” Yakın ve Orta Doğu tarihi araştırmacıları için de önemini korumaktadır.

“Şerefnâme”nin müellifi Şeref Han Bitlisi, 1543 yılında doğmuş ve 1551-1555 yılları arasında Safevî şahı Tahmasb'ın sarayında yaşamıştır. Daha 12 yaşındayken Azerbaycan'ın Salyan ve Mahmudabad vilayetlerinin emiri vazifesine getirilerek 1578 yılına kadar Safevilere hizmet etmiştir. 1578 yılından sonra Osmanlı Devleti'nin hizmetine geçmiştir. “Şerefnâme”de Safevî - Osmanlı münasebetleriyle ilgili verilen detaylı bilgiler, ağırlıklı olarak Safevî hükümdarı Şah İsmail'in vefatından sonraki döneme aittir.

Birçok belgeye ve saray kütüphanesine kolayca ulaşabilen Şeref Han, 1588-1596 yılları arasında eseri için çok sayıda kaynak toplamış, 1597 yılında kitabın birinci bölümünü, 1599 yılında ise eserin tümünü tamamlamıştır. Şeref Han, eserini yazarken çok sayıda kaynağa başvurmuştur. Tarihçinin bu bağlamda istinat ettiği esas kaynaklar şunlardır: 1) IX. yüzyılın müellifi Ahmet B. Yahya El-Belazurî'nin “Fütuhû'l Büldan” eseri, 2) XIII. yüzyılın müellifi Rükneddin Simnanî'nin “İkbaliye” eseri, 3) XIV. yüzyılın müellifi Hamdullah Kazvinî'nin “Tarih-i Gûzide” eseri, 4) Hamdullah Kazvinî'nin “Nüzhetül-Kulub” eseri, 5) XV. yüzyılın müellifi Şerafeddin Ali Yazdî'nin “Zafernâme” eseri, 6) XV. yüzyılın müellifi Mirhond'un “Ravzatu's-Sefa” eseri, 6) Giyaseddin Hondmir'in “Habibü's-Siyar” eseri, 7) XVI. yüzyılın müellifi, Şeref Han'ın çağdaşı olan Hoca Sadettin Efendi'nin “Tacü't-Tevarih” eseri (Vasilyeva, 1967: 33-34). Görüldüğü gibi Hoca Sadettin Efendi'nin eseri hariç, Şeref Han, “her ne kadar Osmanlıların ilk üç yüzyılında yaşamış yazarlar ve eserlerinden haberdar ise de bunları görüp görmediği ... meçhulumuzdur” (Acar, 2011: 13).

Şeref Han, eserinin birinci kısmında Kürt aşiretlerinin tarihine yer vermiş olup ikinci kısmında makalenin araştırma alanı için daha önemli olan 1299-1597 yılları arasında hüküm sürmüş Müslüman hanedanlarının tarihini ele almıştır. Bu

kısımda XVI. yüzyılın büyük güçleri olan Osmanlı ve Safevî Devletlerine daha geniş şekilde yer verilmiştir. İlginçtir ki “Şerefnâme”nin Türkçe çevirilerinde kitabın ikinci kısmı “Osmanlı - İran Tarihi” adı altında geçmektedir (Bitlisî, 1971; Bitlisî, 2011). Şeref Han’ın kendisi ise eserinin ikinci kısmını kısaca “Hatime” olarak adlandırmıştır (Tam adı: *Der beyan-i ahval-i salatin-i hişmet-ayyin-i Âl-i Usman ve padşahan-i İran ve Turan ki müasir-i işan bude-and*).

Şah İsmail’in vefatından (1524) sonraki Safevî - Osmanlı münasebetlerine “Şerefnâme”de geniş bir yer verilmiştir. Bu durum, 1524-1597 yılları arasındaki zaman diliminin yazarın yaşadığı döneme yakın olması ve olayların birçoğuna (özellikle 1551 yılında Safevî sarayına gelmesinden sonraki olaylara) bizzat şahit olmasıyla ilgilidir. Bu açıdan “Şerefnâme” senkron kaynak niteliği taşımaktadır ve makale konusunun araştırılması için paha biçilmez bir kaynak olarak geçmektedir.

1. Şah Tahmasb’ın Hâkimiyetinin İlk Yılları

Bilindiği üzere 23 Mayıs 1524 tarihinde Şah I. İsmail’in 37 yaşındayken aniden vefatından sonra yerine 10 yaşındaki oğlu Tahmasb geçti. Kısa sürede Şah I. Tahmasb, “...yüksek devlet vazifeleri, zengin ve verimli toprakları ele geçirmek amacıyla birbiriyle savaşan Kızılbaş emirlerin oyuncağı haline geldi” (Efendiyev, 2007: 73) ve “saltanatının ilk yılları güçlü kabilelerin iktidar mücadelesiyle geçti” (Gündüz, 2010: 413). Safevî tarihinin en önemli kaynaklarından olan “Tarih-i Âlemârâ-yi Abbâsî”nin yazarı İskender Bey Münşi, Şah I. Tahmasb’ın hakimiyetinin bu dönemini aşağıdaki şekilde özetlemiştir:

“O hazretin (yani *Şah I. Tahmasb’ın* –Y.Ç., E.Ç.) padişahlık ve hükümdarlığının ilk yıllarında devlet işleri birkaç yönden karışıklık içindeydi ... Emirler ve üst düzey devlet memurları arasında vekillik ve kabile taassubu yüzünden mücadele başladı, bu da çatışma ve savaşa dönüştü” (Münşi, 2009: 123).

Şeref Han da Şah I. Tahmasb yönetiminin ilk yıllarında Safevî Devleti’ndeki iç çatışmalar ve siyasi krizle ilgili bilgiler vermektedir:

“İhtişamlı ordu Sayın Geçidinden Sehend Yaylağına yöneldiği zaman Kızılbaş emirlerinin onayıyla Vezir Hâce Celaleddin Muhammed ve Hâce Edhem Münşi’yi öldürdüler. Kazvin’in en ileri gelen adamlarından olan (metinde: *Hüseyniyi Kazvinî* –Y.Ç., E.Ç.) Kadı Cihan Kazvinî yüce vezirlik makamına yükseldi. İsfahan büyüklerinden olan Mir Kıvamüddin Hüseyin, sedaret işlerinde Emir Cemaleddin Şirengi-yi Estarabadi’ye ortak oldu. Şah İsmail’in vefatından sonra babasının yerine Beylerbeyi olan Bayezid Sultan bin Çayan Sultan vefat etti. Kepek Sultan diye bilinen amcası

Şeref Han'ın "Şerefnâme" Eserinde 1524-1590 Yılları Safevî-Osmanlı İlişkilerinin
Tasvirine Dair

Mustafa Beg, vekalet işinde Div Sultan Rumlu'ya ortak yapıldı"
(Bitlisi, 2011: 155).

Kaynakların verdiği bilgilerden de anlaşılmaktadır ki, Safevî Devleti yaklaşık on yıl süren iç savaş (1524-1534) dönemini yaşamıştır (Mahmudov, 2006: 222). Azerbaycan'ın en büyük feodallerinden olan Div Sultan, ülkedeki durumu tam olarak kontrol altına almaya çalışsa da "Ustaclu boyundan olan Kapak Sultan ve Abdullah Han gibi kudretli emirler Div Sultan'ın güçlenmesine fırsat vermek istememişlerdir" (Efendiyev, 2007: 73). Şeref Han'ın yazdığına göre,

"Hicrî 931 (M. 1525) yılında Özbeklerin şayiası bahanesiyle Horasan'a gitmiş olan Div Sultan Rumlu, Ustaclu'nun emirlerine karşı taşıdığı evhamlar nedeniyle Irak'a geldi. Orada İsfahan valisi Tekelü Çuha Sultan, Şiraz'ın hâkimi Zülkadirli Ali Sultan, Hemedan valisi Karaca Sultan ve Meşhed hâkimi Burun Sultan gibi Kızılbaş emirlerinin büyüklerini yanına alıp Tebriz'e döndü. Ustaclu Kepek Sultan, vakit kazanmak için o emirleri Germrud'a bağlı Türkmen kendinde karşıladı. Beraberce Şah'ın huzuruna yöneldiler" (Bitlisi, 2011: 155-156).

Sonraki olaylar, ülkede büyük feodaller arasındaki bu barışın uzun sürmediğini göstermektedir. Kısa sürede;

"Ustaclu Karınca Sultan ve Kaçar Narin Beg öldürüldü. Kadı Cihan vezirlikten azledildi ve Lori Kalesine hapsedildi. Vezirlik makamı ise Mir Cafer Saveci'ye verildi. Kepek Sultan, emirlerin fitne ve fesadını öğrenince Gürcistan'la savaşma bahanesi ile kendisini Şah'ın huzurundan uzaklaştırdı. Çuha Sultan, onun yerine sadaret makamına oturdu" (Bitlisi, 2011: -156).

Aralarında Şeref Han'ın eserinin de bulunduğu kaynakların ekseriyeti Şah Tahmasb yönetiminin ilk yıllarında Azerbaycan Devleti'ndeki feodal çatışmanın asıl sebebinin Dev Sultan olduğunu düşünmektedir. Şeref Han bununla ilgili olarak Hicri 933 (M. 1526/27) yılı olaylarını tasvir ederken şunları yazmaktadır:

"Bu fesadın kaynağı, Kızılbaşların düşmanlık ve nifaklarının nedeni Div Sultan olduğu için Çuha Sultan, Şah Tahmasb'a, Div Sultan huzuruna gelince bir ok darbesiyle yaralamasını, sonra diğer adamların da onu ok ve hançer ile öldürmelerini, ayrıca, '*Benim devletimi seven herkes, Div Sultan'ı öldürmede ihmalkârlık etmesin.*' demesini söyledi. Tesadüfen düşünülen şey takdir edilen gibi oldu. Div Sultan içeri girer girmez Şah Tahmasb, elindeki oku onun göğsüne vurdu. Şah, hiç karışmadan kararlaştırıldığı gibi işaret verdi. Kılıç ve hançerlerle Div Sultan'ı hemen parça parça ettiler.

Onun eyaletini, Rey hükümeti ile beraber Div Sultan'ın divan emiri olan Rumlu Sultan Beg'e verdi" (Bitlisi, 2011: 158).

Böylece "vekâlet-i emîrî'l-ümera" vazifesini ele geçirmek ve devleti mutlak şekilde idare etmek isteyen Rumlu ve Tekeli boylarının mücadelesi, Rumlu Div Sultan'ın öldürülmesi ve Tekeli Çuha Sultan'ın taraftarlarının üstünlük kazanmasıyla sonuçlandı (Gündüz, 2010: 413).

Lakin Div Sultan'ın öldürülmesi ülkedeki karışıklığı durduramadı. Bu sefer Rumlu boyunun iktidarına son veren Çuha Sultan'ın mensup olduğu Tekeli boyunun hâkimiyeti ele geçirme ve Şah'ın yerine ülkeyi idare etme çabaları başladı. Bu durum yaklaşık 1531 yılına yani Çuha Sultan'ın öldürülmesine kadar devam etti. Sonraki yıllarda Tekeli boyu liderleri, Safevî Devleti'ndeki güçlerini muhafaza etmek için diğer Kızılbaş boyları olan Ustaclu, Şamlu ve Afşar emirleri ile mücadele etti. O. E. Efendiyev'in yazdığına göre; 1531 yılında Tekeli boyunun hâkimiyeti Şamlu boyunun hâkimiyeti ile yer değiştirdi. Vekil ve Emirü'l-Ümera görevlerini gasp eden Hüseyin Bey Şamlu da "selefi gibi ilk olarak kendi boy mensuplarını önemli görevlere getirmekle uğraşarak en önemli vilayetleri (ikta temelinde) Şamlu emirleri arasında paylaştırdı ve Şah'a devlet işlerine karışma fırsatını vermedi" (Efendiyev, 2007: 78).

Yukarıda da belirtildiği gibi 10 yıl süren feodal çatışma, 1534 yılında Hüseyin Han Şamlu'nun idamıyla son buldu. Devleti tek başına idare edecek yaşa ulaşan Şah I. Tahmasb merkezi otoriteyi kontrol etmek amacıyla ciddi tedbirler almaya başladı.

Bütün bu olayları tasvir etmekte amaç; yeni bir Safevî - Osmanlı savaşı arifesinde Azerbaycan'daki siyasi ve askeri olayların ülkenin dış politikasına olan etkisini ortaya koymaktır.

2. 1533-1535 Yılları Safevî -Osmanlı Savaşı

Sultan I. Selim'in vefatından sonra (1520 yılı) iktidara gelen I. Süleyman (1520-1566) ilk yıllarda dış politikasında daha çok Avrupa'ya yer vermekteydi. Bu amaçla hâkimiyetinin ilk 13 yılını (1520-1533) Avrupa'daki fetihlerle zenginleştirdi. 1521 yılında Belgrad'ı, 1522 yılında ise Rodos'u ele geçiren Osmanlı sultanının asıl hedefi, Macaristan Krallığıydı. Mohaç Meydan Savaşı'nda (29.08.1526) Macar kralının birleşik ordularını mağlup eden Sultan I. Süleyman, Osmanlı Devleti için Merkezi Avrupa'ya yolunu açtı (Mahmudov, 2006: 223). Sonraki yıllarda Osmanlı Devleti, Macaristan mirası için Alman İmparatorluğu ile çatışmaya başladı ve bu çatışma aslında uzun sürecek olan Osmanlı - Habsburg (Almanya) savaşlarının temelini attı. İtalya savaşlarının

Şeref Han'ın "Şerefnâme" Eserinde 1524-1590 Yılları Safevî-Osmanlı İlişkilerinin
Tasvirine Dair

(1494-1559) devam ettiği bir dönemde Osmanlılarla savaşı sürdürmek Alman İmparatorluğu'nun işine yaramıyordu. Ayrıca Almanların rakibi olan Fransa'nın Osmanlı ile yakınlaşması da Habsburg İmparatoru V. Karl (1519-1555) için tehlike oluşturmaktaydı. Doğu Anadolu'da başlayan Kalenderoğlu İsyanı (1526-1527) ise Osmanlı Devleti için bölgede sıkıntı oluşturmuştu.

Her iki taraf, barış yapmaya hazır olduklarından dolayı 22 Haziran 1533 yılında İstanbul'da Osmanlı - Habsburg Barış Antlaşması imzalandı. Antlaşma fiili olarak Macaristan'ı iki devlet arasında böldü ve askeri operasyonlara son verdi (Mahmudov, 2006: 225; İnalçık, 2011: 178; İvanov, 2001: 66, 92). Aynı yıl Osmanlı Devleti Polonya Krallığıyla da Barış Antlaşması imzalayarak (Mahmudov, 2006: 225), Avrupa cephesinde geçici ateşkesi sağlamayı başardı. Bu durumdan istifade etmeye çalışan Sultan I. Süleyman, Doğu Cephesi'nde askeri harekâtlara başladı. Bu cephedeki rakibi ise Azerbaycan Safevî Devletiydi.

Safevî şahı I. Tahmasb'ın hâkimiyeti yıllarında Azerbaycan'ın Osmanlı devletiyle münasebetlerinin "Şerefnâme"de tasviri meselesine geçmeden önce bu münasebetlerin XVI. yüzyılın ikinci yarısına doğru genel durumuna bakmak daha doğru olacaktır. Bilindiği gibi bu dönemde Osmanlı, bir Türk İslam devleti olarak Avrupa'nın sömürgeci politikalarını önleyebilecek potansiyel güce sahipti. Akkoyunlu Devleti'nin topraklarında kurulmuş olan Safevî Devleti ise Basra Körfezi ve Hint Okyanusu bölgesinde Portekiz ve diğer Avrupa devletleri için ciddi bir engeldi.

XVI. yüzyılın ikinci yarısına doğru ise bu iki devleti Avrupa için güçlü rakibe dönüştüren birkaç olay daha yaşanmıştı. Şöyle ki; Osmanlı Sultanı I. Selim'in doğudaki fetihleri sayesinde (1515-1518 yılları arasında) Kızıldeniz Osmanlı Devleti'nin iç gölü haline gelmişti. Y. M. Mahmudov'un da yazdığı gibi; "Güney Kafkasya, İran, Orta Asya, Çin, Hindistan, Basra körfezi ve Güney Arabistan'ı Akdeniz ve Karadeniz sahilleriyle birleştiren bütün uluslar arası kervan yollarının son mıntıkları Osmanlı Devleti'nin eline geçmişti" (Mahmudov, 2006: 225-226).

Bu durum bir taraftan Osmanlı Devleti ile Safevîler arasında rekabeti arttırmış olsa da diğer taraftan da Avrupa devletlerinin özellikle söz konusu bölgelerde büyük sömürü iddiaları olan Portekiz'in, Osmanlı karşıtı siyasetini güçlendirmişti.⁴ Diğer taraftan Avrupa'da başlamış olan Reform harekâtı

⁴ Şah I İsmail'in Basra Körfezi ve Hint Okyanusu bölgesinde güçlenmeye çalışan Portekizlere karşı yumuşak tavrı, hatta bazı durumlarda müttefiklik düzeyindeki siyaseti, Şah I Tahmasb döneminde de sürdürülmüştür. Bu da bölgenin Müslüman devletlerinin Osmanlılara meyletmesi ile sonuçlanmıştı.

Hristiyanları iki cepheye ayırmış ve Osmanlı karştı cephede ihtilaflar başlamıştı. 1519 yılında İspanya Kralı I. Karlos, V. Karl ismiyle Kutsal Roma İmparatorluğu tahtına oturdu. Bundan sonra Osmanlı Devleti'nin yeni ve daha güçlü rakibi olan Alman İmparatorluğu, Osmanlı karştı cephede liderliği ele geçirdi.⁵ Bu kadar karmaşık bir durumda Osmanlı için Doğu'daki rakibini yani Safevîleri etkisiz hale getirmek son derece önemliydi.

Safevî Devleti dahilindeki çatışmalar ve büyük boylar arasındaki liderlik savaşları da Safevî - Osmanlı münasebetlerini ciddi anlamda etkilemiştir. Çaldıran'dan sonra Safevîlerin iç politikada yaşadığı krizler ve dış politikasındaki pasiflik, I. Süleyman'ın bu devlete karştı son darbeyi indirmeye karar vermesinde etkili olmuştur. Şeref Han'ın yazdığına göre, "Hicri 941 (M. 1534/35) yılında Gazi Sultan Süleyman, Şah Tahmasb'in Horasan'dan döndüğü ve Azerbaycan'a yöneldiği haberini art arda gönderen Vezir İbrahim Paşa'ya yardım etmek amacıyla İstanbul'dan çıktı" (Bitlisi, 2011: 165). Osmanlı Sultanının asıl amacı Bağdat dahil olmakla Arap Irakı'nı ele geçirmek ve Basra Körfezi'ne yol açmaktı. Avrupa sömürgeciliğinin güçlenmeye başladığı ve Osmanlı'nın Portekiz'le münasebetlerinin gerginleştiği bir dönemde bu son derece önemliydi.

Şeref Han'ın verdiği bilgilerden anlaşılmaktadır ki 90 binlik ordu ile harekete geçen Osmanlılara karştı Safevîlerin sadece 7 bin askeri vardı bunun da sadece 3 bini süvari birliklerinden oluşuyordu. Ayrıca bazı Kızılbaş ayanları kendi askeri birlikleri ile Şah I. Tahmasb'a ihanet edip Osmanlı tarafına geçmişlerdi (Bitlisi, 2011: 165-166). Güçlerin eşit olmaması, Safevî şahının askeri deneyimsizliği ve bazı Kızılbaş ayanlarının ihaneti yüzünden, İbrahim Paşa komutasındaki Osmanlı askeri birlikleri 1534 yılının Temmuz ayında Tebriz'e girdi. Arkasından Sultan I. Süleyman da Tebriz'e dahil oldu (27 Eylül 1534). Osmanlı Sultanı, Şah Tahmasb'ın gönderdiği elçi heyetini önemsemeyip Erciş ve Ahlat taraflarına hareket etti. 1534 yılının Ekim ayında Hemedan, Kasım ayında ise Kasr-ı Şirin Osmanlılar tarafından ele geçirildi. Kışın yaklaşması ile Azerbaycan'da askeri operasyonları durduran I. Süleyman, Irak üzerine yürüdü ve 1534 yılının 28 Kasım tarihinde Bağdat'ı aldı (Mahmudov, 2006: 229). Tebriz ise tekrardan Safevî yönetimine geçti (9 Aralık 1534).

Böylece Osmanlı Devleti 1533-1535 yılları savaşı sonucunda Arap Irak'ını ele geçirdi. Bu bir taraftan Safevî - Osmanlı münasebetlerini gerginleştirmiş olup diğer taraftan da Basra Körfezi bölgesinde güçlenmeye çalışan Portekiz'in Osmanlılarla çatışmalarına yol açtı.

⁵ Daha önce bu liderlik İtalyanın elindeydi.

3. XVI. Yüzyılın İkinci Yarısında Safevî – Osmanlı Münasebetleri

1530'lu yıllara doğru Avrupa cephesinde yeniden aktif hale gelen Osmanlı, Alman İmparatorluğu'na karşı güçlü bir ittifak kurmaya karar verdi. Bu da bir süre Safevî - Osmanlı cephesinde sessizliğe neden oldu. Daha 1528 yılından başlayan Osmanlı - Fransa yakınlaşması, 1536 yılında iki devlet arasında antlaşmanın imzalanmasıyla sonuçlandı. Antlaşma "kapitülasyon" karakterli olsa da buradaki gizli şart onun asıl amacını ortaya koymaktadır. Osmanlı - Fransa Antlaşmasına göre her iki devlet, Alman İmparatorluğu'na karşı eşzamanlı olarak Osmanlı, Güney İtalya'da; Fransa ise Kuzey İtalya'da askeri operasyonlara başlamalıydı (Gözelova, 2008: 39). Lakin Avrupa diplomasisi Safevilere karşı gerçekleştirdiği taktiğin benzerini Osmanlı devletine de uyguladı. Fransa, Alman İmparatorluğu'nu Osmanlı ittifakıyla tehdit ederek onu barış yapmaya zorladı ve böylelikle Osmanlı'yı fiili olarak savaş alanında yalnız bıraktı. Osmanlı Devletiyle Alman İmparatorluğu arasında Macaristan'a hakim olmak için başlayan yeni savaş (1540-1547) Edirne Barış Antlaşması'nın imzalanmasıyla sonuçlandı (Mahmudov, 2006: 234). Böylece Osmanlı Devleti'nin Doğu Cephesi yeniden gündeme geldi.

Yeni Safevî - Osmanlı Savaşı arifesinde Azerbaycan'daki iç siyasi durumu, daha doğrusu merkezî yönetime karşı başlamış olan harekâtı araştıran Şeref Han şunları kaydetmektedir:

"H. 952 (M. 1545/46) yılında Şah Tahmasp, Tebriz'de yaygınlaşan taun hastalığı nedeniyle Irak tarafına giti. Horasan sınırındaki Ali Bulağı isimli yere kadar geldi ve [daha sonra] Kazvin'e dönüp orada kışladı. Ayrıca bazı Kızılbaş fesatçıların ve Şirvan halkının vasıtasıyla Elkas Mirza'nın isyan haberleri Şah'a ulaştı. [Sonraki yıl] Şah Tahmasp Kazvin kışlağından Azerbaycan'a yöneldi. Elkas Mirza'nın annesi Han Beg Hanım, oğlu Sultan Ahmet Mirza ile beraber Elkas Mirza'nın isyanını durdurmak amacıyla Ucan Yaylağında bulunan Şah'ın hüzuruna geldi. Şah, onun oğlunun hatalarını affetti. ... Şah'ın kendisi de Gürcistan ile savaşmak üzere hareket etti. Elkas Mirza'yı da Çerkezlerle savaşması için Şirvan Kalesinden gönderdi. Şah Tahmasp, Şüregel ve Penik taraflarından geçip Gürcistan'a girdi" (Bitlisi, 2011: 176-177).

Sonraki olaylar, Elkas Mirza'nın Kızılbaş ayanları arasındaki ihtilâflardan yararlanarak yeniden Şah'a karşı isyanlarını sürdürdüğünü göstermektedir. İsyân başarılı olmadığı için İstanbul'a kaçan Elkas Mirza, Osmanlı Sultanının

Azerbaycan'a yeni sefer düzenlemesi taraftarı olmuştur. Şöyle ki, Şeref Han'ın yazdığına göre,

“H. 955 (M. 1548/49) yılında Sultan Süleyman Han Gazi, devamlı olarak *Eğer Gazi Sultan, İran'a giderse, tüm Kızılbaş ileri gelenleri kardeşim Tahmasb'dan yüz çevirip Sultana bağlanacaklar*” diyen Elkas Mirza'nın tahrikiyle saltanat merkezi İstanbul'dan Azerbaycan'a doğru hareket edip Tebriz'e kadar geldi” (Bitlisi, 2011: 177).

Elkas Mirza'nın ihanetinden Avrupa kaynakları da bahsetmektedir. Örneğin Safevî sarayında bulunmuş olan Venedik elçisi Vinçenzo Alessandri bu konuda şunları kaydetmektedir: “O, Sultan Süleyman'ı büyük bir ordu ile kardeşine karşı kıskırttı” (Membre ved., 2005: 83; karşılaştır: Münşî, 2009: 166-167). Şeref Han Bitlisi, Elkas Mirza'nın söylediğinin aksine hiçbir Kızılbaş emirinin Osmanlı tarafına geçmediğini yazmaktadır: “Aksine, Elkas Mirza ile beraber Şirvan'dan Rum'a gitmiş olan adamları dahi ondan yüz çevirip Şah'ın yanına gittiler” (Bitlisi, 2011: 177). Yazarın verdiği bilgilerden Osmanlı askerlerinin şehirde serbest dolaşmaktan çekindikleri anlaşılmaktadır.⁶ Dört gün sonra Sultan Süleyman'ın ordusu Tebriz'i terkedip Van'a geçti. Van Kalesi'ni ele geçiren Osmanlı sultanı, 1549 yılının sonuna doğru İstanbul'a geri döndü.

Y. M. Mahmudov'un yazdığına göre; Osmanlıların geri çekilmesi “Safevî askeri güçlerinin daha da aktifleşmesine neden oldu” (Mahmudov, 2006: 236). Şah Tahmasb'ın ordusu Bitlis'e geldi, Muş ve Huyut'u ele geçirdi.⁷ Oradan da Safevî ordusu Van'a geçerek burayı ele geçirdi. Bu olayların tasvirinde dikkatimizi çeken nokta; açık bir şekilde olmasa da Şeref Han Bitlisi'nin, Osmanlı Sultanı I. Süleyman ile Safevî Şahı I. Tahmasb'ı karşılaştırmasıdır. Çünkü Şeref Han birkaç satır yukarıda Osmanlı Sultanı'nın Tebriz'de herhangi bir yıkıntıya neden olmadığını, askerlerinin halka karışmadığını kaydetmekte olup daha sonra Safevî ordusunun Muş ve Bitlis'i tahrip ettiğini yazmaktadır (Bitlisi, 2011: 178, 182-183). Bu karşılaştırmalı bilgilendirmede Şah I. Tahmasb'ın 1551/52 yılında Erciş'teki “Bohtî” aşiretinin bazı mensublarını cezalandırması da rol oynamış olabilir (bkz. Bitlisi, 2011: 182-183; Karşılaştırmak için bkz. Münşî, 2009: 178-179).

1548-1549 yılları savaşı, genel olarak Safevîler için ciddi kayıplarla sonuçlanmasa da sonraki savaş Osmanlı ordusunun üstünlüğüyle sonuçlandı.

⁶ Şeref Han'ın yazdığına göre, “Hiçbir asker bir saman çöpünü bile Tebriz halkından almaya cesaret edemedi. Şehir ve vilayet halkı her gün belirli bir düzen içinde dükanelarını açıp ticaretle uğraşıyorlardı (Bitlisi, 2011: 177-178).

⁷ Muş'un Osmanlı döneminde bir ilçesi.

Şeref Han'ın “Şerefnâme” Eserinde 1524-1590 Yılları Safevî-Osmanlı İlişkilerinin
Tasvirine Dair

Şunu da belirtmek gerekiyor ki 1553-1555 yılları Osmanlı - Safevî Savaşı, Avrupa Cephesi'nde de büyük dalgalanmalara neden oldu. Bilindiği gibi, XVI. yüzyılın ortalarına doğru Portekiz'in Basra Körfezi'nde ve Hint Okyanusu bölgesinde güçlenmesi Osmanlı Devletinin Kızıldeniz'deki konumunu tehlikeye atmaktaydı. Diğer taraftan ise bu durum Müslümanların Hint Okyanusu bölgesinde yüzyıllardır devam eden ticarî faaliyetini ciddi şekilde sınırlandırmaktaydı. Müslüman tüccarlar, Osmanlı Sultanı'nı kurtarıcı olarak görmekteydiler. Safevîlerin Portekizlerle yakın ilişkileri ve Portekizlilerin Basra Körfezi'nde güçlenmesine engel olmamaları, Y. M. Mahmudov'un da belirttiğine göre; bölgenin yerli Müslüman hakimlerinin Safevîlerden uzaklaşmasına neden olmuştu (Mahmudov, 2006: 227). Bu sebeple de Sultan I. Süleyman'ın Safevîlerle yeni savaşı, aynı zamanda Portekiz'in muttefikine karşı savaş anlamına da gelmekteydi.

Şeref Han şöyle yazmaktadır:

“Hicri 960 (M. 1552/53) yılının başlarında Gazi Sultan Süleyman, İran'ı ele geçirmek üzere saltanat merkezi olan İstanbul'dan çıktı... İlbaharın başlarında [Sultan], Halep kışlağından Nahçıvan tarafına hareket etti. Sultan'ın ordusu, Nahçıvan'ın dışında çadır kurunca ve Şah Tahmasb ona karşı duramayınca Nahçıvan yaylalarına doğru hareket etti. Kış yaklaşınca Şah Tahmasb'ın Rum vilayetine gitme ihtimali ve o ülkenin beldelerinin tahrip edilebileceği düşüncesi Sultanın içine doğunca Nahçıvan'dan dönüp Amasya'ya geldi ve orada kışladı” (Bitlisi, 2011: 183).

Daha sonra askeri operasyonları sürdürmenin anlamsız olduğunu gören Sultan I. Süleyman, Safevîlerle barış antlaşmasını imzalamaya karar verdi. Şeref Han Bitlisî Safevî - Osmanlı Barışıyla ilgili herhangi bir bilgi vermemektedir. Diğer Fars kaynaklarında ise barışla ilgili bilgiye yer verilse de, barışın tarihi ve antlaşmanın ayrıntıları belirtilmemiştir. Örneğin İskender Bey Münşî konuyla ilgili olarak şunları yazmaktadır:

“Vezir-i Azam Muhammed Paşa'nın rızası ile Şahkulu Bey geldikten sonra Eşik Ağası Ferruhzad Bey Karadağlı aracılığıyla Hünkara (Sultan Süleyman'a – Y.Ç., E.Ç.) güzel bir mektup gönderdi, sadakatin ve dostluğun temeli atıldı. Sultan Süleyman tarafından da muhabbet üsluplu mektuplarla güvenilir elçiler geldi. İki taraftan razılık, dostluk ve ahdü-peyman ilişkileri mihriban mektuplar, armağan ve hediyeler gönderilmekle güçlendi. Tartışmalı mahallelerden bazıları Osmanlı'ya, bazıları ise Safevîlere verildi. İki tarafın savaşmasından sıkıntı çeken Müslümanlar rahatladılar ... Bu iki hükümdar hayatta olduğu sürece

iki taraf arasında dostluk yolu gözetilir ve amel edilirdi” (Münşî, 2009: 181).

Osmanlı kaynaklarında Safevî - Osmanlı barışının 29 Mayıs 1555 yılında imzalandığı kaydedilmektedir (Bkz. Efendiyev, 2007: 106; Mahmudov, 2006: 237-238). Antlaşmanın şartlarına uygun olarak İmereti, Mengreli, Guri Osmanlı yönetimine, Mesheti, Kaheti ve Kartli ise Safevilere bırakıldı (Efendiyev, 2007: 106). Safevî şahı I. Tahmasb, Avrupa devletlerinin tüm çabalarına rağmen vefatına kadar (1576 yılı) Amasya Barışı'na sadık kaldı.⁸

Şah I. Tahmasb'ın vefatından sonra Safevî Devleti'nde siyasi durum gerginleşti. Yönetime gelen Şah II. İsmail'in (1576-1577) ise sarayda ve genel olarak ülkede taraftarları çok değildi. Kısa süre yönetimde kalan Şah II. İsmail'in şaibeli ölümünden sonra ise devletin dış tehlikelere karşı savunma gücü de azaldı. Üstelik Safevî Devleti'nin ekonomik durumu da iyi değildi. Bu durumdan yararlanan Osmanlı Sultanı III. Murat (1574-1595) Safevilere savaş ilan etti. Kısa sürede Tiflis, Şeki, Areş, Kabele, Şamahı, Bakü, Şabran, Derbent, Salyan ve Mahmudabad, Osmanlı orduları tarafından alındı (Mahmudov, 2006: 262).

Şeref Han Bitlisî, Osmanlı Sultanı'nın Safevilere karşı yeniden savaşa başlamasını mezhep meselesine bağlayarak sefere hak kazandırmıştır: “Sultan Murat Han, tüm niyetini, büyük gayretinin tamamını İran memleketini almaya ve kötü mezhepli hanedanları yok etmeye verdi” (Bitlisi, 2011: 221). Fakat olayların gidişatı Osmanlı Devleti'nin amacının; “ilk olarak Kırım Hanlığı'nın yardımıyla Don ve Volga Irmakları arasındaki araziye, Astrahan da dahil olmakla ele geçirmek”, “Moskova Knezliği'nin Hazar'a çıkış yolunu kesmek”, “Don ve Volga nehirlerini birleştirip Hazar'a donanma yürütmek”, daha sonra ise Azerbaycan'ı ele geçirmek olduğunu göstermektedir (Mahmudov, 2006: 262). Sultan Süleyman, daha çok Avrupa siyasetine yöneldiği için bu planını gerçekleştirememiş, Sultan II. Selim de bu yönde başarılı olamamıştı. Safevî Devleti'nde başlayan karmaşık askeri ve siyasi durum ise Osmanlı'ya bu büyük planı gerçekleştirme imkanını sağlamıştı.

1578-1590 yılları savaşları Azerbaycan için son derece elverişsiz şartlar altında sürmüş ve sonuçları da önceki savaşlara göre daha ağır olmuştur. Yönetime zayıf iradeli hükümdarın gelmesi, Kızılbaş ayanları arasında bitmeyen egemenlik mücadelesi, Kürt aşiretlerinin isyanları, ekonomik sorunlar, Avrupa diplomasisinin durmadan Şah hükümetine baskıları, Safevî Devleti'ni Osmanlı

⁸ 1555 yılı Amasya Barışı iki defa teyid edilmiştir: 1568 yılında Şah I. Tahmasb elçisini Edirne'ye göndererek Osmanlı'nın yeni Sultanı II. Selim'den (1566-1574) ve 1575 yılında başka bir elçiyi İstanbul'a göndererek Sultan III. Murat'tan (1574-1595) antlaşmanın yürürlükte kalma teminatını almıştı (Mahmudov, 2006: 261).

Şeref Han'ın “Şerefnâme” Eserinde 1524-1590 Yılları Safevî-Osmanlı İlişkilerinin
Tasvirine Dair

karşısında zayıf duruma düşürmüştü. Osmanlı askeri güçlerinin Azerbaycan şehirlerini hızlı bir şekilde ele geçirmesi, ülkede kitlesel açlığın başlaması, Safevî Devleti'nin güçsüzlüğünün ispatıydı. Önceki Safevî - Osmanlı savaşlarıyla mukayesede direkt şahidi olduğu 1578-1590 yılları savaşlarını daha ayrıntılı bir şekilde tasvir eden Şeref Han Bitlisi, ilginçtir ki Tatarların Azerbaycan'da yaptığı yıkıntı ve yağmaların sonucu olarak başlayan kitlesel açlık konusunda susmaktadır.⁹ Bunun yerine kitabın ilgili yerinde Kızılbaşların yaptığı yağma ve katliamlara geniş yer vermektedir.

1589 yılına doğru neredeyse Azerbaycan'ın tamamı Osmanlı ordusu tarafından ele geçirilmişti. 1587 yılında Safevî tahtına oturan Şah I. Abbas (1587-1629) ülkedeki askerî ve siyasî durumu, ekonomik zorlukları dikkate alarak Osmanlı Devletiyle antlaşma yapmak zorunda kalmıştı. Şeref Han Bitlisi bu konuda şunları yazmaktadır:

“Hicri 998 (M. 1589/90) yılında Şah Abbas, Serdar Ferhat Paşa'nın yanına bir elçi göndererek barış istedi. Onun elçisi, Ferhat Paşa'nın yanına varınca Şah Abbas'ın kardeşinin oğlu Sultan Haydar Mirza'yı Sultan Murat Han'ın yanına göndermesi¹⁰ ve bundan böyle [şahın] ona (yani *Sultan'a* – Y.Ç., E.Ç.) itaat dairesinden çıkmaması kaydıyla barışın sağlanmasına karar verildi. İki taraf böylece barıştı. O günden itibaren Osmanlı ordusu Abbas'ın vilayetlerine karışmadı” (Bitlisi, 2011: 248).

1590 yılı İstanbul Antlaşması'nın şartları “Şerefnâme”de dile getirilmese de, Şeref Han Bitlisi'nin Sultan III. Murat'ın mülklerini sayarken verdiği bilgilerden; Azerbaycan'ın büyük bir kısmı, Gürcistan'ın tamamı, Nihavend, Irak, Loristan ve Şehrezur'un onun hakimiyeti altına girdiği anlaşılmaktadır (Bitlisi, 2011: 253). Olayların sonraki sürecini anlatan diğer kaynaklardaki bilgiler Şah I. Abbas'ın, Safevî devletinde siyasi ve askeri istikrarı sağladığını, “klasik Safevî politikasını terk ederek Osmanlılar karşısında daha atılğan bir politikaya” geçtiğini gösteriyor (Aydoğmuşoğlu, 2016: 64). Şah Abbas kısa zamanda yaptığı büyük reformları sayesinde Safevîleri merkezîyetçi bir yapıya kavuşturmuş oldu. Ö. Küpeli'ye göre, “bu politikası aslında sadece siyasî ve askerî olmayıp Osmanlıları uluslararası ticaret gelirlerinden de yoksun bırakacak bir girişim idi” (Küpeli, 2014: 74; aynı zamanda bkz. Küpeli, 2009: 204).

⁹ 1578-1590 yılları olaylarının tasviri sırasında sadece bir yerde açlıkla ilgili bilgi verilmiştir. Bu da 1584 yılında Bakü'deki Kızılbaş ordusunda başlayan açlıkla ilgilidir (Bkz. Bitlisi, 2011: 233).

¹⁰ Ortaçağda bu fazla yaygın olan diplomatik yöntemdi: imzalanacak barışın teminatçısı olarak mağlup taraf oğlunu veya en yakın akrabasını karşı tarafa gönderirdi.

“Hatime”de olayları Hicrî 1005 (M. 1596/97) yılına kadar getiren Şeref Han, şahidi olduğu son Safevî - Osmanlı Savaşı'nın sonuçlarıyla ilgili hiçbir şey yazmamaktadır. Müellif kitabını şu cümlelerle bitiriyor: “Böylece az bir imkan ve zamanda ... Âl-i Osman Devleti ve hakanlarının çağdaşı olan diğer İran ve Turan sultanlarının durumları, beraber kaleme alındı. Bu basit kitapta rivayetlerin doğruluğu ve olayların ayıklanmasında, imkan ve güç nisbetinde büyük bir dikkat ve ihtimam gösterildi ve tamamlandı” (Bitlisi, 2011: 259).

SONUÇ

Sonuç olarak “Şerefnâme”deki bilgilerin diğer kaynaklardaki bilgilerle karşılaştırmalı tahlili, 1524-1590 yılları arasında Safevî - Osmanlı münasebetlerinin siyasî bir rekabet ve savaşılar içinde geçtiğini gösteriyor. Diğer taraftan, XVI. yüzyılın ikinci yarısındaki Safevî - Osmanlı savaşlarının İslam coğrafyasının birliğine de büyük zarar verdiğini söylemek gerekir. “Büyük Coğrafi Keşifler” olarak bilinen dönemde ortak düşmana yani Avrupa sömürgeciliğine karşı birleşmek yerine iki Türk İslam devleti birbiriyle savaşarak hem askeri hem de ekonomik açıdan zayıf düşmüştür. Buna ilaveten bu savaş sonraki yüzyılda Safevîler ve Osmanlılar arasında daha kanlı savaşların çıkmasına yol açmıştır.

Avrupa devletleri, sömürgecilik faaliyetlerinde kendilerine büyük engel oluşturan iki Türk devletini birbirine düşürerek Basra körfezi ve Hint Okyanusu'nda güçlenmeye başlamıştır. Azerbaycan Safevî Devleti'nin zayıflaması, XVI. yüzyılın sonlarına doğru Hazar Denizi bölgesinde önce İngiltere'nin ardından Rusya'nın güçlenmesine sebep olmuştur. İngilizlerin “Moskova” şirketi Azerbaycan'ın birçok ticaret merkezinde tekelleşimi kurmuş olup bunun ardından “East India” şirketi Basra körfezine ve Hint Okyanusu'na çıkmayı başarmıştır. Sonuçta İngiliz şirketi 19. yüzyılın ortalarına kadar Hindistan ticaretini elinde tutmuştur. Safevîlerin Osmanlı ile savaşını fırsat bilen Rusya ise Kazan ve Astrahan'ı işgal ederek Hazar Denizi bölgesinde sömürge faaliyetlerine başlamıştır.

“Şerefnâme” ve diğer senkron kaynaklardan elde edilen bilgiler ışığında XVI. yüzyılın sonlarına doğru Safevîlerle savaşmaktan yorulmuş olan Osmanlı Devleti'nin Avrupa politikasının zayıflamaya başladığı görülmektedir. Tesadüfi değildir ki 1580'li yıllarda İngiltere'nin “Levant” (Doğu) şirketi bir süreliğine Osmanlı Devleti'nin Akdeniz sahili bölgelerinde ticareti tekelleştirmeyi başarmıştır. Osmanlı'nın Avrupa devletlerine verdiği kapitülasyonlar ise Avrupa'nın merkantilist politikasının aracı olmakla beraber siyasi üstünlüğünü

Şeref Han'ın "Şerefnâme" Eserinde 1524-1590 Yılları Safevî-Osmanlı İlişkilerinin
Tasvirine Dair

de güçlendirmiştir. XVI. yüzyılın başlarında Türk İslam dünyasının iki büyük gücü olan Safevî ve Osmanlı, yüzyılın sonlarına doğru sosyal ve ekonomik sorunlar ile boğuşan, siyasi ve askeri gücünü kaybetmiş devletlere dönüşmüşler. Bu süreçte Safevî - Osmanlı münasebetlerindeki husumetin ve uzun bür süre devam eden savaşların büyük rol oynadığı görülmektedir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

- Acar, A. (2011). Takdim. Bitlisi, Ş. H. *Şerefname. Osmanlı – İran Tarihi*. içinde (s.11-13). Nübihar.
- Aydoğmuşoğlu, C. (2016). İskender Bey Münşi'ye Göre Safevî Hükümdarı Şah I. Abbas'ın Revan (İrevan) Seferi. *Osmanlı Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi Dergisi*, 40, 63-70.
- Bitlisi, Ş. H. (1971). *Şerefname. Osmanlı – İran Tarihi*. (M. Emin Bozarlan, Çev.). Ant Yayınları.
- Bitlisi, Ş. H. (2016). *Şerefname*. Cilt 1. (Abdullah Yegin, Çev.). (4. Baskı). Nübihar.
- Bitlisi, Ş. H. (2011). *Şerefname. Osmanlı – İran Tarihi*. (Osman Aslanoğlu, Çev.). Nübihar.
- Efendiyev, O. E. (2007). *Azerbaycan Safevî Devleti*. Şerg-Gerb (Azerbaycan Türkçesinde).
- İnalçık, H. (2011). *Kuruluş ve İmparatorluk Sürecinde Osmanlı*. Timas Yayınları.
- İvanov, N. (2001). *Osmanskoye Zavoyevaniye Arabskikh Stran. 1516-1574*. (Arap Ülkelerinin Osmanlılar Tarafından Fethi. 1516-1574). (2. Baskı). Vostochnaya Literatura RAN (Rusça).
- Küpeli, Ö. (2009). *Osmanlı - Safevi Münasebetleri (1612-1639)*. Doktora tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Küpeli, Ö. (2014). *Osmanlı - Safevi Münasebetleri*. Yeditepe yayınevi.
- Gözelova, Y. H. (2008). *Orta Asırlar Tarihi*. AzTU (Azerbaycan Türkçesinde).
- Gündüz, T. (2010). Tahmasb. *TDV İslam Abnsiklopedisi* içinde (cilt 39, s.413-415). TDV İslam Abnsiklopedisi.
- Mahmudov, Y. M. *Azerbaycan Diplomatiyası*. Tahsil (Azerbaycan Türkçesinde).

- Membre, M. ve diğerleri. (2005). *Venesiyahılar Şah I Tahmasb'ın Sarayında*. (O. Efendiyev, ev.). Tahsil (Azerbaycan Türkçesinde).
- Münşi, İ. T. (2009). *Tarih-i Alemara-yi Abbasi*. I cilt. (O. Efendiyev, ev.). Tahsil (Azerbaycan Türkçesinde).
- Vasilyeva, Y. (1969). İstoniki Őarafname (Şerefname'nin Kaynakları). *Şeref Han Bitlisi. Şerefname. Cilt I* içinde (s. 32-36). Nauka (Rusça).

DOI No: <http://dx.doi.org/10.29228/Joh42792>

Makale Türü: Araştırma makalesi
Geliş Tarihi: 08.04.2020
Kabul Tarihi: 08.05.2020
On-line Yayın: 25.06.2020

Article Type: Research article
Submitted: 08.04.2020
Accepted: 08.05.2020
Published Online: 25.06.2020

Atıf Bilgisi / Reference Information

Sağlam, A., Baş, Ö. & Akyol, H. (2020). Kelime Tekrar Tekniğinin Üçüncü Sınıf Özel Yetenekli Öğrencilerin Akıcı Okuma Düzeylerine Etkisi. *Journal of History School*, 46, 1605-1629.

KELİME TEKRAR TEKNİĞİNİN ÜÇÜNCÜ SINIF ÖZEL YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN AKICI OKUMA DÜZEYLERİNE ETKİSİ ¹

Abdulkadir SAĞLAM², Özlem BAŞ³ & Hayati AKYOL⁴

Öz

Çalışmanın amacı üçüncü sınıf özel yetenekli öğrencilerinin akıcı okuma düzeylerinin incelenmesi ve kelime tekrar tekniğinin bu öğrencilerin akıcı okuma düzeylerine etkisinin ortaya konulmasıdır. Çalışmada deneysel yöntem ve nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseni bir arada kullanılmıştır. Araştırmanın veri toplama süreci 2019 yılında gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak, öğrencilerin okumada yaptığı hataların ve okuduğu metni anlama düzeylerinin ortaya konulması adına Ekwall ve Shanker'in geliştirdiği, Akyol'un (2010) Türkçeye uyarladığı Yanlış Analizi Envanteri ve uygulama süresince tutulan yansıtıcı günlükler kullanılmıştır. Özel yetenekli iki öğrenci üzerinde gerçekleştirilen çalışmada veri birimini oluşturan öğrencilerin gerçek isimleri saklı tutularak kod isimler kullanılmıştır. Bu öğrencilere her hafta 4 saat üzerinden 6 hafta sonunda toplam 24 saat olmak kaydıyla kelime tekrar tekniği ile öğretim yapılmıştır. Uygulama sürecindeki akıcı okuma çalışmaları neticesinde ulaşılan bulgular, uygulamadan sonra öğrencilerin okuma esnasındaki yanlışlarının azaldığını ve sözcükleri tanıma seviyelerinde artış olduğunu ortaya koymuştur. İkinci sınıfta tanılması yapılan öğrencinin okuma düzeyi, öğretim düzeyinden bağımsız düzeye; üçüncü sınıfta tanılması yapılan öğrencinin okuma seviyesi ise endişe düzeyinden öğretim düzeyine yükselmiştir. Her iki öğrencide de yanlış yapılan sözcük sayısı da epeyce azalmıştır.

¹ Makale yazımı yazar etki oranı: 1.yazar: % 60, 2. yazar: %20, 3. yazar: % 20

²Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Van Yusuf Gökçenay Bilim ve Sanat Merkezi, saglam6888@gmail.com.tr, Orcid: 0000-0003-3023-5751

³ Doç. Dr., Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, dr.ozlembas@gmail.com.tr, Orcid: 0000-0002-0716-103x

⁴ Prof. Dr., Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, hayatiakyol@gmail.com.tr, Orcid: 0000-0002-4450-2374

Yansıtıcı günlüklere dayanılarak da öğrencilerin süreç içerisinde vurgu ve tonlamaya dikkat etme, duraksama oranlarında artış olduğu görülmüştür. Sonuç olarak araştırma, üçüncü sınıf özel yetenekli öğrencilerin, okuma esnasında ortaya çıkan sesli okuma yanlışlarını gidermede, akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede kelime tekrar tekniğinin faydalı olduğu sonuçlarını ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: Özel yetenekli öğrenciler, Akıcı okuma, Okuma.

The Effect of Word Drill Technique on 3rd Class Gifted Students’ Fluent Reading Levels

Abstract

The purpose of the study is to examine fluent reading levels of gifted third-grade students and is to reveal the effects of word drill technique on fluent reading levels of these students. In this study, experimental method and case study pattern, which is a qualitative research pattern, were used together. The data collection process of this study was carried out in 2019. In the research, in order to reveal the levels of reading comprehension and reading errors of the students, reflective diaries which were kept during application and Error Analysis Inventory which Akyol (2010) adapted it into Turkish, which were originally developed by Ekwall and Shanker, were used as a data collection tool. In the study carried out on two gifted students, code names were used by hiding the real names of the students who form the data unit. These students were trained with word drill technique 4 hours a week, 6 weeks and 24 hours in total. During the application, findings that were acquired as a result of fluent reading studies demonstrated that reading errors of the students decreased and word recognition levels of the students increased after this application. Students’ reading levels that were diagnosed in second grade student increased from instruction level to independent level, students’ reading levels which were diagnosed in third grade student test scores increased from anxiety level to instruction level. Word errors in both students dramatically decreased. Based on reflective diaries, an increase was shown in the students’ rate of paying attention to hesitancy, emphasis, and intonation. In conclusion, the results of the study put forward that word drill technique is effective in improving reading comprehension, fluent reading and fixing oral reading errors of the gifted third-grade students.

Keywords: Gifted students, Fluent reading, Reading.

GİRİŞ

Günümüzde çok yönlü düşünen, sorgulayan, eleştiren, araştıran, sorunlara çözüm üretebilen, olaylar arasında bağ kuran ve öğrendiği bilgileri beceriye dönüştüren bireylere ihtiyaç duyulmaktadır. Toplumlar da eğitim programlarını bu yönde şekillendirmektedirler. Çağımızın bilgi iletişim çağı olduğu, bilgiye

Kelime Tekrar Tekniğinin Üçüncü Sınıf Özel Yetenekli Öğrencilerin Akıcı Okuma Düzeylerine Etkisi

hızla ulaşıldığı ve bilgilerin hızla değişime uğradığı düşünüldüğünde; bu bilgileri anlamlandırmanın da hızlı olması gerektiği aşikârdır. Kırkkılıç ve Maden (2009) de bu konuda kişinin bilgiyi elde etme ve elde ettiği bilgiye anlam yükleme şekillerinin etkili ve hızlı olması gerektiğini ifade etmiş; kişinin bilgiye giden yolda merakının getirmiş olduğu soruların cevaplarını bulmadaki en önemli aracın okuma olduğunu ifade etmişlerdir. Öğrencilerin bu merakını gidermek için belli bir gelişim seviyesine ulaşmaları gerekmektedir. Yapılan kimi araştırmalarda çocuğun zihinsel, duygusal ve bedensel gelişiminin 6 yaşını doldurduktan sonra okumaya hazır hâle geldiği belirtilmektedir (Güneş, 2013). Ancak bazı çocuklar okumayı akranlarına göre daha erken ya da geç öğrenebilmektedir.

Özel yetenekli çocuklar okuma becerilerini daha küçük yaşlarda kazanabilmektedirler. Özel yetenekli öğrenci; “zekâ, yaratıcılık, sanat, liderlik kapasitesi veya özel akademik alanlarda yaşıtlarına göre yüksek düzeyde performans gösteren öğrencidir” (MEB, 2015). Türkiye’de özel yetenekli çocukları tanılamak için iki aşamalı sınav yapılmaktadır. İlkokul birinci, ikinci ve üçüncü sınıf öğrencileri arasından özel yetenekli tanısı konulan çocuklar e-okul üzerinden kendi sınıf öğretmenleri tarafından ilk aşamada uygulanan tablet sınavı için aday gösterilir. Müzik ve resim alanından aday gösterilen öğrenciler ilk aşamayı geçmesi hâlinde illerde kurulan resim ve müzik komisyonunda ilgili alandaki yeteneklerini sergileyen ikinci aşama bireysel değerlendirme sınavına girerler. Bu aşamayı da geçmeleri hâlinde sınavı kazanmış olurlar. Genel yetenek alanından tablet aşamasını geçen öğrenciler Rehberlik Araştırma Merkezlerinde zekâ testine alınırlar. 2019-2020 eğitim öğretim yılında Bilim ve Sanat Merkezlerinde (BİLSEM) eğitim öğretime devam etmek üzere sınava giren öğrencilerden; birinci sınıf seviyesindeki öğrenciler için Wechsler Nonverbal Yetenek Testi (WNV), ikinci ve üçüncü sınıf seviyesindeki öğrenciler için Türkiye'nin ilk millî zekâ testi olan Anadolu-Sak Zekâ Ölçeği (Anadolu-Sak Intelligence Scale-ASİS) kullanılmıştır. Millî Eğitim Bakanlığı 2016 yılından itibaren özel yetenekli öğrencilerin tanılanmasında bu testleri kullanmaktadır.

Sak (2016) ve ekibinin Anadolu Üniversitesi ve Millî Eğitim Bakanlığı ortaklığında geliştirdiği Anadolu-Sak Zekâ Ölçeği, genel zekâyı ve bu zekâyı oluşturan ana etmenleri tarafsız bir şekilde ölçen kişisel bir zekâ testidir. ASİS, 4 ila 12 yaş arasındaki çocuklara 25-45 dakika arasında değişen sürelerde uygulanan, puanlaması ise yaklaşık 3 dk. süren bir ölçektir. ASİS, yedi alt testten oluşmakta ve farklı alanlarda sekiz adet performans değerlendirmesi yapmaktadır: sözel potansiyel endeksi, genel zekâ endeksi, bellek kapasitesi endeksi, sözel IQ, görsel IQ, tanıma belleği endeksi görsel potansiyel endeksi ve tarama endeksi (www.projeiq.com, 2019). ASİS'i daha fazla geliştirmek ve

dünyada nadir olan dijital örnekler arasında yer almasını sağlamak için tablet uygulaması da geliştirilmiş ve uygulamaya konulmuştur (www.meb.gov.tr, 2019).

WNV testi ise; sözel olmayan verilerden oluşan, 4 ile 21 yaş 11 ay arasındaki bireylere uygulanan ve bu bireylerin genel bilişsel yeteneklerini ortaya çıkarmak için tasarlanmış kişisel zekâ testidir. Test en son 2006 yılında güncellenmiştir. Güvenirlik ve geçerlilik değerleri oldukça yüksek olan testte parça birleştirme, şifreleme, resim düzenleme, mantık yürütme kareleri, uzamsal dizi ve tanıma olmak üzere altı alt test bulunmaktadır (Karaman, 2017). Bu zekâ testlerinde bakanlıkça belirlenen barajı geçen öğrenciler ise Millî Eğitim Bakanlığına bağlı olan Bilsenlerde farklılaştırılmış ve zenginleştirilmiş eğitim öğretim görmeye hak kazanır. Ayrıca bu sınavları kazanan öğrenciler okullarında açılan destek eğitim odalarından da faydalanabilirler.

Özel yetenekli çocukların çoğu okumayı öğrenmiş olarak okula gelir, sınıflarının düzeyinden daha ileri durumdadırlar ve sınıf düzeyinin üstündeki kitapları okumaktan hoşlanırlar (Ataman, vd., 2014). Reis ve arkadaşları (2004), özel yetenekli çocuklarla gerçekleştirdikleri çalışmada, özel yetenekli öğrencilerin bir şeyler okumaktan zevk aldıklarını, yaşlıtlarına göre daha erken yaşlarda okuma becerilerinin geliştiğini, yaşlıtlarına göre 2 yıldan daha fazla bir gelişim evresi olarak ileri düzeyde okuma becerilerine sahip olduklarını, okuduklarını ileri seviyede anlamlandırma ve yine ileri seviyede dil becerileri ortaya koyduklarını bulmuşlardır. İleri düzey anlama ve dil becerileri ise özel yetenekli çocukların sahip olduğu karmaşık örüntüleri çözebilme yeteneğinin bir getirisidir.

Akıcı Okuma

Bilgi edinmenin ve öğrenmenin en etkili yolu olan okuma; Orta Çağ'dan günümüz Bilgi Çağı'na kadar, çok yönlülüğü ile pek çok etkeni içinde barındıran karmaşık bir süreçtir (Güneş, 2000: 6). Bu süreçte, iyi bir okuyucuda olması gereken ana özellikler; “kelime tanıma”, “stratejiler kullanma”, “akıcı okuma” ve “anlam kurma için bilgi sahibi olma” şeklinde ele alınmaktadır (Burns, Griffin ve Snow, 1999). Akyol (2006) ise “üretkenliğe yönelik bir okumanın gerçekleşmesi için en önemli ilkelerden birisinin akıcı okuma olduğunu” ifade etmektedir.

Akıcı okuma, “genellikle metnin konuşurcasına belli bir hızda ve okuma stratejilerine dikkat ederek etkili bir prozodi ile okunması” şeklinde tanımlanmakta (Hudson, Lane, ve Pullen, 2005; akt. Yıldız, 2013) iken; “kelimelerin otomatik bir şekilde tanınarak, gereken hızda ve doğru okunması” olarak da ifade edilmektedir (Nunez, 2009; L. S. Fuchs, D.Fuchs, Hosp ve

Kelime Tekrar Tekniğinin Üçüncü Sınıf Özel Yetenekli Öğrencilerin Akıcı Okuma
Düzeylerine Etkisi

Jenkins, 2001). Okuma becerileri özellikle kelime tanıma becerileri gelişip otomatikleştikçe akıcı okuma düzeyi yükselir bu durumda da okuyucu okuma zamanının çoğunu seslendirmeye değil anlama ve anlam kurmaya harcar. Samuels (2006) de bu ifadeyi destekler nitelikte akıcı okumayı “çözümleme ve anlamanın birlikte gerçekleşmesidir” şeklinde ifade etmiştir. Akıcı okumanın özünde sözcükleri tanıma ve sözcükleri birbirinden ayırma işlemleri bulunmaktadır. Kelime tanımada ortaya çıkan problemler etkili bir anlamayı da olumsuz şekilde etkileyecektir (Samuels, 1979).

Kelime tanımada ortaya çıkan problemler; “tanınmayan kelimelerin okunmaması”, “sembol ile ses arasındaki ilişkiyi kavrayamama”, “kelime veya harf karıştırma”, “heceleme güçlüğü”, “kelimedeki harflerin değiştirilmesi”, “tahmin ederek okuma”, “yanlış okuma ve kelimeleri değiştirme”, “ekleme ve bırakmalar”, “tersine çevirmeler” ve “tekrarlamalar” şeklinde ortaya çıkmaktadır. Akyol (2006) okuma yaparken kelime tanımadan kaynaklanan yanlışları ve bu yanlışların sebeplerini aşağıdaki gibi özetlemiştir:

a) Ters Çevirmeler: Kelime tanımada en çok rastlanan yanlışlardandır. Sesler (“d” sesi yerine “b” sesi çıkarmak gibi) veya sözcükler (“ev” yerine “ve” okumak gibi) ters çevrilmekte ve o şekilde okuma yapılmaktadır.

b) Eklemeler ve Atlayıp Geçmeler (Bırakmalar): Bu tür hatalar seslerde, hecelerde veya kelimelerde görülebilir. Ekleme ve atlayıp geçme hatalarının, sözcükleri ve sesleri yeterince tanıyamama veya okumanın çok hızlı gerçekleştirilmesi durumlarından kaynaklandığı söylenebilir.

c) Tekrarlar: Okuma esnasında bireyin sözcükleri tanıma kabiliyetinin düşük olması tekrar hatasına sebep olmaktadır. Bu tür hatalar eko (yankılı) okuma, koro okuma, rehberli okuma teknikleriyle giderilebilir.

Okuma, bireyin, sade bir çözümlemeden uzak, bütüncül bir şekilde öğrenme çabası içine girdiği, seslerin karşılığı olarak çeşitli sembollerin kullanılarak oluşturulduğu yazılı metinlerin içerdiği düşünce, duygu ve fikirleri kavrama sürecidir. Okuma esnasında bireyin zihinsel becerileri, görme fonksiyonları ve işitme duyusu harekete geçmektedir (Razon, 1982). Okuyucuların dinlediklerini ve kendi okuduklarını doğru ve etkili bir şekilde anlayabilmesi; anladığı bu duygu, düşünce ve fikirleri sözel ve yazılı olarak karşısındakine anlatması yüksek oranda kelime hazinesinin zengin olmasına, kelime hazinesinin zengin olması da bolca ve etkili bir şekilde yapılan okuma etkinliğine bağlanabilir (Sever, 2004). Kelime tanımada karşılaşılan bu sorunların giderilmesine yönelik olarak çok sayıda okuma etkinliği yapılması önem arz etmektedir.

Akıcı okumanın gelişmesine katkı sunmakta yararlanılan bazı stratejiler şunlardır (Uzunkol, 2013):

- a) Rehberli (Eşli) okuma
- b) Tekrarlı okuma
- c) Okuyucu tiyatroları
- d) Paylaşarak okuma
- e) Eko (Yankılı) okuma
- f) Kelime tekrar tekniği.

Rehberli (eşli) okumada öğrenciler ikişer kişilik ekiplere ayrılır. Ekipteki iki öğrenciden birisi okuma konusunda başarılı iken diğer öğrenci başarısızdır. Eşli okumada okuma düzeyi iyi olan aile fertlerinden biri, yine sınıf ortamında okuması iyi olan bir öğrenci ya da öğretmenin kendisi okuma konusunda güçlük yaşayan kişiye eş olabilmektedir. Çalışmada ilk yapılması gereken uygun kitabın seçilmesidir ki seçilecek olan bu kitap okuma güçlüğü yaşayan öğrencinin seviyesinin biraz üstünde olmalıdır. Seçilen kitabın kapağındaki görseller ve başlıklar tartışıldıktan sonra bireye yardımcı olacak olan okuyucu da bireyle birlikte sesli olarak metni okur. Okuma güçlüğü yaşayan birey okuma esnasında bazı bölümlerde kendi kendine okumak isterse izin verilmelidir (Akyol, 2008).

Tekrarlı okuma yöntemi bireyin akıcı okuma düzeyine varıncaya kadar seçilen kısa bir metnin tekrar tekrar okutulmasına dayanan bir yöntemdir. Sistemli biçimde yapılan tekrarlar sonucunda okuma güçlüğü olan öğrencilerin, okuduklarını anlama becerilerinde gelişmeler, okuma yanlışlarında azalmalar ve okuma motivasyonlarında artış olmakta ve dolayısıyla da çocuğun akıcı okuma becerilerinde olumlu gelişmeler sağlanmaktadır (Yılmaz, 2006).

Okuyucu tiyatroları, seçilen bir parçanın okuma düzeyi daha üst seviyede olan başka bir okuyucunun yönlendirmesi ve tekrar ettirmesiyle ortamda bulunan diğer kişilere (seyircilere) okunması şeklinde gerçekleştirilen bir okuma stratejisidir (Young ve Rasinski, 2009).

Paylaşarak okuma, seçilen metnin bazı kısımlarının öğrenci ve bazı kısımlarının da okuma düzeyi daha iyi durumda olan başka bir öğrenci veya öğretmen arasında paylaşılarak okunması şeklinde gerçekleştirilir (Güneş, 2007). Bu paylaşım satır satır yapılabileceği gibi çok uzun olmamak kaydıyla çocuk hikâyelerinde sayfa sayfa da yapılabilir.

Yankılı okuma olarak da bilinen eko okumada öğretmen ya da akıcı okuma düzeyi yüksek olan bir öğrenci başlangıçta örnek okumalar yapar ve okuma

Kelime Tekrar Tekniğinin Üçüncü Sınıf Özel Yetenekli Öğrencilerin Akıcı Okuma Düzeylerine Etkisi

güçlüğü çeken öğrenci bu okumaları dikkatlice takip eder ve sonrasında kendisi bu okumaları taklit ederek özgün akıcı okuma seviyesine ulaşmaya çalışır (Richek ve diğ., 2009).

Çalışmada ele aldığımız kelime tekrar tekniği, metinde hatalı okunan kelimelerin tekrar tekrar okunarak akıcı okumaya ulaştırılmasına dayanan çalışmaları ele alır (Yılmaz, 2008). Yapılan yanlıştın anında düzeltilmesine olanak tanınması ve okumanın daha doğru gerçekleştirilmesi en büyük avantajdır (Glazer, 2007). Bu teknikte, öncelikle okuma güçlüğü yaşayan birey metni sesli okur, okuma düzeyi daha yüksek olan birey veya öğretmen ise okumayı takip eder. Okuma esnasında hatalı okunan kelimeler daha önceden hazırlanmış olan kartlara yazılır ve bu kelimelerin öğrenci tarafından tekrar okunması sağlanır. Okuması doğru yapılan kelimelerin olduğu kartlar ayrılırken, hatalı okunan kelimelerin bulunduğu kartlar öğrenciye tekrar tekrar okutulmak üzere saklanır ve işleme devam edilir. Okuma güçlüğü çeken birey hatalı okuduğu kartlardaki kelimelerin doğrusunu okuyana kadar öğretmen ile çalışmaya devam eder (Rosenberg, 1986; akt. Yılmaz, 2008).

Akıcı okuma, okuduğunu anlama ve kelime tekrar tekniğinin kullanımına yönelik ülkemizde çeşitli çalışmalara rastlanılmaktadır. Yılmaz (2008), araştırmasında herhangi bir zihinsel ve fiziksel problemi olmayan ve okuma güçlüğü yaşayan bir sekizinci sınıf öğrencisinin akıcı okuma becerisinin geliştirilmesinde kelime tekrar tekniğinin etkililiğini ortaya koymayı amaçlamıştır. Deneysel yöntemle tasarladığı çalışmasında, kelime tekrar tekniğini kullanarak iki buçuk aylık öğretim sonucunda, kelime tekrar tekniğinin okuma güçlüğü yaşayan öğrencinin akıcı okuma becerisini geliştirdiği, okuduğunu anlama ve okurken yapılan hataların aza indirgenmesi konularında etkili olduğunu bulgulamıştır. Uzunkol (2013) çalışmasında, okuma güçlüğü yaşayan ilkökul üçüncü sınıf öğrencisinin okuma esnasında yaptığı yanlışların belirlenmesinde ve bu yanlışların ortadan kaldırılmasına yönelik çalışmalar yapmayı amaçlamıştır. Bütüncül tek durum çalışmasına göre yürüttüğü çalışmasında uygulama esnasında eko (yankılı) okuma, tekrarlı okuma, eşli (rehberli) okuma, paylaşarak okuma, kelime tekrar teknikleri kullanmıştır. Uygulama sonunda bu stratejilerin akıcı okumayı geliştirdiğini ve akıcı okumayı olumsuz etkileyen faktörlerin başında kelimelerin yanlış okunması olduğunu ortaya koymuştur. Buna benzer bir başka çalışmada Dağ (2010) okuma yanlışlarının ekleme, atlayıp geçme ve yanlış okuma olduğu bulgularına ulaşmıştır. Sidekli ve Yangın (2005) ise beşinci sınıf öğrencisi ile yaptıkları çalışmalarında en önemli problemin öğrencinin kelime tanıma becerisinin istenilen seviyede olmadığını ifade etmişlerdir. Çaycı ve Demir de (2006) okuma güçlüğü çeken üçüncü sınıf seviyesinde iki öğrenci ile yürüttükleri çalışmalarında

öğrencilerin yarım bırakma ve ekleme gibi kelime tanımadan kaynaklı hatalar yaptıklarını ortaya koymuşlardır. Yüksel (2010) de ilkökul beşinci sınıf seviyesinde okuma güçlüğü yaşayan bir öğrenci ile okuma güçlüğünün ortadan kaldırılmasına yönelik gerçekleştirdiği çalışmasında “kelime kutusu” ve “paragrafın önceden dinlenmesi” tekniklerini kullanmış ve öğrencinin okuma hızının arttığı neticesine ulaşmıştır. Tüm bu çalışmalar da ortak payda akıcı okuma esnasında ortaya çıkan problemlerin çoğunlukla kelime tanımayla ilgili olmasıdır.

Özel yeteneklilerin okuma alışkanlıklarına, ilgilerine, tutumlarına, okuma-yazmada yaptıkları hatalara ilişkin çeşitli akademik çalışmalar mevcuttur. Ertürk ve Küçüktepe (2019) çalışmalarında nitel araştırma modellerinden durum çalışması modeli kullanmış, 30 birinci sınıf öğrencisinden “Sesli Okuma Hataları Ölçeği” ve “Yazma Hataları Ölçeği” ile toplanan veriler doküman incelemesi yöntemi ile analiz edilmiştir. Çalışma sonucunda özel yetenekli 1.sınıf öğrencilerinin en fazla “okurken atlama” ve “vurguya dikkat etmeme” hatalarını yaptıkları sonucuna ulaşmışlardır. Okur ve Özsoy (2017) yaptıkları çalışmada özel yetenekli öğrencilerin okuma ilgilerini ve okuma alışkanlıklarını belirlemeyi amaçlamıştır. Yapılan çalışmanın sonuçları; özel yetenekli öğrencilerin %52’si haftalık 1-50, %34’ü 51-100 sayfa arası kitap okuduğunu ortaya koymuştur. Öğrenciler kitap türü bakımından en çok roman (%64) ve bilimsel içerikli kitapları (%26) tercih ettiklerini belirtmiştir. Ogurlu (2014) “Üstün zekâli ve yetenekli öğrencilerin okuma ilgisi, tutumu ve eleştirel okuma becerileri” isimli çalışmasında bilim ve sanat merkezine devam eden 50 öğrenci ile çalışmış; bu öğrencilerin eleştirel okuma becerileri ile okuma tutumları arasında yüksek bir ilişki olduğu sonuçlarını ortaya koymuştur.

Bu çalışmanın okuma becerisinde kelime tekrar tekniğinin üçüncü sınıf özel yetenekli öğrencilere uygulandığında nasıl sonuçlar verdiğine dair örnekler sunması bakımından önem arz ettiği ve ilgili alanlara katkı sunacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Verilen bu bilgilerden hareketle çalışmanın amacı da üçüncü sınıf özel yetenekli öğrencilerin akıcı okuma düzeylerinin incelenmesi olarak belirlenmiştir. Bu amaç doğrultusunda;

- Üçüncü sınıf özel yetenekli öğrencilerin akıcı okuma becerilerindeki mevcut durum nasıldır?

Kelime Tekrar Tekniğinin Üçüncü Sınıf Özel Yetenekli Öğrencilerin Akıcı Okuma Düzeylerine Etkisi

-Özel yetenekli üçüncü sınıf öğrencileri sesli okumada hangi tür hataları yapmaktadır?

-Kelime tekrar stratejisine dayalı okuma çalışmaları üçüncü sınıf özel yetenekli öğrencilerin akıcı okumalarını nasıl etkilemektedir?

- Üçüncü sınıf özel yetenekli öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası okuma hataları arasında nasıl bir farklılık vardır? Sorularına yanıt aranmıştır.

YÖNTEM

Özel yetenekli üçüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma düzeylerinin incelenmesi üzerine yapılan bu çalışmada deneysel desen ve nitel araştırma desenlerinden olan durum çalışması deseni bir arada kullanılmıştır.

Durum çalışması; “güncel bir olguyu kendi gerçek yaşam çerçevesi içinde çalışan, olgu ve içinde bulunduğu içerik arasındaki sınırların kesin hatlarıyla belirgin olmadığı ve birden fazla kanıt veya veri kaynağının mevcut olduğu durumlarda kullanılan, ampirik bir araştırma yöntemidir” (Yin, 1984; akt. Yıldırım ve Şimşek, 2018: 289). Durum çalışması desenleri içerisinde yer alan bütüncül çoklu durum deseni ise, birden fazla durumun bir okul, program ve birey gibi değişkenler üzerinde ya da tek bir durumun birden fazla birey, program, kurum üzerindeki etkilerini ortaya koymak ve karşılaştırma yapmaya yönelik olarak gerçekleştirilen çalışmalardır (Yıldırım ve Şimşek, 2018: 302). Bu araştırma, üçüncü sınıf seviyesindeki iki özel yetenekli öğrenci ile gerçekleştirildiğinden durum çalışması desenlerinden biri olan bütüncül çoklu durum deseni ile tasarlanmıştır.

Deneysel çalışmalar ise, “sistemik bir yöntem kullanmak suretiyle, belli bir müdahalenin kontrol altına alınmış koşullarda belli bir sorunun çözümünde ne derece etkili olacağını görmek” için gerçekleştirilir. Deneysel çalışmalarda araştırmayı yapan kişi, çalışmalarını kontrol edilebilir (yapay) ortamlarda gerçekleştirir ve üzerinde çalıştığı değişkenin etkisini ortaya koymaya çalışır (Karasar, 2005).

İlkokul üçüncü sınıfta öğrenim gören, özel yetenekli iki öğrencinin akıcı okuma durumlarının incelenmesine yönelik bu çalışmada, ilk olarak öğrencilerin sesli okuma ve okuduğunu anlamadaki yanlışları tespit edilmiş ve tanımlayıcı olarak ortaya konulmuştur. Sonrasında, belirlenen okuma yanlışları, kelime tekrar tekniği ile ortadan kaldırılmaya çalışılmıştır. Bulgular ve sonuç bölümünde ise; öğrencilerin sesli okumada yaptıkları yanlışlar ile akıcı okuma ve okuduğunu anlama seviyelerine ait uygulama öncesi ve uygulama sonrası sonuçları ortaya

konulmuş ve yorumlanmıştır. Yansıtıcı günlükler ile elde edilen verilerle de bu sonuçlar desteklenmiştir.

Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Seçilmesi ve Özellikleri

Çalışmada yer alacak olan öğrencilerin belirlenmesi adına ilk önce Van ilindeki özel yetenekli çocuklara eğitim veren kurum olan Bilim ve Sanat Merkezi'ndeki genel zihinsel yetenek alanından tanılanmış olup 2019-2020 eğitim öğretim yılında öğrenim gören 3.sınıf seviyesinde toplam 61 öğrenci tespit edilmiştir. Daha sonra okul idaresine bilgi verilerek üçüncü sınıfların dersine giren sınıf öğretmenleri ile de bir görüşme gerçekleştirilmiş; çalışmanın amacı ayrıntılı bir şekilde anlatılmıştır. Bilim ve Sanat Merkezindeki sınıf öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda iki öğrenci belirlenmiştir. Bu öğrencilerin örgün eğitimde de aynı okulda olan öğrencilerden seçilmesine özen gösterilmiştir. Sonrasında ise iki öğrencinin örgün eğitimde devam ettikleri okullarındaki sınıf öğretmenleri ile de görüşme gerçekleştirilmiş ve bu öğretmenlerin de Bilim ve Sanat Merkezindeki sınıf öğretmenleriyle benzer görüşler taşıdığı tespit edilerek çalışmanın bu iki öğrenciyle gerçekleştirilmesi kararlaştırılmıştır. Bildirilen görüşlerde öğrencilerin okuduklarını anlayıp kavrayabildikleri, okudukları metinlerle ilgili sorulan sorulara genellikle doğru cevaplar verdikleri, metinden çıkarımlarda bulunabildikleri, metnin görselleri ile yazınsal kısmı arasında bağlantı kurabildikleri gibi olumlu özelliklerin yanında hızlı okuma isteklerinden dolayı okuma esnasında okuma hataları yapmaları (kelimeyi doğru telaffuz edememe, atlayarak okuma, yanlış okuma) gibi durumların da yaşandığı belirtilmiştir.

Çalışmada öğrencilerin gerçek isimleri saklı tutularak kod isimler kullanılmıştır. Araştırmada yer alan öğrencilerden Emre, 2017-2018 eğitim öğretim yılı tanılama döneminde ikinci sınıftayken tanılması yapılmış; Aykut ise 2018-2019 Bilsen tanılama döneminde üçüncü sınıftayken tanılması yapılmış genel zihinsel yetenek alanı öğrencisidir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin öğretmenleri ile yapılan görüşmede, öğrencilerin her ikisinin de benzer özellikler taşıdığı, derslerinde gayet başarılı ve uyumlu bir öğrenci olduğu, akranları ve arkadaşlarıyla iletişim yönünden bir sorun yaşamadığı, ara sıra hareketli davranışlar sergilediği öğrenilmiştir. Her iki öğrencinin de hem sınıftaki hem de gerçekleştirilen etkinliklerdeki davranışları da öğretmenin ifade ettiği nitelikleri destekler durumdadır. Uygulama sürecine dâhil edilecek olan öğrencilerin bilinen fiziksel ve zihinsel bir rahatsızlığının olmadığı da belirlenmiştir. İlgili öğrenciler belirlendikten sonra, çalışmanın şekli, yöntemi, zamanı gibi konularda öğrencilere ve ailelerine detaylı açıklamalar yapılarak gerekli izinler alınmıştır.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada veriler öğrencinin okuma hatalarının ve okuduğunu anlama düzeylerinin ortaya konulması adına Ekwall ve Shanker'in geliştirdiği, Akyol'un (2010) Türkçeye uyarladığı "Yanlış Analizi Envanteri"nden yararlanılarak toplanmıştır.

Ayrıca uygulama süresince çekilen video kayıtları ve araştırmacının yine araştırma süresince gözlemlerini ele aldığı yansıtıcı günlükler kullanılan diğer veri toplama araçlarını oluşturmaktadır.

Yanlış Analizi Envanteri

Öğrencilerin sahip olduğu okuma seviyelerinin ortaya konulması adına kullanılan bu envanter araştırmacılara, katılımcıların kelime tanıma ve okuduğu metinleri anlamada hangi yanlışları yaptıkları hususunda bilgiler vermektedir. Envanterin uygulama aşamasında okuma gücü çeken bireyin sesli okuma esnasında yapılan yanlışlarla öğrencinin ses bilgisini ve kelime tanıma düzeyini, metnin okuması bittikten sonra metinden sorulan sorularla da öğrencinin okuduğunu anlama düzeyinin ortaya konulması amaçlanmaktadır.

Akyol (2010) Yanlış Analizi Envanteri ile bireyin üç türlü okuma seviyesinin tespit edilmekte olduğunu belirtmiştir:

1. Endişe Düzeyi: Bireyin metni okuduktan sonra metni anlama düzeyinin çok düşük olduğu ve metni okurken çok fazla okuma hatası yaptığı seviyeyi ifade eder.

2. Öğretim Düzeyi: Bireyinkendi seviyesinden daha iyi okuyan birisi ya da öğretmenin yardımıyla istenilen biçimde sesli okuma ve okuduğunu anlamasını ifade eder.

3. Serbest Düzey: Bireyin kendi seviyesinden daha iyi okuyan birisi ya da öğretmenin yardım almadan metni uygun prozodi ile okuması ve okuduğunu anlamasını ifade eder.

Anlama Düzeyi Ölçeği

Araştırmacının gerekli uzman görüşü alınarak seçtiği metinler, öğrencinin okuduğunu anlama seviyesini ortaya koymak adına oluşturulan, metinle alakalı, basit düzey anlama ve derinlemesine analiz sorularını kapsamaktadır. Öğrencinin sorulara verdiği cevaplardan aldığı puan, öğrencinin soruların doğru cevaplarından alması gereken toplam puana bölünerek yüzdelik hesaplama

yapılır. Akyol (2010), öğrencinin anlama seviyesini ölçmek adına hazırlanacak olan soruların cevaplarının puan karşılığını aşağıdaki gibi ifade etmiştir:

“Tam olarak cevaplanan sorular için “2” puan

Yarı cevaplanan sorular için “1” puan.

Hiç cevap verilmeyen sorular için “0” puan”

Derinlemesine anlama soruları için:

“Tam ve etkili bir şekilde cevaplanan sorular için “3” puan

Biraz eksikleri olsa da beklenen cevabın yarısından fazlasını verenler için “2” puan

Yarı cevaplanan sorular için “1” puan.

Hiç cevap verilmeyen sorular için “0” puan”.

Seslendirme ve Ortam Ölçeği

Seslendirme ve ortam ölçeği, öğrencini metni sesli okurken yapmış olduğu hatalar ile öğrencinin ses bilgisini ve kelime tanıma düzeyini ortaya koymaya çalışan bir ölçektir.

Seslendirme ve ortam ölçeğinde öğrencinin okuma esnasında yapmış olduğu kelime hatalarından yola çıkılarak oluşturulan puanlamalar aşağıdaki belirtilmiştir.

Ortam ölçeği puanları:

“Hiç okumadı için “0”

Kelimeyi öğretmen verdi için “1”

Aynı Kelimeleri/Yapıları İçermedi için “2”

Aynı Kelimeleri/Yapıları İçerdi için “3”

Kendi Koyduğu Kelimeler Yazarla Aynı İfadede seçeneği için “4”

Kendini düzeltti seçeneği için “5” şeklindedir” (Akyol, 2010).

Verilerin Toplanması ve Analizi

Özel yetenekli öğrencilerde kelime tekrar tekniğinin öğrencilerin akıcı becerilerinin geliştirilmesi ve okuduğunu anlamaya etkisini ortaya koymak için 2019-2020 eğitim öğretim yılının ekim-kasım aylarında öğrencilere haftada 4 saat, 6 haftada toplam 24 saat kelime tekrar stratejisiyle öğretim

Kelime Tekrar Tekniğinin Üçüncü Sınıf Özel Yetenekli Öğrencilerin Akıcı Okuma
Düzeylerine Etkisi

gerçekleştirilmiştir. Bilim ve Sanat Merkezi binası içerisinde gerçekleştirilen çalışma, her öğrenci için ayrı zaman dilimlerinde uygulanmıştır.

Öğrencilerin okuduğunu anlama ve akıcı okumadaki mevcut durumlarının belirlenmesi adına süreç başında ve kelime tekrar tekniğinin özel yetenekli üçüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve akıcı okuma becerilerine etkisini ortaya koymak adına da süreç sonunda 4.sınıf düzeyinde olan “Küçük Fare ile Aslan” (Yurdakul, 2017) isimli metin okutulmuş ve analizleri yapılmıştır.

Süreç boyunca ise Karasu, Girgin ve Uzuner’in (2013) kaleme aldığı ve içerisinde yer alan metinlerin kullanılması için gerekli izinlerin alındığı Formel Olmayan Okuma Envanteri kitabında yer alan aşağıdaki metinlerle çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Metin seçiminde hikâye edici ve bilgilendirici metinlerin bir arada kullanılmasına özen gösterilmiştir.

19 Mayıs

Arda Tatilde

Ömer ve Güvercin

Beslenme

İpek Ormanda

Sel

Çalışmada belirlenen amaçlar bağlamında toplanan veriler; gerek nicel analizlerle gerekse de nitel analizlerle değerlendirilmiş, elde edilen bulgular raporlanarak ortaya konulmuştur. Öğrencilerin okuma sırasında yaptıkları yanlışlar tespit edilmiş ve uygulama sürecince sesli okuma ve okuduğunu anlama becerileri değerlendirilmiştir. Çalışma boyunca araştırmacı tarafından oluşturulan yansıtıcı günlüklerden elde edilen veriler de çalışmanın analizi ve değerlendirmesinde kullanılmıştır.

Çalışmanın geçerlik güvenilirlik faaliyetlerinin arttırılması adına elde edilen veriler dış bir uzman tarafından puanlanmış, araştırmacının puanları ile dış uzmanın puanlarının ortalaması çalışmaya yansıtılmıştır. Çalışma deneysel çalışmalarda tek bir öğrenci için uzun sayılabilecek bir süreçte (24 saat) gerçekleştirilmiştir. Ayrıca uygulamada Karasu, Girgin ve Uzuner (2013) tarafından gerekli yeterlikleri test edilmiş olan metinlerin kullanılması da geçerlik ve güvenilirliği güçlendirici unsurlardandır.

Uygulama Süreci

Bilim ve Sanat Merkezinde uygun bir odada öğrenci ile karşılıklı oturulmuş ve okunacak olan metnin bir nüshası araştırmacıda, bir nüshası da öğrencide olacak şekilde planlama yapılmıştır. Uygulama sırasında, metin okunmadan önce metnin kapak görselleri ve ana başlıklarının öğrencilerce incelenmesi sağlanmış metnin başlığı ile içeriği arasında tahmini bağlantı kurulmaya çalışılmıştır. Metinler öğrencilere okutulmuş, öğrencilerin hatalı okuduğu kelimeler araştırmacı tarafından daha önceden hazırlanan kartlara yazılmıştır. Kartlara yazılan bu sözcükler daha sonra tekrar öğrencilere okutulmuştur. Öğrencilerin doğru okuduğu kelimeler bir kenara konulmuştur. Öğrencilerin hatalı okuduğu kelimelerin doğrusu araştırmacı tarafından okunmuş, öğrenciler de kelimenin doğrusunu birkaç kere tekrarlayarak okumuş, sonrasında araştırmacı öğrencilere aynı kelimeleri gösterip kendilerinin herhangi bir almadan okumalarını istemiştir. Son olarak, metnin başından itibaren kelimelerin yazılı olduğu tüm kartlar öğrencilere okutulmuş ve o günkü uygulama sona erdirilmiştir. Bir kelimenin doğru okundu kabul edilebilmesi için en fazla 5 saniye beklenilmiştir. Bu süreçte okunmayan kelimeler tekrar tekrar okutulmuştur.

Bu araştırma için Van ilinde özel yetenekli öğrencilere hizmet verenbr kamu kuruluşu olanbilim ve sanat merkezinden gerekli izinler alınmış, ilgili öğrenci velileri bilgilendirilip veli izinleri alınmış, öğrenciler detaylı bir şekilde bilgilendirilerek sürece başlanılmıştır.

BULGULAR ve YORUM

Bu bölümde araştırmada toplanan verilere dayalı olarak elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Deneysel Çalışmayı İçeren Bulgular

Uygulamanın başında öğrencilerin okuma hataları ve okuma düzeyini belirleyebilmek için 463 kelimedenden oluşan “Küçük Fare ile Aslan” metni öğrencilere ses kaydı yapılacağıının bilgisi verilerek sesli okutulmuş ve elde edilen bulgular Tablo 1’de verilmiştir.

Kelime Tekrar Tekniğinin Üçüncü Sınıf Özel Yetenekli Öğrencilerin Akıcı Okuma Düzeylerine Etkisi

Tablo 1

Öğrencilerin Sesli Okuma Hataları ve Okuma Düzeylerine İlişkin Ön Test Sonuçları

Öğrenci	Okuma Hataları	Hata Sayısı	Yanlış Analizi Envanteri Toplam Puanı	Okuma Düzeyi
Emre	Yanlış okuma	2	208	Öğretim Düzeyi
	Tekrarlar	2		
	TOPLAM	4		
Aykut	Atlayıp geçme	2	174	Endişe Düzeyi
	Tekrarlar	2		
	Yanlış okuma	3		
	Ekleme	3		
	TOPLAM	10		

Tablo 1'e bakıldığında Emre'nin "Küçük Fare ile Aslan" metnini okurken toplamda 4 hata yaptığı; bu hataların dağılımının ise yanlış okuma 2 ve tekrarlar 2 şeklinde olduğu görülmektedir. Emre'nin yanlış analizi envanteri toplam puanının 208 olduğu ve öğretim düzeyinde okuma düzeyine sahip olduğu da görülmektedir.

Aykut ise ön test aşamasındaki metni okurken toplamda 10 hata yapmıştır. Bu hataların 2'si atlayıp geçme, 2'si tekrarlar, 3'ü yanlış okuma ve 3'ü de ekleme olduğu Tablo 1'de görülmektedir. Aykut'un yanlış analizi envanteri toplam puanının 174 olduğu ve endişe düzeyinde okuma düzeyine sahip olduğu da görülmektedir.

Uygulamanın sonunda kelime tekrar tekniğinin öğrencilerin okuduğunu anlama ve akıcı okuma becerilerine etkisini belirlemek için yine 463 kelimededen oluşan "Küçük Fare ile Aslan" metni öğrencilere sesli okutulmuş ve elde edilen bulgular Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2

Öğrencilerin Okuma Hataları Ve Okuma Düzeylerine İlişkin Son Test Sonuçları

Öğrenci	Okuma Hataları	Hata Sayısı	Yanlış Analizi Envanteri Toplam Puanı	Okuma Düzeyi
Emre	Yanlış okuma	1	241	Bağımsız Düzey
	Ekleme	1		
	TOPLAM	2		
Aykut	Tekrarlar	1	232	Öğretim Düzeyi
	Yanlış okuma	2		
	Ekleme	2		
	TOPLAM	5		

Tablo 2’ye bakıldığında Emre’nin uygulama sonunda “Küçük Fare ile Aslan” metnini okurken toplamda 2 hata yaptığı; bu hataların birinin yanlış okuma diğerinin ise ekleme olduğu görülmektedir. Emre’nin yanlış analizi envanteri toplam puanının 241 olduğu ve bağımsız düzeyde okuma düzeyine sahip olduğu da görülmektedir.

Aykut ise “Küçük Fare ile Aslan” metnini okurken toplamda 5 hata yapmıştır. Bu hataların 1’i tekrarlar, 2’si yanlış okuma ve 2’si de ekleme olduğu Tablo 2’de görülmektedir. Aykut’un yanlış analizi envanteri toplam puanının 232 olduğu ve öğretim düzeyinde okuma düzeyine sahip olduğu da görülmektedir.

Öğrencilerin ön test ve son testten aldıkları genel bilgiler karşılaştırmalı olarak Tablo 3’te verilmiştir.

Kelime Tekrar Tekniğinin Üçüncü Sınıf Özel Yetenekli Öğrencilerin Akıcı Okuma Düzeylerine Etkisi

Tablo 3

Öğrencilerin Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası Okumalarına İlişkin Genel Bilgiler

Öğrenci	Uygulama	Kelime Sayısı	Hata Sayısı	Ölçek	Ölçek puanları	Yanlış Analizi Envanteri Toplam Puanı	Okuma Düzeyi
Emre	Öncesi	463	4	Anlama Ö.	92	208	Öğretim Düzeyi
				Seslendirme Ö.	66		
	Sonrası	463	2	Ortam Ö.	50	241	Bağımsız Düzey
				Anlama Ö.	96		
Aykut	Öncesi	463	10	Seslendirme Ö.	85	174	Endişe Düzeyi
				Ortam Ö.	60		
	Sonrası	463	5	Anlama Ö.	56	232	Öğretim Düzeyi
				Seslendirme Ö.	65		
				Ortam Ö.	53		
				Anlama Ö.	84		
				Seslendirme Ö.	88		
				Ortam Ö.	60		

Tablo 3'e bakıldığında Emre'nin ön testte 4 olan hata sayısının ile son testte 2 olduğu; öntestte anlama ölçeğinden 92 puan, seslendirme ölçeğinden 66 ve ortam ölçeğinden 50 olmak üzere toplamda 208 olan yanlış analizi envanteri toplam puanının son testte anlama ölçeğinden 96, seslendirme ölçeğinden 85 ve ortam ölçeğinden 60 olarak 241 olduğu görülmektedir. Emre'nin okuma düzeyi ise öntestte öğretim düzeyinde iken son testte bağımsız düzeydedir.

Aykut'un ise ön testteki hata sayısının 10, son testte hata sayısının 5; öntestte anlama ölçeğinden 56 puan, seslendirme ölçeğinden 65 puan ve ortam ölçeğinden 53 puan olmak üzere toplamda 174 olan yanlış analizi envanteri toplam puanının son testte anlama ölçeğinden 84, seslendirme ölçeğinden 88 ve ortam ölçeğinden 60 olarak 232 olduğu görülmektedir. Öntestte endişe düzeyinde olan okuma düzeyinin ise son testte öğretim düzeyine yükseldiği görülmektedir.

Yansıtıcı Günlükten Elde Edilen Bulgular

Çalışmada süreç boyunca öğrencilerle yapılan çalışmalarda karşılaşılan durumlar, öğrencilerin yaptığı okuma hatalarıyla ilgili noktalar ve yapılan gözlemler araştırmacı tarafından yansıtıcı günlüklere not edilmiştir.

“Çalışma süresince öğrencinin sıkıldığını ve yorulduğunu anladığım anlarda ara verdim. Okuma çalışmalarını yaklaşık 20-25 dakikalık aralıklarla gerçekleştirdim. Bu sürelerden sonra bir miktar mola verdim ve uygulamaya devam ettim. Öğrencinin okuma şevkini artırmak için sıklıkla “aferin, çok güzel” gibi pekiştirme ifadelerini kullandım, öğrenciye ara sıra küçük armağanlar aldım” (Yansıtıcı günlük, 21.11.2019).

“Çalışma öncesinde öğrencilere metnin başlığını okutup içerik hakkında tahminde bulunmalarını istedim. Her iki öğrencinin de özellikle bilgilendirici metinlerde çok doğru tahminlerde bulduklarını söyleyebilirim. Ayrıca öğrencilerin okuma konusunda oldukça istekli oldukları, beni her gördüklerinde –öğretmenim bu hafta hangi gün çalışacağız-, -daha fazla çalışsak olmaz mı- gibi söylemlerinin özellikle dikkatimi çektiğini belirtmek istiyorum” (Yansıtıcı günlük, 24.12.2019).

“Öğrencilerin her ikisi de süreç başında hızlı okumayı istedikleri için zaman zaman okumada hata yaptıklarını belirttiler. Hatalarının sebebinin bilincinde olmaları sevindirici bir durumdu. Ayrıca aynı sebepten hızlı okudukları için noktalama işaretlerine, vurgulamalara pek dikkat ettiklerini söylemek pek mümkün değildi. Bu konuda ayrı zamanlarda hem Emre’ye hem de Aykut’a hızlı okuma isteklerinin onların doğru ve akıcı okuma durumlarının önüne geçmemesi gerektiği, tane tane ve anlaşılır okuma yapmaları gerektiği konusunda uyarılarda bulundum. Bu uyarılarımın sürecin sonuna doğru Aykut’ta işe yaradığını görmek mutluluk vericiydi. Lakin Emre için bu konuda aynı şeyleri söyleyebilmek pek mümkün değildi. Emre son hızla okumaya devam ediyordu ve bu galiba O’nun özel yetenekli oluşunun bir etkisiydi” (Yansıtıcı günlük, 26.12.2019).

Genel olarak öğrencilerin okuma hataları incelendiğinde okurken duraksadıkları, kendilerini düzelttikleri, yanlış okudukları, tekrar ettikleri, okudukları kelimeye harf ve hece ekledikleri söylenebilir. Ayrıca öğrencilerin vurgu ve tonlamaya dikkat etmeden okudukları, duraksadıkları, nefes kontrolünü sağlayamadıkları, sallanarak okudukları da ifade edilebilir.

Öğrencilerin okuma esnasında belirlenen sesli okuma hataları aşağıda ifade edilmiştir:

a) Atlayıp Geçmeler (Atlama): Öğrenciler metni sesli okurken kimiharfleri, sözcükleri hatta satırları atlayıp geçmektedir. Yine öğrenci kimi kelimeleri de hiç okumadan geçmektedir. Aykut’un süreç başında yaptığı okumalarında sıklıkla görülmüştür. Örneğin, “... fare ağzında peynirle bir büyük

Kelime Tekrar Tekniğinin Üçüncü Sınıf Özel Yetenekli Öğrencilerin Akıcı Okuma Düzeylerine Etkisi

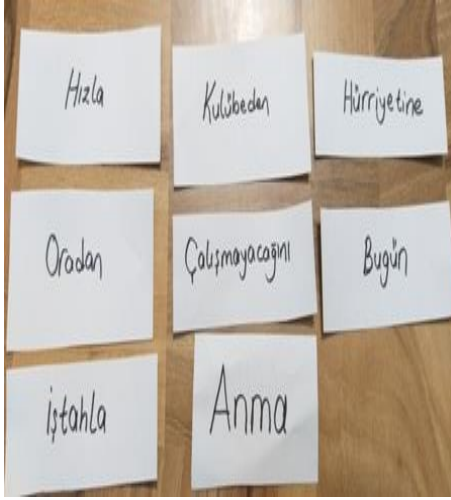
tepenin üzerine çıktı ki...” cümlesini Aykut“....fare ağzında peynirle büyük tepenin üzerine çıktı ki...” şeklinde okumuştur.

b) Ekleme: Öğrenciler sesli okuma esnasında bazı sözcüklerin sonuna veya başına eklemeler yapmaktadır. Örneğin Emre “göz” kelimesini “gözü”; Aykut ise “sesin” kelimesini “sesinin” şeklinde okumuştur.

c) Tekrarlar: Öğrenciler bazı kelimeleri tekrar ederek okumakta ve genellikle kendilerini düzeltmektedirler.

d) Yanlış Okuma: Öğrencilerin en çok yaptığı okuma hata türlerindedir. Örneğin Emre de Aykut da “gitmiş” yerine “girmiş” şeklinde okuma yapmışlardır. Yine Emre “bir gün” kelimesini “büyük”; Aykut ise “ağına” yerine “ağzına” şeklinde okumuştur.

Resim 1’de Aykut ve Emre’nin süreç boyunca sesli okumada yanlış okudukları kelimeler için oluşturulan kartlardan örnekler verilmiştir.



Emre'nin kelime tekrar kartları



Aykut'un kelime tekrar kartları

Resim 1. Uygulama sürecinde kullanılan kelime tekrar kartlarından örnekler

Resim 1’de örnekleri verilen kelime tekrar kartlarına bakıldığında her iki öğrencinin sesli okuma yaparken uzun kelimelerde, “n” ve “m” sesi gibi tınısı birbirine yakın kelimelerin bir arada kullanıldığı kelimelerde zorlandıkları görülmektedir. Yine Aykut’un bitişik kelimeleri okurken de hata sayısının fazla olduğunu söylemek mümkündür.

Emre'nin süreçte uygulanan okuma metinlerinde "hızla" kelimesini "hızlıca", "oradan" kelimesini "ordan", "bugün" kelimesini "bir gün", "anma" kelimesini "ama" şeklinde okuduğu gözlemlenmiştir. Yine Aykut'un da "kıpırdamaya" kelimesini "kıpırdanmaya", "mikroplarla" kelimesini "mikropla", "ömründe" kelimesini "ömürde" şeklinde okuduğu görülmüştür.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmada özel yetenekli üçüncü sınıf öğrencileri ile çalışılmış; bu öğrencilerin okuma hataları belirlenmiş ve kelime tekrar tekniği kullanılarak bu hataların giderilmesine ve akıcı okuma becerilerini geliştirilmesine yönelik uygulamalar yapılmıştır.

Öğrencilerin uygulama öncesi, uygulamalarda ve uygulama sonrası atlayıp geçme, tekrar, ekleme ve yanlış okuma türlerinde okuma hatası yaptığı görülmüştür. Çaycı ve Demir (2006), Yılmaz (2008), Dağ (2010) ve Uzunkol (2013) da yaptıkları çalışmalarda bu çalışmaya benzer sonuçlara ulaşarak en fazla yapılan hata türlerinin yanlış okuma, ekleme, tekrar ve atlayıp geçme olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Üstün zekâlı ilkokul birinci sınıf seviyesindeki öğrencilerin sesli okumada ve yazmada yaptıkları hataların incelenmesi konusunda çalışma yürüten Ertürk ve Küçüktepe de (2019) çalışmalarında bu öğrencilerin en fazla hece atlama ve tekrarlayarak okuma hata türlerini yaptıklarını bulmuşlardır. İncelenen araştırmalarda ulaşılan sonuçlar bu çalışmada ulaşılan sonuçlarla paralellik göstermektedir.

İkinci sınıfta özel yetenekli tanısı konulan Emre, uygulama öncesinde yanlış okuma ve tekrarlama hata türlerinin her ikisinde de ikişer olmak üzere toplamda 4 hata yapmakta iken uygulama sonrasında yine yanlış okuma ve tekrar hata türlerinden sadece birer defa okuma hatası yapmıştır. İlgili öğrencinin mevcut durumda okuma hatasının az olduğundan uygulama sonunda sayısal olarak küçük, ama oransal olarak büyük bir olumlu etkinin olduğunu söylemek mümkündür.

Üçüncü sınıfta özel yetenekli tanısı konulan Aykut ise uygulama öncesinde yanlış okuma, atlayıp geçme, tekrar ve ekleme hata türlerinden toplamda 10 adet okuma hatası yapmışken uygulama sonrasında tekrar (2), yanlış okuma ve ekleme olmak üzere toplamda 4 okuma hatası yapmıştır. Kelime tekrar tekniğinin okuduğunu anlama ve akıcı okuma becerisine etkisinin ilgili öğrencide daha fazla olumlu değişime sebep olduğunu söyleyebiliriz.

Araştırma esnasında gerçekleştirilen akıcı okuma çalışmalarıyla ulaşılan bulgular, araştırma sonrası öğrencilerin okumadaki yanlışlarının azaldığını ve

Kelime Tekrar Tekniğinin Üçüncü Sınıf Özel Yetenekli Öğrencilerin Akıcı Okuma Düzeylerine Etkisi

kelimeleri tanıma seviyelerini arttırdığını göstermiştir. Emre'nin okuma düzeyi, öğretim düzeyinden bağımsız düzeye; Aykut'un okuma düzeyi ise endişe düzeyinden öğretim düzeyine yükselmiştir. Her iki öğrencinin yanlış yapılan sözcük sayısında da yüksek düzeyde azalma görülmüştür. Okuma düzeylerinde Aykut kod adlı öğrencinin Emre kod adlı öğrenciye oranla çok daha fazla artış sağladığı görülmüştür. Yansıtıcı günlüklere dayanılarak da öğrencilerin süreç içerisinde vurgu ve tonlamaya dikkat etme, duraksama oranlarında artış olduğu görülmüştür.

Türkiye'de kelime tekrar stratejisinin kullanılması üzerine yapılan pek fazla bilimsel çalışmaya rastlanılamamıştır. Rastlanılan çalışmalardan olan Yılmaz (2008), ele aldığı çalışmasında kelime tekrar tekniğinin okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin gelişimine katkı sağladığı neticesine ulaşmıştır. Uluslararası literatürde bu stratejinin kullanılmasına yönelik daha fazla bilimsel çalışmaya rastlamak mümkündür. Glazer (2007) de çalışmasında, kelime tekrar tekniği ile tekrarlı okuma tekniğinin sesli okumadaki yanlışları azalttığını vurgulamış; benzer şekilde Rosenberg (1986) ile Singh ve Singh (1988) gerçekleştirdikleri araştırmalarda kelime tekrar stratejisinin okuduğunu anlamada ve sesli okuma yanlışlarını düzeltmede etkili olduğu sonuçlarına ulaşmışlardır.

Sonuç olarak araştırma, özel yetenekli üçüncü sınıf öğrencilerinin, okuma esnasında ortaya çıkan sesli okuma yanlışlarını gidermede, akıcı okuma ve okuduğu metni anlama becerilerini geliştirmede kelime tekrar tekniğinin faydalı olduğu sonuçlarını ortaya koymaktadır.

Akıcı okuma ve okunan metni anlama konusunda yapılan bilimsel araştırmalar çeşitli stratejiler kullanarak öğrencilerin bu becerilerinin geliştirilebileceğini göstermektedir. Çalışma sonunda okuma yanlışlarını gidermede, akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede etkili olan teknikler konusunda öğretmenlerin bilgilendirilmesi ve bu stratejilerin aktif olarak kullanılmasına olanak sağlanması, özel yetenekli öğrencilerin okuma ve anlama becerilerinin geliştirilmesi adına farklı stratejiler kullanılarak yeni bilimsel çalışmalar yapılabileceği, benzer çalışmaların özel yetenekli daha geniş çalışma grubuyla gerçekleştirilebileceği önerilerinde bulunulabilir.

Sonuçta, özel yetenekli öğrenciler hangi test yöntemiyle (WNV veya ASİS) belirlenirse belirlensin farklı teknikler kullanılarak yapılan kelime öğretimi, bu öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirmektedir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

- Akyol, H. (2006). *Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi*. PegemA Yayıncılık.
- Akyol, H. (2008). *Türkçe Öğretim Yöntemleri*. PegemA Yayıncılık.
- Akyol, H. (2010). *Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi*. Gündüz Eğitim.
- Alevli, O. (2018). Özel yetenekli öğrencilerin okuma alışkanlığında ailelerinin duyarlılığı. *Milli Eğitim Dergisi*, 1, 129-141.
- Ataman, A., Dağlıoğlu, E. & Şahin, F. (2014). *Üstün Zekâlılar ve Üstün Yetenekliler Konusunda Bilinmesi Gerekenler*, Ataman, A. (Ed.). Vize Yayıncılık.
- Burns, M. S., Griffin, P. & Snow, C. E. (1999). *Starting Out Right: A Guide To Promoting Children's Reading Success*. National Academies Press.
- Çaycı, B. & Demir, M. K. (2006). Okuma ve anlama sorunu olan öğrenciler üzerine karşılaştırmalı bir çalışma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(4): 437-458.
- Dağ, N. (2010). Okuma güçlüğü'nün giderilmesinde 3P metodu ile boşluk tamamlama (cloze) tekniğinin kullanımı üzerine bir çalışma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 11(1): 63-74.
- Ertürk, E. & Küçüktepe, C. (2019). Üstün zekâlı birinci sınıf öğrencilerinin ilk okuma ve yazma hatalarının incelenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20 (Özel Sayı): 393-411.
- Ezop Masalları, (2009). *Tilki ile Oduncu*. Birleşik Tomurcuk Yayınları.
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., Hosp, M. K. & Jenkins, J. R. (2001). Oral reading fluency as an indicator of reading competence: A theoretical, empirical, and historical analysis. *Scientific Studies of Reading*, 5(3): 239-256.
- Glazer, A. D. (2007). *The effects of A Skill Based İntervention Pack Age İncluding Repeated Reading and Error Correction on the Oral Reading Fluency of at Risk Readers*. Master Thesis, University of Connecticut.
- Güneş, F. (2000). *Uygulamalı Okuma Yazma Öğretimi*. Ocak Yayınları.
- Güneş, F. (2007). *Ses Temelli Cümle Yöntemi Ve Zihinsel Yapılandırma*. Nobel Yayın-Dağıtım.
- Güneş, F. (2013). Okuma yazma öğrenme yaşı. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*. 9(4): 280-298.

Kelime Tekrar Tekniğinin Üçüncü Sınıf Özel Yetenekli Öğrencilerin Akıcı Okuma
Düzeilerine Etkisi

- Hudson, R. F., Lane, H. B. & Pullen, P. C. (2005). Reading fluency assessment and instruction: What, why, and how? *The Reading Teacher*, 58 (8): 702-714.
- Jeon, E. H. (2009). *Effecets of Repeated Reading on L2 Reading Fluency and Comprehension*. Doctoral Dissertation, Northern Arizona University.
- Karaman, Ö. (2017). Üstün zekâlı öğrencilerin seçimi ve velileri ile ilgili betimsel değerlendirme. *Klinik Tıp Aile Hekimliği Dergisi*, 9(5): 21-24.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (15. Baskı). Nobel Yayın Dağıtım.
- Karasu, H. P., Girgin, Ü. & Uzuner, Y. (2013). *Formel Olmayan Okuma Envanteri*. Nobel Yayınları.
- Kırkılıç, A. & Maden, S. (2009). Hızlı okuma için yapılandırıcı bir model önerisi: hızlı okuma ve anlamı yapılandırma (Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ). *Turkish Studies- International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 4(3): 1423-1436.
- Meyer, M.S. & Felton, R. (1999). Repeated reading to enhance fluency: Old approaches and new directions. *Annals of Dyslexia*, 49: 283-306.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2015). Bilim ve sanat merkezleri yönergesi, *Tebliğler Dergisi*: Kasım 2015/ 2698. <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/bilimsanat/bilimsanat0.html>.
- Nunez, L. D. (2009). *An Analysis of the Relationship of Reading Fluency, Comprehension and Word Recognition to Student Achievement*. Doctoral dissertation, Tarlet on State University.
- Ogurlu, Ü. (2014). Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin okuma ilgisi, tutumu ve eleştirel okuma becerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*. 15(2): 29-41.
- Okur, A. & Özsoy, Y. (2017). Üstün zekâlı ve üstün yetenekli ortaokul öğrencilerinin okuma ilgisi ve okuma alışkanlıklarının değerlendirilmesi, *Üstün Zekâlılar Eğitimi ve Yaratıcılık Dergisi*, 4(3): 73-89.
- Razon, N. (1982). Okuma güçlükleri. *Eğitim ve Bilim*. 40: 1-24.
- Reis, S., vd. (2004). Reading instruction for talented readers: Case studies documenting few opportunities for continuous progress. *Gifted Child Quarterly*, 48(4): 315-338.

- Rosenberg, M. S. (1986). Error correction during oral reading: a comparisin of three techniques. *Learning Disability Quarterly*, 9: 182–192.
- Samuels, S. J. (2006). Toward a model of reading fluency. In S. J. Samuels and A. E. Farstrup (Eds.), *What Research has to Say about Fluency Instruction*. International reading association.
- Sever, S. (2004). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*. Anı Yayıncılık.
- Sidekli, S. & Yangın, S. (2005). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir uygulama. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11: 393-413.
- Singh, N. N. & Singh, J. (1988). Increasing oral reading proficiency through over correction and phonic analysis. *American Journal On Mental Retardation*, 93: 312–319.
- Tahiroğlu, M. (2014). Değerler eğitimi yöntemleriyle desteklenen bir akıcı okuma ve okuduğunu anlama çalışması. *Turkish Studies- International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(8): 793-811.
- Uzunkol, E. (2013). Akıcı okuma sürecinde karşılaşılan sorunların tespiti ve giderilmesine yönelik bir durum çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1): 70-83.
- Yıldız, M. (2013). Okuma motivasyonu, akıcı okuma ve okuduğunu anlamamanın beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarındaki rolü. *Turkish Studies- International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(4): 1461-1478.
- Yılmaz, M. (2006). *İlköğretim 3. Sınıf Öğrencilerinin Sesli Okuma Hatalarını Düzeltmede ve Okuduğunu Anlama Becerilerini Geliştirmede Tekrarlı Okuma Yönteminin Etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yılmaz, M. (2008). Kelime tekrar tekniğinin akıcı okuma becerilerini geliştirmeye etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2): 323-350.
- Young, C. & Rasinki, T. (2009). Implementing readers' theatre as an approach to classroom fluency instruction. *The Reading Teacher*, 63(1): 4–13.
- Yurdakul, R.S. (2017). *Azerbaycan'dan Masallar- Azerbaycan Folklorundan Masal Örnekleri*. MEB Yayınları.

Kelime Tekrar Tekniğinin Üçüncü Sınıf Özel Yetenekli Öğrencilerin Akıcı Okuma
Düzeylerine Etkisi

Yüksel, A. (2010). Okuma güçlüğü çeken bir öğrencinin okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir çalışma. *Kuramsal Eğitimbilim*, 3(1):124-134.

<https://www.meb.gov.tr/ilk-yerli-zekâ-olcegi-asis-ile-en-kapsamli-yetenek-taramasi/haber/19081/tr>, Erişim tarihi: 05/11/2019.

<https://www.projeiq.com/>, Erişim tarihi: 05/11/2019.

DOI No: <http://dx.doi.org/10.29228/Joh42947>

Makale Türü: Araştırma makalesi
Geliş Tarihi: 17.04.2020
Kabul Tarihi: 19.05.2020
On-line Yayın: 25.06.2020

Article Type: Research article
Submitted: 17.04.2020
Accepted: 19.05.2020
Published Online: 25.06.2020

Atıf Bilgisi / Reference Information

Gülbahar, B. (2020). Öğretmenlerde Takım Çalışmasına İlişkin Tutum Ölçeğinin (ÖTÇİTÖ) Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması. *Journal of History School*, 46, 1630-1647.

ÖĞRETMENLERDE TAKIM ÇALIŞMASINA İLİŞKİN TUTUM ÖLÇEĞİNİN (ÖTÇİTÖ) GELİŞTİRİLMESİ: GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI¹

Bahadır GÜLBAHAR²

Öz

Öğretmenlerin takım çalışmaları, okulun amaçlarına ulaşmasını kolaylaştıracaktır. Etkili öğretmen takım çalışmaları için öğretmenlerin takım çalışmasının önemine inanmış olmaları, takım çalışmasıyla ilgili olumlu duygu ve düşüncelere sahip olmaları gerekmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerde takım çalışmasına ilişkin tutumu geliştirmek, olumluya dönüştürmek önem arz etmektedir. Bu nedenle öğretmenlerde takım çalışmasına ilişkin tutumu belirlemede kullanılabilecek ölçme araçlarına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu çalışmayla, öğretmenlerin takım çalışmasına ilişkin tutumlarını belirlemede kullanılabilecek bir ölçme aracı geliştirmek amaçlanmıştır. Bu amaçla, 5'li likert tipi ifadelerden oluşan taslak ölçeğin öğretmenlere uygulanmasından elde edilen veriler üzerinde açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri gerçekleştirilmiştir. Açımlayıcı faktör analizi sonunda, tek faktörlü ve 13 maddeden oluşan bir ölçek geliştirilmiştir. Ölçeğin çok yüksek düzeyde iç tutarlığa sahip olduğu anlaşılmıştır. Doğrulayıcı faktör analiziyle ise tek faktör 13 maddelik yapının doğrulandığı ve yüksek düzeyde güvenilirliğe sahip olduğu anlaşılmıştır. “Öğretmenlerde Takım Çalışmasına İlişkin Tutum Ölçeği” olarak adlandırılan ölçeğin öğretmenlerin takım çalışmasına ilişkin

¹ Bu çalışma, 3. Uluslararası Erciyes Bilimsel Araştırmalar Kongresi'nde (09 Mayıs 2020, Kayseri) sunulan sözlü bildirinin genişletilmesiyle oluşturulmuştur.

² Dr. Öğr. Üyesi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, bahadir.gulbahar@ahievran.edu.tr, Orcid: 0000-0002-7040-1593

tutumlarının ölçülmesinde kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Takım Çalışması, Öğretmen Tutumları, Ölçek Geliştirme.

Development of Teachers' Team Work Attitude Scale: Validity and Reliability Study

Abstract

Teachers' team work will make it easier for the school to achieve its goals. For effective teacher teamwork, teachers should believe in the importance of teamwork and have positive feelings and thoughts about teamwork. Therefore, it is important to develop the attitude towards team work and turn it into a positive one. For this reason, there is a need for measurement tools that can be used to determine the attitude towards team work in teachers. With this study, it was aimed to develop a measurement tool that can be used to determine teachers' attitudes towards team work. For this purpose, exploratory and confirmatory factor analyzes were performed on the data obtained from the application of the draft scale consisting of 5-point Likert-type expressions to teachers. At the end of the exploratory factor analysis, a single factor scale consisting of 13 items was developed. It was understood that the scale has a very high level of internal consistency. Confirmatory factor analysis revealed that the single factor 13-item structure was confirmed and had a high level of reliability. The so-called "Teachers' Attitude Towards Team Work Scale" is considered to be a valid and reliable scale that can be used to measure teachers' attitudes towards teamwork.

Keywords: Team work, Teachers' Attitudes, Scale Development.

GİRİŞ

Sürekli gelişme ve daha nitelikli hizmet ya da ürün sunmanın örgütlerin en önemli hedefleri olduğunu söylemek mümkündür. Bu hedeflere ulaşabilmeleri için örgütlerin çalışanlarından düzenli yüksek performans ve etkinlik elde etmeleri gerekmektedir. Birtakım bireysel özellikler ve yetenekler, bazı çalışanların yüksek performans ve etkinlik sergilemelerini kolaylaştırabilir. Fakat denetleyen, değerlendiren, motive eden ve güven duygusunu güçlendiren bir yapının içinde olmamak, bu nitelikteki iş görenlerin dahi verimliliklerinde düşüş yaşanmasına neden olabilir. Bu nedenle çalışanların bir takım içinde olmaları, takımla çalışma alışkanlığı kazanmaları önem arz etmektedir.

Öğretmenlerde Takım Çalışmasına İlişkin Tutum Ölçeğinin (ÖTÇİTÖ) Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Rekabette avantaj elde etmek amacıyla takım çalışmalarının gerekliliğine örgütler tarafından vurgu yapılmaktadır (Özler ve Koparan, 2006). Takım çalışmasının çalışanların motivasyon, iş doyumunu ve performanslarını yükselteceği iddia edilebilir. Çalışanlardaki yüksek motivasyon, iş doyumunu ve performansın örgütlerin hedeflerine ulaşmalarında oldukça etkili etkenler olduğu göz önünde bulundurulduğunda, etkili takım çalışmaları örgütlerin de amaçlarına ulaşmalarını sağlayacaktır. Günümüz örgütlerinde takım çalışmalarının giderek artıyor olması, bu iddiayı destekleyen bir unsur olarak değerlendirilebilir (Eby ve Dobbins, 1997).

Takım, örgütlerin amaçlarına ulaşmalarını kolaylaştırmak için tamamlayıcı becerilere sahip ve birbirini etkileyen insanlardan oluşan topluluktur (Katzenbach ve Smith, 1993; Lekic, Bogetic ve Randic, 2011). Takım, belirlenmiş amaçlara ulaşmak için oluşmuş, birbirine bağlı ve beraber hareket eden bireyler topluluğu olarak da tanımlanmaktadır. (Eren, 2012; Zincirkıran vd., 2015). Literatürdeki takım çalışması tanımlamaları analiz edildiğinde, takımların örgütlerde değişimi kolaylaştıran ve yenileşmeye zemin hazırlayan, çalışanların uyumlanmalarını ve onlara esneklik sağlayan, çalışanların iş hızlarını artıran bir faktör olduğu anlaşılmaktadır (Garcia Marin ve Zarate Martinez, 2007). Takım üyeleri, özellikle ortak amaçlar doğrultusunda birbirlerinin eylemlerinden sorumludur (Katzenbach ve Smith, 1993).

Bir örgütteki çalışanlardan oluşan her topluluk, takım olarak nitelendirilemez. Örgüt içindeki çalışma gruplarından çok azı takım olma özelliği gösterebilir (Luecke, 2008). Bir çalışma grubunun takım olabilmesi için gruptaki herkesin katkısıyla ulaşılabileceğine inanılan ortak bir hedefin olduğu düşüncesine takımdaki her üyenin sahip olması gerekir (Hardingham, 1997).

Takımların meydana gelebilmesi için belirli aşamalardan geçilmesi gerekmektedir. Takımların oluşmasındaki aşamalar, biçimlendirme, beyin fırtınası, standartlaştırma, uygulama ve dağılımadır (Tuckman, 1965). *Biçimlendirme* (forming) aşamasında, üyeler diğer üyelerle tanışırlar. İşle ilgili ve kişiler arası ilişkilerdeki uygun davranış ve kurallar belirlenir. Bu aşamada üyelerin takıma nasıl yararlı olacakları hakkında bir belirsizlik söz konusudur (Sims, 2002). *Beyin fırtınası* (storming) aşamasında, takım üyeleri arasında fikir ayrılıkları ve tartışmalar görülür. Bu konulardan biri de takımın misyonudur. Üyeler, takımın hedeflerinin kendi beklentilerini karşılayıp karşılamadığını anlamaya başlar (Uğurlu, 2012). Bu aşamada, üyeler arasında bir birlik oluşmayabilir. Bu evre başarı ile tamamlanamazsa hedeflenen yüksek başarı seviyesine ulaşılamayabilir ya da takım kısa sürede dağılır. *Standartlaştırma* (norming) safhasında, üyeler arası iletişim, uyum ve güven gelişir. Liderle üyeler

arasında iş birliği başlar (Hardingham, 1997). Kişisel fikirler samimi bir şekilde ifade edilir (Tuckman, 2001). Çoğu iletişim, işle ilgilidir. Bu aşamada takım artık hedeflere ulaşmaya başlamıştır (Hardingham, 1997). *Uygulama* (performing) aşamasında, takım ilişkileri ve lider hakkındaki sorulara cevap bulunur. Takım, oluşmuş ve çalışmaya hazırdır. Üyeler enerjilerini işin en iyi şekilde yapılması için harcar. ve takım performansının en yüksek seviyeye ulaşabilmesi için liderin yardımını, önderliğini kabul eder, liderle iyi ilişkiler kurar (Sims, 2002). Üyelerin takıma bağlılığı gelişir (Uğurlu, 2012). *Dağılma* (adjourning) aşamasında ise takım, misyonunu tamamlar. Sonuçlar toplanır. Misyonlarını tamamlamış olmaktan dolayı üyeler moralli ancak ayrılacak olmaktan dolayı üzgündürler. Başarılar kutlanır. Üyeler, yeni işlere koyulmakla ilgilenir (Hardingham, 1997).

Takım çalışmasının en önemli avantajları olarak iş hatalarını azaltması, çalışanların işten daha fazla doyum elde etmelerini sağlaması ve çalışanlara gelişme fırsatları sunması gösterilebilir (Hwang ve Ahn, 2015; Ballangrund, 2017). Takım çalışmaları, okullarda da yararlar sağlamaktadır. Okullarda öğretmenler arasındaki farklı takım çalışmalarının öğrenciler ve öğretmenler üzerinde büyük etkilerinin olduğundan söz edilebilir. Öğretmenlerin öğretmeye hazır hâle geldiklerini hissetmeleri, mesleğe bağlılık duymaları, girişimcilik becerisi kazanmalarının yanı sıra öğrencilerin matematik ve okumada daha yüksek başarılar elde etmeleri ile öğretmenlerin takım çalışmaları arasında bir ilişki olduğu belirlenmiştir (Shapira-Lischshinky ve Aziel, 2010; Van Dam, Schipper ve Runhaar, 2010; Ronfeldt, Farmer, McQueen ve Grissom, 2015; Tschida, Smith ve Fogarty, 2015). Takım çalışmasının nitelikli öğretimin temelini oluşturduğu da düşünülmektedir (Leonard ve Leonard, 2005; Cherkowski ve Schnellert, 2018). Öğretmenlerin takım çalışmalarının etkili hâle gelebilmesi için güven, dürüstlük, saygı, açık iletişim, ortak amaç ve değer duygusunun olduğu bir ortama ihtiyaç duyulmaktadır (Kutsyuruba, 2011; Vangrieken et al., 2015).

Öğretmenlerin etkili takım çalışmaları gerçekleştirebilmeleri için takım çalışmasının önemine inanmış olmaları, takım çalışmasıyla ilgili olumlu duygu ve düşüncelere sahip olmaları gerekmektedir. Bir diğer ifadeyle öğretmenler, takım çalışmasına ilişkin olumlu bir tutum geliştirmiş, kazanmış olmalıdır. Alanyazında tutum ile ilgili birçok tanım yapılmış ve yaşantıların tutumda belirleyici olduğu ifade edilmiştir. Cüceloğlu (2012) tutumu; bir kişiye, objeye ya da duruma karşı organize duygu ve inançlar bütünü olarak tanımlamıştır. Turgut (1992) ise tutumu düşünce duygu ve davranış bütünlüğü olarak tanımlamıştır. Tezbaşaran'a (1997) göre ise tutum, bir kişinin diğer insan gruplarına, eşyalara veya olaylara karşı olumlu ya da olumsuz davranış sergileme veya tepki gösterme eğilimidir. Kağıtçıbaşı (1988) tutumun gözlenemeyen ama

Öğretmenlerde Takım Çalışmasına İlişkin Tutum Ölçeğinin (ÖTÇİTÖ) Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

gözlenebilen bazı davranışlara neden olduğu varsayılan eğilimler olduğunu ifade etmiştir. Tavşancıl (2010) tutum ile ilgili özellikleri şu şekilde sıralamıştır.

- Yaşantılar yoluyla sonradan kazanılır.
- Belli bir süre devam eder.
- Birey ve obje arasındaki ilişkilerde düzenlilik sağlar.
- Öğrenme süreci içerisinde derece derece biçimlenir ve bireyin çevreyi algılamasına yardım eder.
- İnsan-obje ilişkisinde bağlayıcıdır. Bir nesneye geliştirilen tutum sonucunda kişi o nesneye tarafsız bakamaz.
- Bir nesneye karşı sergilenen olumlu ya da olumsuz tutum başka bir nesneye karşılaştırma sonucu ortaya çıkar.
- Tutum tepki değil, tepkiyi gösterme biçimidir.
- Tutumlar davranışların olumlu ya da olumsuz olmasına yol açabilir.

Bireylerin karar ve davranışlarını büyük ölçüde etkileyen etmenin tutumlar olduğu söylenebilir. Tutumlar kişilerin hayatlarına yön veren algılar, içsel yatkınlıklar ve yönelimlerdir. Olumlu tutuma sahip olduğumuz konularda başarıyı daha kolay yakalayabilirken olumsuz tutum sergilediğimiz konularda ise başarı olasılığımız düşmektedir. Tutumların duygu, düşünce ve davranışları yönlendirdiği göz önünde bulundurulduğunda, herhangi bir konuda başarılı olmak için olumlu tutum geliştirmenin önemli olduğu anlaşılmaktadır (Canakay, 2006).

Çalışmanın Amacı ve Önemi

Okulların var olma amaçları göz önünde bulundurulduğunda, öğretmenlerin birbirleriyle eş güdüm içinde ve iş birliği yaparak çalışmalarının oldukça önemli olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Öğretmenlerin takım çalışmaları, okulun amaçlarına ulaşmasını kolaylaştıracaktır. Etkili öğretmen takım çalışmaları için öğretmenlerin takım çalışmasının önemine inanmış olmaları, takım çalışmasıyla ilgili olumlu duygu ve düşüncelere sahip olmaları gerekmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerde takım çalışmasına ilişkin tutumu geliştirmek, olumluya dönüştürmek önem arz etmektedir. Bu nedenle öğretmenlerde takım çalışmasına ilişkin tutumu belirlemede kullanılabilecek ölçme araçlarına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu çalışmayla, öğretmenlerin takım çalışmasına ilişkin tutumlarını belirlemede kullanılabilecek bir ölçme aracı geliştirmek amaçlanmıştır. Ulaşılabilen alanyazında, takım çalışması ile ilgili farklı araştırmalarca geliştirilmiş ölçekler saptanmıştır (Atılgan vd., 2010; Baker vd., 2008; Çankaya ve Karakuş, 2010; Tuncer, 2008). Ancak bu ölçeklerden hiçbirinin öğretmenlerin takım çalışmasına ilişkin tutumlarını ölçmeye yönelik

olmadığı saptanmıştır. Tespit edilen bu ölçeklerden hiçbirinin öğretmenlerin takım çalışmasına ilişkin tutumlarını belirlemeye yönelik olmadığı görülmüştür. Bu saptama, bu çalışmanın yapılmasının gerekçesi olmuştur.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Araştırma, bir ölçek geliştirme çalışmasıdır.

Katılımcılar

Ölçek geliştirme sürecinde ölçeğin yapısını ortaya koymak için madde sayısının 10 katından fazla katılımcı grubuna uygulama yapılması hedeflenmektedir. Tabachnick ve Fidell (2001) en az 300 kişilik örneklemin ölçek geliştirmek için iyi bir sayı olduğunu belirtmiştir. Bu bilgidan hareketle, 2019-2020 Eğitim-Öğretim Yılı Kırşehir merkezdeki devlet okullarında görev yapan farklı branşlardan 414 öğretmene 13 maddelik ölçek uygulanarak ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik analizlerinin gerçekleştirilmesi için veri toplanmış ve analizler gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğinin belirlenmesinden iki hafta sonra Kırşehir merkezdeki devlet okullarında görev yapan farklı branşlardan 265 öğretmene tekrar uygulama yapılarak doğrulayıcı faktör ve güvenilirlik analizleri gerçekleştirilmiştir. İki uygulamada toplamda 679 öğretmenden veri toplanmıştır. Öğretmenlerin özellikleri Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1

Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine Göre Dağılımları

	Kategoriler	<i>f</i>	%
Cinsiyet	Kadın	410	60,4
	Erkek	269	39,6
Okul Türü	Ortaokul	376	55,5
	Lise	303	44,5
Toplam		679	100,0

Veri Toplama Aracı

Öğretmenlerin meslektaşlarıyla takım çalışmasına ilişkin tutumlarının hangi maddelerden oluşabileceği ile ilgili eğitim yönetimi ve denetimi ile rehberlik ve psikolojik danışmanlık alanlarından olmak üzere 7 uzmandan, ayrıca ve 16 öğretmenden görüş alınmıştır. Takım çalışmasını konu edinen kaynaklar da taranmıştır. Bu şekilde, öğretmenlerin meslektaşları ile olan takım çalışmasına yönelik tutumlarını ifade edebilecek 17 adet likert tipi ölçek maddesine uygun olan ve tek bir yargı içeren madde yazılmıştır. Yazılan maddelerin amaca hizmet edip etmeme durumu, tek bir yargı ölçüp ölçmemesi, açık ve anlaşılır olup olmadığını saptamak için eğitim yönetimi ve denetimi, ölçme ve değerlendirme ve Türkçe eğitimi alanlarından olmak üzere toplam 8 uzmanın değerlendirmesine başvurulmuştur. Değerlendirmeler sonunda, 2 maddenin amaca tam olarak hizmet etmediği, 1 maddenin tutum maddesi olmadığı ve 1 maddenin açık ve anlaşılır olmadığı şeklindeki görüşlere bağlı olarak ölçeğe son şekli verilmiştir. Buna göre ölçekte 13 maddenin yer almasına karar verilmiştir. Ölçek, öğretmenlerin meslektaşlarıyla takım çalışmalarına ilişkin tutumlarını ifade eden 5’li likert 13 maddeden oluşmaktadır. Bu maddeler, “Kesinlikle katılmıyorum=1, Katılmıyorum=2, Kararsızım=3, Katılıyorum=4, Kesinlikle katılıyorum=5” şeklinde puanlanmıştır. Ölçekte ters kodlanan madde bulunmamaktadır.

Verilerin Analizi

13 maddelik taslak ölçek, örneklemdeki öğretmenlere uygulanmış, elde edilen veriler SPSS-25 paket programına işlenmiştir. Maddelerin yapı geçerliğinin test edilmesi amacı ile açımlayıcı faktör analizi, madde geçerliğine kanıt sağlamak amacı ile madde toplam korelasyon analizi, verilerin temel bileşenler analizine uygunluğunu saptamak amacı ile Kaiser-Meyer Olkin (KMO) ve Barlett Sphericity testleri gerçekleştirilmiştir. Güvenirliği test etmek amacıyla Cronbach Alpha güvenirlilik analizi yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizinden sonra, 265 öğretmene ölçeğin son şekli uygulanmış ve çapraz geçişleme çalışması bağlamında doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Bu analizden sonra güvenirliliği tekrar test etmek için Cronbach Alpha güvenirlilik analizi yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonucu elde edilen uyum iyiliği indekslerinin değerlendirilmesi için Tablo 2’deki Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller (2003) tarafından belirlenen kriterler göz önünde bulundurulmuştur.

Tablo 2

Model Değerlendirmeye Yönelik Öneriler

Fit Measure	Good Fit	Acceptable Fit
χ^2	$0 \leq \chi^2 \leq 2df$	$2df < \chi^2 \leq 3df$
<i>p</i> value	$.05 < p \leq 1.00$	$.01 \leq p \leq .05$
χ^2/df	$0 \leq \chi^2/df \leq 2$	$2 < \chi^2/df \leq 3$
<i>RMSEA</i>	$0 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 < RMSEA \leq .08$
<i>p</i> value for test of close fit (<i>RMSEA</i> < .05)	$.10 < p \leq 1.00$	$.05 \leq p \leq .10$
Confidence interval (CI)	close to <i>RMSEA</i> , left boundary of CI = .00	close to <i>RMSEA</i>
<i>SRMR</i>	$0 \leq SRMR \leq .05$	$.05 < SRMR \leq .10$
<i>NFI</i>	$.95 \leq NFI \leq 1.00^a$	$.90 \leq NFI < .95$
<i>NNFI</i>	$.97 \leq NNFI \leq 1.00^b$	$.95 \leq NNFI < .97^c$
<i>CFI</i>	$.97 \leq CFI \leq 1.00$	$.95 \leq CFI < .97^c$
<i>GFI</i>	$.95 \leq GFI \leq 1.00$	$.90 \leq GFI < .95$
<i>AGFI</i>	$.90 \leq AGFI \leq 1.00$, close to <i>GFI</i>	$.85 \leq AGFI < .90$, close to <i>GFI</i>

BULGULAR**Öğretmenlerde Takım Çalışmasına İlişkin Tutum Ölçeğinin Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) Geçerlik Çalışması**

Ölçeğin yapı geçerliği temel bileşenler analizine dayalı açımlayıcı faktör analizi ile test edilmiştir. Ölçek, literatür olarak tek faktörlü bir yapıda olduğu için döndürme yöntemleri kullanılmadan tek faktörlü bir yapı gösterip göstermediği kontrol edilmiştir. Verilerin faktör analizine uygunluğunu ortaya koyan Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett testlerinin sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Öğretmenlerde Takım Çalışmasına İlişkin Tutum Ölçeğinin (ÖTÇİTÖ) Geliştirilmesi:
Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Tablo 3

KMO ve Bartlett Testi Sonuçları

KMO Örneklem Uyum Ölçüsü		,92
Bartlett Küresellik Testi	X ²	2166,12
	Sd	78
	p	,000

Tablo 3 incelendiğinde, KMO uyum ölçüsü değerinin 0,92 olduğu görülmektedir. Bu değer, 0,90'larda mükemmel olarak değerlendirilmektedir (Tavşancıl, 2010). KMO uyum ölçüsü değerinin mükemmel nitelikte olduğu yani belirlenen örneklemin faktör analizine uygun olduğu görülmektedir.

Bartlett Küresellik Testi değeri 2166,12 olup 0,01 düzeyinde manidardır ($X^2_{78}=2166,12$). Bartlett değerinin manidar olması, değişkenler arasında yüksek korelasyonun olduğu, bir diğer ifadeyle veri setinin faktör analizine uygun olduğu anlamına gelmektedir (Kalaycı, 2009). Yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışmalarına ilişkin sonuçlar Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

Öğretmenlerde Takım Çalışmasına İlişkin Tutum Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Sonuçları

	Maddeler	Madde Faktör Yüklere	Madde Toplam Korelasyonu
1	Meslektaşlarımla takım çalışması yapmanın okulumu geliştireceğine inanırım.	0,60	0,53*
2	Meslektaşlarımla takım çalışması yapmanın beni geliştireceğine inanırım.	0,70	0,63*
3	Meslektaşlarımla takım çalışması yapmanın okuldaki eğitimin kalitesini yükselteceğine inanırım.	0,64	0,57*
4	Meslektaşlarımla takım çalışması yapmak bana güven verir.	0,74	0,68*
5	Meslektaşlarımla takım çalışması yapmak yaşam tarzıma uygundur.	0,71	0,65*
6	Meslektaşlarımla takım çalışması yapmak bana zevk verir.	0,73	0,66*
7	Meslektaşlarımla takım çalışması yapmak konusunda yeterli olduğuma inanırım.	0,63	0,56*

Bahadır GÜLBAHAR

8	Meslektaşlarımla takım çalışması yapmanın önemli olduğuna inanırım.	0,67	0,60*
9	Meslektaşlarımla takım çalışması yapmanın kişiliğime uygun olduğuna inanırım.	0,72	0,65*
10	Meslektaşlarımla takım çalışması yapmaya açık bir bireyim.	0,69	0,62*
11	Meslektaşlarımla takım çalışması yapmanın yararlı olduğuna inanırım.	0,70	0,63*
12	Meslektaşlarımla takım çalışması yapmak beni mutlu eder.	0,66	0,59*
13	Meslektaşlarımla takım çalışması yapmanın eğitimle ilgili sorunların çözümüne katkıda bulunacağına inanırım.	0,62	0,54*
	Öz Değer	5,99	
	Açıklama Varyansı	%46,06	
	Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı	0,90	

*p<,05

Tablo 4 incelendiğinde, tek faktöre ilişkin öz değerinin 5,99 olduğu ve ondan sonra gelen öz değerlerin 1,00'den küçük olması dolayısıyla ölçeğin tek bir faktörde açıklandığı görülmektedir. Ölçeğin tek bir faktörde toplam varyans değerinin %46,06'sını açıkladığı görülmektedir. Tek faktörlü desenlerde, açıklama varyansının %30 ve daha fazla olması yeterli kabul edilebilir (Tavşancıl, 2010). Dolayısıyla ölçeğin tek faktörde yeterli düzeyde açıklama varyansına sahip olduğu söylenebilir. Ölçek, “Öğretmenlerde Takım Çalışmasına İlişkin Tutum Ölçeği” olarak adlandırılmış ve “ÖTÇİTÖ” olarak kısaltılmıştır.

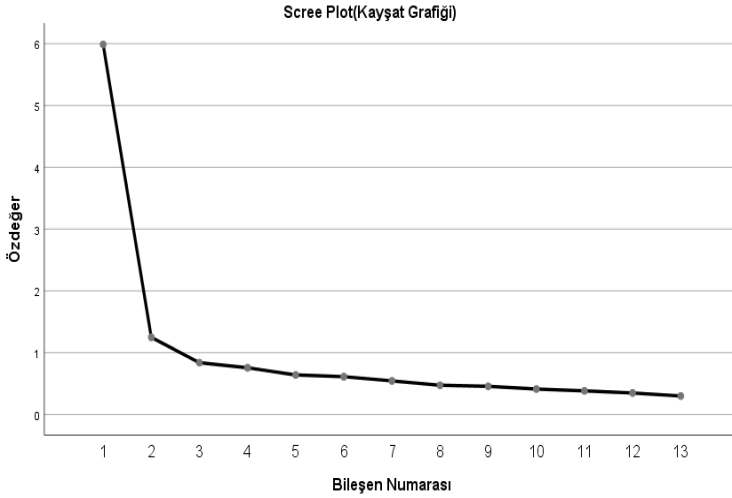
Ölçekteki maddelerin faktör yük değerlerinin ,60 ile ,74 aralığında değiştiği görülmektedir. Bu yük değerlerine göre ölçek tek faktörlüdür ve bütün maddeler ölçekte yer alabilecek yük değerine sahiptir. Bir maddenin yük değeri ,45 kritik değerinin altında ise o madde vasat sayılmalıdır (Tabachnick ve Fidell, 2001). Ölçekte yer alan maddelerin yük değerlerinin ,45 kritik değerinin üzerinde yer alması dolayısıyla 13 maddenin tek faktörlü yapıda çalıştığı görülmektedir.

Tablo 4'te, madde toplam korelasyonu değerlerinin ,53 (M1) ile ,68 (M4) arasında değiştiği ve 0,05 düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Madde toplam korelasyonları incelendiğinde, ölçeğin geneliyle ölçülmek istenen özelliğin 13 maddeyle ölçülmek istenen özellikle aynı olduğu görülmektedir. Tek faktörlü 13 maddelik yapıda olan ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısına bakıldığında, bu katsayının ,90 olduğu görülmektedir. Likert tipi bir ölçekte yeterli olarak kabul edilebilecek bir güvenirlik katsayısı olabildiğince 1'e yakın olmalıdır (Tezbaşaran, 1997). Kalaycı (2009) ise ,60 ve üzerinde hesaplanan Cronbach Alpha katsayısının kabul edilebilir düzeyde olduğunu dile getirmektedir. Özdamar'a (1999) göre ise bu güvenirlik ,60-,80 arasında ise

Öğretmenlerde Takım Çalışmasına İlişkin Tutum Ölçeğinin (ÖTÇİTÖ) Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

kabul edilebilir, ,80-,90 arasında ise yüksek ve ,90-1,00 arasında ise çok yüksek düzeydedir. Bu kriterler dikkate alındığında, ölçeğin çok yüksek düzeyde güvenilirliğe sahip olduğu görülmektedir.

Ölçeğin tek faktörlü yapıda olduğu ve çok büyük bir kırılma noktasının tek faktörde görüldüğünün kanıtı olarak Şekil 1’de gösterilen Scree-Plot grafiği incelenebilir.



Şekil 1. Scree-Plot Grafiği

Öğretmenlerde Takım Çalışmasına İlişkin Tutum Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) Geçerlik Çalışması

Tanımlanan yapının doğrulanıp doğrulanmadığı belirlemek farklı bir örnekleme tekrar uygulama yapılmış ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) gerçekleştirilmiştir. Bu işlem, yapı geçerliğinin bir temsili niteliğindedir. DFA’den önce çok değişkenli normallik varsayımının sağlanıp sağlanmadığına bakılmış, bunun için Relative Multivariate Kurtosis değeri incelenmiştir. Relative Multivariate Kurtosis = 1.159>1.00 olduğu tespit edilmiş, dolayısıyla çok değişkenli normallik varsayımının sağlanmadığı anlaşılmıştır. Bu nedenle Maksimum Likelihood (ML) parametre kestirim yöntemi yerine Robust Maksimum Likelihood (RML) parametre kestirim yöntemine başvurulmuştur (Jöreskog, 2002). RML parametre kestirim yönteminde normal χ^2 değeri yerine Satorra-Bentler (SB) χ^2 hesaplanmıştır. Kurulan DFA modeli ve tek faktörlü ve 13 maddelik yapıda maddelerin t uyum istatistikleri incelendiğinde, uyumsuz

hiçbir maddenin olmadığı saptanmıştır. Diğer uyum indekslerinin değerleri Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5

Öğretmenlerde Takım Çalışmasına İlişkin Tutum Ölçeğinin Geçerlik Çalışmasına İlişkin Uyum İndeks Değerleri

Uyum İndeksi	Yapısal Eşitlik Modeli	Mükemmel Uyum Kriterleri	Kabul Edilebilir Uyum Kriterleri
$\chi^2/ (df)$	212,82/(62) =3,43	$0 \leq \chi^2 \leq 3$	$3 < \chi^2 \leq 5$
RMSEA	0.077	$0 \leq RMSEA \leq 0,5$	$0,05 < RMSEA \leq 0,8$
TLI/NNFI	0.95	$0,97 \leq TLI \leq 1,00$	$0,95 \leq TLI < 0,97$
CFI	0.96	$0,97 \leq CFI \leq 1,00$	$0,95 \leq CFI < 0,97$
NFI	0.91	$0,95 \leq NFI \leq 1,00$	$0,90 \leq NFI < 0,95$
AGFI	0,88	$0,90 \leq AGFI \leq 1,00$	$0,85 \leq AGFI < 0,90$
GFI	0,92	$0,95 \leq GFI \leq 1,00$	$0,90 \leq GFI < 0,95$

Tablo 5'te görülen değerlere göre, bütün uyum indekslerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu anlaşılmaktadır (Schermelleh-Engel vd., 2003). Bu sonuç, “Öğretmenlerde Takım Çalışmasına İlişkin Tutum Ölçeği”nin tek faktörlü 13 maddelik yapısının doğrulandığını göstermektedir. “Öğretmenlerde Takım Çalışmasına İlişkin Tutum Ölçeği”ne ait 1. düzey tek faktörlü DFA modeli Şekil 2'de görülmektedir.

Öğretmenlerde Takım Çalışmasına İlişkin Tutum Ölçeğinin (ÖTÇİTÖ) Geliştirilmesi:
Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması



Şekil 2. Öğretmenlerde Takım Çalışmasına İlişkin Tutum Ölçeğine Ait 1. Düzey Tek Faktörlü DFA Modeli

Ölçeğin geçerliği doğrulayıcı faktör analizi ile sınıandıktan sonra tekrar yapılan güvenilirlik analizi sonucunun ,87 olduğu anlaşılmıştır ,80-,90 arasındaki Cronbach Alpha güvenilirlik değerinin yüksek olduğu kabul edilmektedir (Özdamar, 1999). Buna göre, ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi yapıldıktan sonra hesaplanan güvenilirliğinin yüksek olduğu saptanmıştır.

SONUÇ

Öğretmenlerin takım çalışmalarının çok önemli bir okul geliştirme stratejisi olduğuna inanılmaktadır. İyi, nitelikli eğitim ve öğretimin olduğu okullarda, öğretmenlerin takım çalışmalarının daha fazla olduğu iddia edilebilir. Öğretmenlerin takım çalışmalarının öğretim kalitesi için bir araç olarak görülmesinin yanı sıra olumlu bir örgüt kültürü oluşumunu desteklediği için okul gelişimine katkıda bulunan bir etken olduğu da kabul edilmektedir (Vogt, 2002). Öğretmenlerin etkili takım çalışmalarını gerçekleştirebilmeleri için takım çalışmasının önemine inanmış olmaları, takım çalışmasıyla ilgili olumlu duygu ve düşüncelere sahip olmaları gerekmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerde takım çalışmasına ilişkin tutumu geliştirmek, olumluya dönüştürmek önem arz etmektedir. Bu nedenle öğretmenlerde takım çalışmasına ilişkin tutumu belirlemede kullanılabilir ölçme araçlarına ihtiyaç duyulmaktadır.

Ulaşılabilen alanyazında, takım çalışması ile ilgili farklı araştırmalarca geliştirilmiş ölçekler saptanmıştır (Atılgan vd., 2010; Baker vd., 2008; Çankaya ve Karakuş, 2010; Tuncer, 2008). Ancak bu ölçeklerden hiçbirinin öğretmenlerin takım çalışmasına ilişkin tutumlarını ölçmeye yönelik olmadığı saptanmıştır. Öğretmenlerde takım çalışmasına ilişkin tutumu ölçmeye yönelik bir ölçeğe ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle bu çalışmayla, öğretmenlerin takım çalışmasına ilişkin tutumlarını belirlemede kullanılabilir bir ölçme aracı geliştirmek amaçlanmıştır. Zira öğretmenlerin takım çalışmasına ilişkin tutumlarını bilmek, takım çalışmalarının verimliliği ve etkililiği açısından önem arz etmektedir. Öğretmenlerin etkili ve verimli takım çalışmaları da okulların amaçlarına ulaşmasını, gelişmesini kolaylaştıracak, hızlandıracaktır.

Araştırmacı tarafından yapılan bu çalışmada, öğretmenlerin takım çalışmasına ilişkin tutumlarının ölçülmesine yönelik, geçerli ve güvenilir 5'li likert tipi "Öğretmenlerde Takım Çalışmasına İlişkin Tutum Ölçeği"nin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Uzman değerlendirmeleri sonunda, 17 maddelik madde havuzundaki 2 madde amaca tam olarak hizmet etmediği, 1 madde tutum maddesi olmadığı ve 1 madde de açık ve anlaşılır olmadığı için çıkarılmıştır. Kalan 13 maddelik ölçme aracı, 2019-2020 Eğitim-Öğretim Yılı Kırşehir merkezdeki devlet okullarında görev yapan farklı branşlardan 414 öğretmene uygulanmış, faktör analizi yapılmış ve bu işlemler sonucunda 13 maddenin de ölçekte yer alabilecek nitelikte olduğu saptanmıştır. Açımlayıcı faktör analiziyle ölçeğin tek faktörlü bir yapıda olduğu anlaşılmıştır. Ölçeğin güvenilirliğinin çok yüksek olduğu anlaşılmıştır. DFA ile ölçeğin tek faktör, 13 maddelik yapısının doğrulandığı anlaşılmıştır. Ölçeğin geçerliğinin doğrulayıcı faktör analiziyle

Öğretmenlerde Takım Çalışmasına İlişkin Tutum Ölçeğinin (ÖTÇİTÖ) Geliştirilmesi:
Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

sınanmasından sonra güvenirlilik tekrar hesaplanmış ve güvenirliliğin yüksek olduğu anlaşılmıştır.

Ölçek, 5’li likert tipi bir ölçektir. Her bir madde; “Kesinlikle katılmıyorum=1”, “Katılmıyorum=2”, “Kararsızım=3”, “Katılıyorum=4” ve “Kesinlikle katılıyorum=5” şeklinde puanlanmaktadır. Ölçekten elde edilen yüksek puanlar, öğretmenlerin takım çalışmasına ilişkin olumlu bir tutuma sahip olduğu oldukları, düşük puanlar ise takım çalışmasına ilişkin olumsuz bir tutuma sahip oldukları şeklinde yorumlanabilir. Ölçekte ters kodlanan madde bulunmamaktadır.

Yapılan çalışmalar sonunda, “Öğretmenlerde Takım Çalışmasına İlişkin Tutum Ölçeği” olarak adlandırılan ve “ÖTÇİTÖ” olarak kısaltılan ölçeğin öğretmenlerin takım çalışmasına ilişkin tutumlarını ölçmede kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu kabul edilmektedir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

- Atılğan, H., Demirtaş, H., Bilgin Aksu, M. & Silman, F. (2010). İlköğretim okul yöneticilerine yönelik takım algısı ölçeği geliştirme çalışması. *Ege Eğitim Dergisi*, 11(2), 20-44.
- Baker D.P., Krokos K.J. & Amodeo A.M. (2008). *TeamSTEPS teamwork attitudes questionnaire manual*. Rockville, MD, Agency for Healthcare Research and Quality [Included in the TeamSTEPS Instructors Guide.] <https://www.ahrq.gov/sites/default/files/wysiwyg/teamsteps/instructor/reference/teamattitudesmanual.pdf>, Erişim tarihi: 13.03.2020.
- Ballangrud, R., Husebo, S. E. & Hall-Lord, M. L. (2017). Cross-cultural validation and psychometric testing of the Norwegian version of the TeamSTEPS® teamwork perceptions questionnaire. *BMC Health Services Research*, 17(1), 799-809.
- Canakay, E. U. (2006). Müzik teorisi dersine ilişkin tutum ölçeği geliştirme. *Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu Bildirisi*, 26-28 Nisan 2006, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Cherkowski, S. & Schnellert, L. (2018). Teacher, team, and school change through reciprocal learning. *Teacher Development*, 22(2), 229-248.
- Cüceloğlu, D. (2012). *İnsan ve Davranışı Psikolojisinin Temel Kavramları*. Remzi Kitabevi.

- Çankaya, İ. H. & Karakuş, M. (2010). Okul yöneticilerinin takım liderliği davranışlarına yönelik bir ölçme aracı geliştirme çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(2), 167-183.
- Eby, L.T. & Dobbins, G.H. (1997). Collectivistic orientation in teams: an individual and group-level analysis. *Journal of Organizational Behaviour*, 18, 275-295.
- Elma, C. (2004). Öğrenen örgütlerde takım çalışması. Kamile Demir ve Cevat Elma (Der.) *Öğrenen Örgütler* içinde 195-238. Sandal Yayınları.
- Eren, E. (2012). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*. Beta Basım.
- Garcia-Marin, J.A. & Zarate-Martinez, E. (2007). A Theoretical review of knowledge management and teamworking in the organizations. *International Journal of Management and Science Engineering Management*, 2(4), 278-288.
- Hardingham, A. (1997). *Takım Çalışması (A. Bora ve O. Cankoçak, Çev.)*. İlkaynak Kültür ve Sanat Ürünleri LTD.ŞTİ. (1995).
- Hwang, J. I. & Ahn, J. (2015). Teamwork and Clinical error reporting among nurses in Korean hospitals. *Asian Nursing Research*, 9(1), 14-20.
- Jöreskog, K. G. (2002). *Structural equation modeling with ordinal variables using LISREL*. <http://www.ssicentral.com/lisrel/techdocs/ordinal.pdf>, Erişim tarihi: 18.04.2017.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1988). *İnsan ve İnsanlar: Sosyal Psikolojiye Giriş*. Evrim yayıncılık.
- Kalaycı, Ş. (2009). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*. Asil yayıncılık.
- Katzenbach, J. R. & Smith, D. K. (1993). *The Wisdom of Teams: Creating The High-Performance Organization*. Harward Business Press.
- Kutsyruba, B. (2011). Teacher collaboration, mentorship, and intergenerational gap in Post-Soviet Ukrainian schools. *International Journal of Educational Reform*, 20(3), 226-255.
- Leonard, L. J. & Leonard, P. E. (2005). Achieving professional community in schools: the administrator challenge. *Planning and Changing*, 36(1), 23-49.

Öğretmenlerde Takım Çalışmasına İlişkin Tutum Ölçeğinin (ÖTÇİTÖ) Geliştirilmesi:
Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

- Lekic, S., Bogetic, S. & Randic, D. (2011). The influence of teams and team work on competitiveness of enterprises. *I. International Symposium Engineering Management And Competitiveness*, June 24-25, Zrenjanin, Serbia, 167-172.
- Luecke, R. (2008). *Bir Ekip Yaratmak: Güçlü ve Etkili Ekip Kurma Yeteneği*. (S. Büyükarşan, Çev.). Kültür yayımları (2004).
- Özdamar, K. (1999). *Paket Programlar ile İstatistiksel Veri Analizi*. Kaan kitabevi.
- Özler, D. E. & Koparan, E. (2006). Takım performansına etki eden takım çalışmasına ilişkin faktörlerin belirlenmesine yönelik bir araştırma. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, 8, 1-29.
- Ronfeldt, M., Farmer, S., Mcqueen, K. & Grissom, J. (2015). Teacher collaboration in instructional teams and student achievement. *American Educational Research Journal*, 52, 475-514.
- Shapira-Lischshinsky, O. & Aziel, V. (2010). Team culture perceptions, commitment and effectiveness: teamwork effects. *Educational Practice and Theory*, 32, 33-56.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H. & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74.
- Sims, R. R. (2002). *Managing Organisational Behavior*. Quorum Books.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2001). *Using Multivariate Statistics*. Harper & Row.
- Tavşancıl, E. (2010). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*. Nobel yayıncılık.
- Tezbaşaran, A. (1997). *Likert Tipi Ölçek Hazırlama Kılavuzu*. E-Kitap.
- Tschida, C. M., Smith, J. J. & Fogarty, E. A. (2015). It just works better: introducing the 2:1 model of co-teaching in teacher preparation. *The Rural Educator*, 36, 11-26.
- Tuckman, B.W. (1965). Developmental sequence in small groups. *Psychological Bulletin*, 63(6), 384-399.

- Tuncer, U. Ç. (2008). *İnsan Kaynaklarının Psiko-Sosyal Bakımdan Geliştirilmesi Amacıyla Hazırlanan Gelişim Programlarının Değerlendirilmesine Yönelik Bir Araştırma: MAN Türkiye A.Ş. Örneği*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Turgut, M. F. (1992). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metotları*. Saydam Matbaacılık.
- Uğurlu, A. (2012). *Deneyimsel Öğrenmeye Dayalı Takım Çalışmasını Geliştirici Rekreasyonel Aktivitelerin Takım İklimi Üzerine Etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Van Dam, K., Schipper, M. & Runhaar, P. (2010). Developing a competency-based framework for teacher's entrepreneurial behaviour. *Teaching and Teacher Education*, 26, 965-971.
- Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E. & Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: a systematic review. *Educational Research Review*, 15(1), 17-40.
- Vogt, F. (2002). Teacher teamwork - supportive cultures and coercive policies. *Annual Conference of the British Educational Research Association*, 12-14 September 2002, University of Exeter, England. <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00002159.htm>, Erişim tarihi: 12.03.2020.
- Yardımcı, F., Beytut, D., Muslu, G. & Ersun, A. (2012). Ekip çalışması tutumları ölçeğinin geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 13, 131-137.
- Zincirkıran, M., Emhan, A. & Yasar, M. F. (2015). Analysis of teamwork, organizational commitment and organizational performance: a study of health sector in Turkey. *Asian Journal of Business and Management*, 3(02), 173-182.

DOI No: <http://dx.doi.org/10.29228/Joh44212>

Makale Türü: Derleme makalesi
Geliş Tarihi: 13.05.2020
Kabul Tarihi: 20.06.2020
On-line Yayın: 25.06.2020

Article Type: Review Article
Submitted: 13.05.2020
Accepted: 20.06.2020
Published Online: 25.06.2020

Atıf Bilgisi / Reference Information

Gençoğlu, C. & Çiftçi, M. (2020). Covid-19 Salgınında Eğitim: Türkiye Üzerinden Bir Analiz. *Journal of History School*, 46, 1648-1673.

COVID-19 SALGININDA EĞİTİM: TÜRKİYE ÜZERİNDEN BİR ANALİZ¹

Cem GENÇOĞLU² & Metin ÇİFTÇİ³

Öz

Bu çalışmanın amacı COVID-19 pandemisi sürecinde dünyada eğitim alanında yaşananlar ışığında Türkiye’de eğitim alanında gerçekleştirilen çalışmaların belirlenmesidir. Bu genel amaç doğrultusunda COVID-19 pandemisi sürecinde dünyada eğitime ilgili karşılaşılan zorluklar, alınan önlemler ve üretilen çözümlerin süreç yönetiminin Türkiye ile gösterdiği benzerlik veya farklılıklar da açıklanmaya çalışılmıştır. Pandemiyle mücadelede ülkelerin hizmetlerinin sunulması açısından yaygın olarak başvurdukları önlemin, okulların geçici olarak kapatılması olduğu ve bunun küresel bir eğitim krizine yol açtığı, pratik bir çözüm yolu olarak ülkeler tarafından tercih edilen uzaktan eğitim yönteminin eğitime erişimde eşitliklilik kaygıları yarattığı saptanmıştır. Ülkelerin yaygın şekilde karşılaştıkları sorun alanlarının “uzaktan eğitime erişim, öğrenci başarılarının belirlenmesi, telafi eğitim planlamaları, psikososyal destek hizmetleri ve özel politika gerektiren (dezavantajlı) öğrenciler” üzerine yoğunlaştığı görülmüştür. Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığının (MEB) uzaktan eğitim sürecini alternatif kaynaklarla sürdürdüğü, öğrenci başarılarının belirlenmesinde ve telafi eğitimlerinin gerçekleştirilmesinde duruma özgü yasal düzenlemeleri hayata geçirdiği tespit edilmiştir. Diğer taraftan Pandeminin öğrenci, öğretmen ve ebeveynler üzerindeki psikolojik etkilerini en aza indirmek için gerçekleştirilen çalışmaların, veriye dayalı şekilde izlendiği ve süreçte tüm tarafların iyi olma halini destekleyecek psikososyal destek hizmetleri sunduğu, öğretmenleri çeşitli mesleki gelişim programlarıyla ve materyallerle desteklediği bulgular arasında yer almıştır. Genel olarak COVID-19

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

² Dr., Millî Eğitim Bakanlığı, Temel Eğitim Genel Müdürlüğü, Ankara, cemgencoglu@gmail.com, Orcid: 0000-0003-2589-8673.

³ Millî Eğitim Uzmanı, Millî Eğitim Bakanlığı, Temel Eğitim Genel Müdürlüğü, Ankara, metin.ciftci@meb.gov.tr, Orcid: 0000-0002-9486-3362.

pandemisinin, ortak karar alma süreçlerinin hayata geçirilmesi gerekli kılan bir süreç olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: COVID-19, Pandemi, Türkiye, Eğitim, Uzaktan Eğitim.

Education during Covid-19 Pandemic: A Analysis on Turkey

Abstract

The aim of this study is to determine the studies carried out by Turkey in the light of what has been experienced in the world during Covid-19 pandemic in the field of education. It is also aimed to compare and contrast the challenges related to education, measures taken and solutions developed between Turkey and the world during Covid-19 pandemic in terms of process management. During the fight against the pandemic it was noted that the measure countries commonly took for the delivery of education services was the temporary closure of schools, and this led to a global education crisis, and as a practical solution, the distance education method preferred by the countries raised questions of inequality in terms of access to education. It was observed that the problem areas countries commonly faced with focused on “access to distance education, assessing student achievements, planning remedial education, psychosocial support services and (disadvantaged) students requiring special policy”. It was observed that Ministry of National Education (MoNE) of the Republic of Turkey still goes on implementing the distance education process with alternative resources. It was concluded that in assessing student achievements and realising the remedial education programmes MoNE started implementing situation-specific legal regulations. On the other hand, it was found out that the studies carried out to minimize the psychological effects of pandemic on students, teachers and parents were monitored based on data and psychosocial support services to support well-being of all parties in the process were provided and teachers were supported with various professional development programmes and materials. In general, it was concluded that the COVID-19 pandemic has been a process that requires the implementation of joint decision-making processes.

Keywords: COVID-19, pandemic, Turkey, education, distance education.

GİRİŞ

2020 yılına dünya COVID-19 pandemisine karşı başta toplum sağlığı olmak üzere ekonomik, sosyolojik, psikolojik bir mücadele ile girmiştir. İlk kez Aralık ayı sonunda Çin, Hubei Eyaleti, Wuhan'da görülen COVID-19 kısa zamanda hızlı bir yayılım göstererek birkaç aylık sürede birçok ülkeyi, dahası kıtaları etkisi altına almıştır. Toplumların hayatını derinden etkileyen bu virüsün yol açtığı hastalık, Dünya Sağlık Örgütü tarafından 11 Mart 2020 itibarıyla pandemi olarak ilan edilmiştir (WHO, 2020).

COVID-19 Salgınında Eğitim: Türkiye Üzerinden Bir Analiz

Ülkeler hızla yayılan bu virüse karşı sürü bağışıklığı, aşı denemeleri, tedaviye yönelik ilaç tartışmaları altında farklı yönetim yaklaşımları sergilemiş; sınırları içinde ilk vakanın görülmesi, vaka sayılarının artması, virüse bağlı ölümlerin görülmesi veya artması aşamalarında farklı düzeylerde önlemler almışlardır. Eğitim bu önlemlerin hem merkezinde yer alan hem de bu önlemlerden en çok etkilenen kurumların başında gelmiştir. Ülkelerin çoğu COVID-19'a karşı mücadele etmek, yayılımı engellemek amacıyla eğitim kurumlarını geçici olarak kapatmıştır. Eğitim kurumlarının geçici olarak kapanması dünyadaki öğrenci nüfusunun %90'ından fazlasını etkilemiştir. UNESCO verilerine göre, dünya genelinde 1,6 milyardan fazla öğrenci ve genç, COVID-19 pandemisi nedeniyle eğitim kurumlarının kapatılmasından etkilenmiştir (UNESCO, 2020a). Dünya genelinde 192 ülkenin eğitim öğretime ara vererek okul çağındaki çocukların COVID-19'dan korunması ve temasın en aza indirilerek pandemiyle mücadele edilmesi tercihinde bulunması, COVID-19 pandemisini aynı zamanda büyük bir eğitim krizine dönüştürmüştür (UNESCO, 2020a).

Eğitim kurumlarının kapatılması sadece öğrencileri, öğretmenleri ve aileleri etkilemekle kalmayıp aynı zamanda geniş kapsamlı ekonomik ve toplumsal sonuçlara da yol açmıştır (Setiawan, 2020). Eğitim kurumlarının kapanışlarına karşı öğretmenlerin öğrencilere ulaşarak eğitimin aksamasının önüne geçilmesi, uzaktan öğrenme ve açık eğitim uygulamaları teknolojik altyapısı hazır ülkeler için tercih edilen bir yöntem olmuştur. Buna karşın okulların kapalı olması sebebiyle öğrenci başarılarının belirlenmesi, öğretmenlerin desteklenmesi, öğrenci ve ebeveynlere psikososyal destek sağlanması, telafi eğitimi planlamaları, okul kapanışlarına istisnalar getirilmesi gibi konularda farklı uygulamalara başvurulmuştur. Türkiye'de 2020 Mart ayı başında eğitim ortamlarının dezenfekte edilmesi (MEB, 2020a), öğrenci ve velilerin bilgilendirilmesiyle başlayan önleyici çalışmalar; 10 Mart tarihinde ilk vakanın tespit edilmesinin ardından yüz yüze eğitime ara verilmesiyle artmıştır. Dijital eğitim altyapısını bu süreçte kullanan Türkiye, uzaktan öğrenme imkânlarını ulusal televizyon kanallarıyla da çeşitlendirerek öğrenci ve ebeveynlere öğrenme ortamları sunmuştur. Sürecin yol açabileceği korku, kaygı gibi duygulara karşı öğrenci, öğretmen ve ebeveynlere yönelik önleyici ve koruyucu psikososyal destek sağlamış; telafi eğitimleri, öğrenci başarılarının belirlenmesi konularında mevzuat değişiklikleri gerçekleştirmiştir.

Bu çalışmanın amacı, COVID-19 pandemisi sürecinde dünyada eğitim alanında yaşananlar ışığında Türkiye'de eğitim alanında yaşananların, gerçekleştirilen çalışmaların belirlenmesidir. Bu amaç doğrultusunda COVID-19 pandemisi sürecinde dünyada eğitimle ilgili karşılaşılan zorluklar, alınan

önlemler, üretilen çözümlerin süreç yönetimi bağlamında Türkiye ile gösterdiği benzerlik veya farklılıklar açıklanmaya çalışılmıştır. Bu kapsamda öncelikle COVID-19 pandemisinde eğitime yönelik ulusal ve uluslararası yayın ve raporlar, resmî mevzuat ve resmî haber kaynakları analiz edilmiş, Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) birimlerince yapılan çalışmaların açıklandığı belgeler, MEB tarafından süreç içerisinde yayınlanan doküman, resmi yazı, haber ve yayınlar ayrıntılı şekilde incelenmiştir. Bu kapsamda okul kapanışları, uzaktan eğitim, öğrenci başarılarının belirlenmesi, öğretmenlerin desteklenmesi, psikososyal destek hizmetleri, özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilere yönelik çalışmalar, telafi eğitimlerinin planlanması, eğitim kurumlarının ve eğitimcilerin rolleri incelenmiştir.

COVID-19'A KARŞI DÜNYADA EĞİTİMİ SÜRDÜRME ÇABALARI

Grek ve Landri'nin (2020) tabiri ile 2020'li yıllar hayal edilemez bir gündemle başlamıştır. Çinli yetkililerin Dünya Sağlık Örgütünü "nedeni bilinmeyen pnömoni" vakaları hakkında bilgilendirdiği 31 Aralık 2019'dan yüz gün sonra, COVID-19 sosyal hayatı alt üst etmiş ve ölümcül yayılımını azaltmak için dünya çapında sınırlamalara yol açarak milyarlarca insanı evlerine hapsederken on binlerce insanın da hayatını kaybetmesine yol açmıştır. Birkaç gün içinde, ülkeler okulları kapatmak durumunda kaldıkları için eğitim aniden olağanüstü bir gerçekle yüz yüze gelmiştir: Dünyadaki milyarlarca çocuk ebeveynleriyle birlikte eve kapanmıştır (Grek ve Landri, 2020).

Birçok ülke COVID-19 pandemisiyle mücadele edebilmek için ülke genelinde veya bölgesel olarak okulları geçici kapatma tedbiri almıştır (UNESCO, 2020a). Araştırmalarda, influenza, SARS yayılım modelleme çalışma sonuçlarının çelişkili sonuçlar doğurduğu ve COVID-19 pandemisi kapsamında alınan okul kapama önlemlerinin salgınla baş etmede ne düzeyde etkisinin olduğunun henüz bilinmediği belirtilse de (Viner vd., 2020; Uscher-Pines vd., 2018) 192 ülkede bölgesel veya ülke genelinde okul kapama önlemleri alınmıştır.

Dünyadaki eğitim sistemleri, toplum sağlığı çabalarının bir parçası olarak COVID-19'un yayılmasını kontrol altına almak için okul kapanışlarının ardından benzeri görülmemiş bir zorlukla karşı karşıya kalmıştır. Her seviyedeki 1,6 milyardan fazla öğrenci bu eğitim kesintisinden etkilenmiştir. Buna karşılık, dünya çapında müfredata dayalı çalışma ve öğrenmede sürekliliği sağlamak amacıyla uzaktan eğitimi hızlı bir şekilde sunmak için büyük çaba sarf etmişlerdir (UNESCO, 2020b).

COVID-19 Salgınında Eğitim: Türkiye Üzerinden Bir Analiz

Avustralya’da uzaktan öğrenme için Google Drive/Microsoft Teams gibi hazır platformlar kullanılırken Fransa’da öğretmenler öğrencileriyle düzenli temas sağlamak için mevcut ağlardan yararlanmış, öğrencilerine öğrenme materyalleri ve ödevler sunmuşlardır. Cned’in ücretsiz bir eğitim platformuna dayalı “evde sınıfım” uygulamasıyla canlı sanal sınıflar oluşturularak eğitim sürekliliği sağlanmış; öğrenci, sınıf arkadaşları ve öğretmenleri arasındaki sosyal iletişim korunmuştur (M. Reimers ve Schleicher, 2020). Almanya’da tüm okullar 19 Nisan’a kadar kapatılmış ve sınavlar ertelenmiştir. İlkokul öğretmenleri e-posta aracılığıyla ödevleri ve çalışma notlarını öğrencilere göndermişlerdir (Arık, 2020).

Salgının başlangıç noktası olan Çin’de öncelikle yerel düzeyde, 21 Şubat 2020 itibarıyla da ulusal düzeyde tüm okullar kapatılmıştır. “Disrupted classes, Undisrupted Learning” hareketi başlatılarak 270 milyondan fazla öğrenci için evlerinde esnek çevrimiçi öğrenme fırsatı sunulduğu belirtilmiştir. Hâlihazırda sahip olunan çevrim içi öğrenme platformunda (www.eduyun.cn) yer alan dijital kitaplar, okuma materyalleri, görsel-işitsel öğretim materyallerinden yararlanılmıştır (Çelikdemir, 2020). Ulusal televizyon kanalını bu süreçte kullanan ülkelerden biri Romanya’dır. Google, Microsoft gibi uygulama sağlayıcılarla yapılan ortaklıklar aracılığıyla öğrenci ve öğretmenlere çevrim içi imkânlar sağlayan Romanya, “Teleschool” programı için ulusal televizyon kanalı ile iş birliği yapmıştır (M. Reimers ve Schleicher, 2020).

2020 yılında 2313 okulda (resmî ve özel) 592.900 öğrencisi bulunan Gürcistan’da televizyon dersleri 1-12. sınıf kademelerinde yabancı diller ve spor hariç tüm zorunlu dersleri kapsamaktadır. Devlet okulları için uzaktan öğrenme imkânı sağlamak adına bir Microsoft Office 365 kullanıcı profili (55000 öğretmen ve 530100 öğrenci) ve sanal sınıflar oluşturulmuştur. Gönüllü teknoloji uzmanlarının, öğretmenlerin uzaktan eğitimi uygulamalarına yardımcı olduğu sanal danışmanlık alanları oluşturulmuştur. Öğretmenlerin ve öğrencilerin sistemi kullanmaları için ek çevrim içi talimatlar yayınlanmıştır (Basilaia ve Kvavdze, 2020).

Öğrenci ve öğretmenler için çevrim içi kaynaklarını bir araya getiren Çek Cumhuriyeti, kamu televizyonu ile web sayfasını, bu kaynaklara nasıl erişileceğiyle ilgili duyurularını yayınlamak için bir internet sitesi (<https://nadalku.msmt.cz/cs>) açmıştır (M. Reimers ve Schleicher, 2020). Finlandiya’da faklı olarak okullarda, istisnai koşullarda (ebeveyni çalışmak zorunda olan çocuklar gibi) eğitim hizmetleri devam etmiştir. Finlandiya Ulusal Eğitim Ajansı, okullara farklı türde esnek öğrenme planları hazırlamaları ve düzenlemeleri konusunda rehberlik etmektedir. Ayrıca öğretmenler arasında

paylaşım ve bireysel öğrenmeyi desteklemeye yönelik ayrı materyal listeleri de sunulmuştur (Çelikdemir, 2020).

Japonya okul kapanışlarının sona ermesinden sonra çocukların çalışmalarını desteklemek için telafi dersleri yapmak gibi tedbirler sağlayan yerel eğitim kurullarını mümkün olduğunca desteklemiştir. Ayrıca iyi uygulamaları paylaşmak için web sitesine ek olarak, her konuyu öğrenmek için çeşitli öneriler ve ipuçları, evde kullanılabilir ücretsiz öğrenme materyalleri, videoları tanıtan bir öğrenme destek portalı kurmuştur. Öğretmenler için çeşitli çevrim içi programlar (<https://www.nits.go.jp/en/>) sunmuştur (Reimers ve Schleicher, 2020).

Portekiz’de okul kapanmalarına öğretmenleri öğrencilerle uzaktan sanal sınıflarda buluşturarak cevap verilmiştir. Ayrıca çevrim içi sınıfların hazırlanması, organizasyonel konular ve çok çeşitli ücretsiz açık içerik kaynakları sunma konusunda rehberlik sağlayan bir destek ağı geliştirilmiştir. Okula dönüş planları arasında acil bir mesele olarak görülen sosyo-ekonomik eşitsizliklere, düşük gelir gruplarına uzaktan temas sağlama sorunlarına odaklanılmıştır (M. Reimers ve Schleicher, 2020). Hollanda’da ilköğretim, ortaöğretim ve lise mesleki eğitiminde gerekli araçlara sahip olmayan ve bunun okul veya belediye aracılığıyla sağlanmadığı öğrencilerin gerekli çevrim içi öğrenme cihazlarına ulaşmaları için 2,5 milyon avroluk bir yatırım yapılmıştır (Çelikdemir, 2020).

Alınan önlemlerin, sunulan imkânların, çözümlerin kapsamının ülkelerin sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyleriyle ilgisi bulunsa da ülkelerdeki endişe, sorun ve kısıtların benzer olduğu ve ülkelerin okul kapanışlarına karşı geliştirdiği çözümlerinin genel itibarıyla benzer olduğu görülmektedir. Çevrim içi yöntemler, ulusal kanallardan ders yayınları, sanal sınıf uygulamaları, e-kaynakların paylaşımı, dijital portalların kurulması, ebeveynlere rehberlik, öğretmenlere mesleki destek ve kullanım yönergelerinin hazırlanması yaygın yöntemler olarak öne çıkmaktadır. Erişim eşitsizlikleri ülkeler için genel bir endişe kaynağıdır.

Ülkelerin pandemiye karşı aldığı tedbirlerin seviyesi eğitime yönelik politik müdahaleleri önemli ölçüde etkilemiş veya sınırlamıştır. Evde bakıcı ihtiyacı olan öğrenciler için okulu açık tutma, hane halkına doğrudan nakit desteğinde bulunma, bakıcı desteği sağlama gibi alternatif çözümler sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyine bağlı olduğu kadar, salgında fiziksel temas mesafesi önlemlerine bağlı olarak çeşitlenmiştir.

COVID-19 pandemisinin eğitim sistemleri üzerindeki etkilerini en aza indirmek için uzaktan eğitim, hükümetlerin uyguladıkları pratik bir çözüm yöntemi olmuştur. Ancak okulların kapatılması nedeniyle eğitim sürecinde

birtakım endişeler, sorun alanları ortaya çıkmıştır. UNESCO (2020b) yayımladığı “COVID-19’a Karşı Eğitim Sistemlerinin Tepkisi” başlıklı raporda dünyayı, öğrencilerin eğitim teknolojilerinden mahrum olması, çocuk psikolojisi ve fizyolojisine yönelik endişeler, başarının belirlenmesi, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin desteklenmesi konularında uyarılmıştır. Ülkeler genellikle web sayfası oluşturma, çeşitli yönergeler yayınlama, kullanım kılavuzları hazırlama yöntemleriyle öğretmenlerine rehberlik etmek için çaba göstermişlerdir. İnternet altyapısının kapasite sorunu ve bağlantı maliyetlerinin birçok ülke için kısıtlayıcı olduğu bir gerçektir. Diğer taraftan uzaktan öğrenme imkânlarının sunulmasına karşın sosyal izolasyon öğrenci psikolojisinin olumsuz etkilenmesine ve aktivite yetersizliğinden kaynaklı sağlık sorunlarına yol açacağı bir diğer güçlü bir öngörüdür. Ülkelerin %61’i okul kapanışlarının öğrenciler üzerindeki olumsuz psikolojik etkisinin ele alınması gereken önemli bir sorun olduğunu belirtmiştir (UNESCO, 2020b). Okulların kapalı olması “ders başarılarının belirlenememesi, yılsonu başarı puanlarının saptanamaması, yerleştirmeye esas merkezî sınavların ertelenmesi, sınavların özel düzenlemelerle organize edilmesi, sınavların kapsamının daraltılması, sertifikasyon için alternatif yaklaşımların kullanılması” gibi sorun alanlarını doğurmuştur. Ülkelerin sınavların geleceği konusunda yaygın olarak üç ana alternatiften birini tercih ettikleri görülmektedir: sınavları iptal etme, sınavları erteleme, sınavların formatında uyarlamalar yapma (Demirci Celep, 2020). Yerleştirmeye esas merkezî sınavlar için geçerli olmasa da çevrim içi sınavlar yapılması, özgün yanıt gerektiren performans dayalı ödevler verilmesi, sınav yapılmayarak önceki değerlendirme puanlarının esas alınması başvurulan yöntemler olmuştur. Pandemi sürecinde eğitim alanında ortaya çıkan sorun alanları bu açıklamalarla da sınırlı değildir. Uluslararası raporlar (UNESCO, 2020b) aşağıdaki sorun alanlarına da değinmektedir:

- Pandemi risklerinden dolayı okula dönüş senaryolarının belirsizliğini koruması,
- Ebeveynlerin iş durumu nedeniyle çocuklara bakamaması,
- Okumaz yazmaz ebeveynlerin çocuklarının öğrenmelerini destekleyememesi,
- Öğrenciler arası başarı farklılıklarının ve öğrenme açıklarının artması,
- Uzaktan eğitim platformlarını kullanmadaki beceri yetersizlikleri,
- Tüm öğretmenlerin uzaktan eğitim için gerekli becerilere sahip olmaması,
- Düşük gelir grupları için okulda sağlanan beslenme imkânlarından mahrum kalmak.

TÜRKİYE'DE COVID-19 VE EĞİTİM

Türkiye'de kayıtlı ilk COVID-19 vakası 10 Mart 2020 tarihinde görülmüştür (WHO, 2020). Pandeminin etkilerinden korunmak için ilk vakanın görülmesiyle Türkiye'de eğitim takvimi yeniden planlanmıştır. Türkiye'de kayıtlı ilk vaka görüldükten sonra virüsün etkilerinden korunmak amacıyla resmi ve özel okul ve kurumlarda öğrenci, öğretmen ve okul yöneticilerinin katılımıyla yapılması planlanan tüm toplantı, çalıştay, sempozyum, konferans, forum, ödül töreni, spor müsabakası, yarışma gibi sosyal etkinlikler tedbiren iptal edilmiştir (MEB, 2020b).

Eğitim öğretim yılı başında açıklanan takvime göre 23-27 Mart tarihlerinde uygulanması planlanan ara tatil, 16-20 Mart tarihlerinde uygulanmış; 23 Mart itibarıyla TV ve EBA platformu üzerinden uzaktan eğitimler başlamıştır. 13 Nisan'da 8. sınıf, lise hazırlık sınıfı ve 12. sınıf öğrencileri için EBA üzerinden başlatılan canlı sanal sınıf ders uygulaması, 23 Nisan itibarıyla 3-12. sınıf düzeyinde tüm sınıf seviyelerine yaygınlaştırılmıştır (MEB, 2020c). Bu süreçte yerleştirmeye esas merkezi sınav uygulama tarihleri de yeniden planlanmıştır.

İlk vakanın ardından Türkiye'de eğitim öğretim kurumlarının geçici olarak kapatılması, diğer ülkelerde olduğu gibi, öğrencilerin okuldaki fiziki sosyal ortamlarından mahrum kalmasına, yüz yüze eğitimlerinin sınırlandırılmasına yol açmıştır. 2011 yılında başlatılan Eğitimde FATİH Projesi'nin içerik bileşenini oluşturan EBA platformunun dijital imkânlarını, ulusal kanal TRT'nin birikimiyle birleştirerek öğrenci ve ebeveynlere uzaktan eğitimin çeşitli modellerini kolay ulaşılır şekilde sunmak için çeşitli çalışmalar başlatmıştır.

Türkiye'de uzaktan eğitim süreci iki temel yolla yürütülmüştür: (a) altyapısı daha önceden oluşturulmuş, bu süreçte de içeriklerin güncellendiği ve yeni içeriklerin eklendiği ulusal uzaktan eğitim platformu olan Eğitim Bilişim Ağı (EBA), (b) sınıf seviyelerine göre ayarlanan program doğrultusunda video derslerin yayımlandığı TV kanalları (Çelikdemir, 2020).

EBA TV ders videolarının çekimi ve yayınlanması

Uzaktan eğitimde videolar, öğrenmede görsel ve işitsel destek sunması bakımından önem taşıyan ders materyalleridir (Seferoğlu, 2014). Özellikle son yıllarda internet hızındaki gelişim, video derslerin internet ortamında izlenebilme oranını artırmış ve bunlar öğrenme öğretme süreçlerinde etkin bir öğrenme materyali olarak kullanılabilir hale gelmiştir (Orhan ve Akkoyunlu, 1999). Öğretimi mekândan bağımsız hale getirmesi nedeniyle yüz yüze eğitime ara verildiği tarih itibarıyla Türkiye'de kullanılan uzaktan eğitim yöntemlerinden biri TV kanalı ve EBA Platformu aracılığıyla ders videolarının yayınlanması olmuştur. TRT ile

COVID-19 Salgınında Eğitim: Türkiye Üzerinden Bir Analiz

yapılan iş birliği ile eğitim kademeleri dikkate alınarak uzaktan eğitim ders videolarının yayınlanması için TRT EBA TV ilkokul, TRT EBA TV ortaokul ve TRT EBA TV lise olmak üzere üç farklı kanal kurularak uzaktan eğitim sürecinde kullanılmıştır. Uzaktan eğitimlerde ders videoları, destek programı videoları, etkinlik videoları, ders arası etkinlik videoları, özel günlere yönelik videolar gibi içeriklerine göre farklılaşan çekimler gerçekleştirilmiştir. Video dersler aynı zamanda ders saatlerine göre EBA platformunda yayınlanmıştır (TEGM, 2020).

Tablo 1

İlkokullarda Sınıf Düzeyi ve Derslere Göre Çekimi Yapılan Video Sayıları

Dersler	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf
Türkçe	49	37	37	25
Matematik	36	36	25	25
Hayat Bilgisi	35	35	23	23
Fen Bilimleri	-	-	23	23
İngilizce	-	12	12	12
Toplam	120	120	120	108

Tablo 1’de Türkiye’de yüz yüze eğitime ara verilen sürede uzaktan eğitimin gerçekleştirilmesi için TRT EBA TV İlkokul’da yayınlanmak üzere hazırlanan ders videolarının ders ve sınıf seviyelerine göre sayıları görülmektedir. Buna göre 1-3. sınıflarda her bir sınıf seviyesi için 120, 4. sınıf için ise 108 video çekimi gerçekleştirilmiş olup toplam çekimi yapılan ders videosu sayısı 468’dir (TEGM, 2020).

Tablo 2

Ortaokullarda Sınıf Düzeyi ve Derslere Göre Çekimi Yapılan Video Sayıları

Dersler	5. Sınıf	6. Sınıf	7. Sınıf	8. Sınıf	Sınav Özel Yayını
Türkçe	24	24	24	24	7
Matematik	25	24	37	24	7
Fen Bilimleri	23	23	23	23	7
Sosyal Bilgiler	11	11	11	-	-
İngilizce	25	25	13	25	7
T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük	-	-	-	11	7
Toplam	108	107	108	107	35

Tablo 2’de Türkiye’de yüz yüze eğitime ara verilen sürede uzaktan eğitimin gerçekleştirilmesi için TRT EBA TV Ortaokul’da yayınlanmak üzere hazırlanan ders videolarının ders ve sınıf seviyelerine göre sayıları görülmektedir. Buna göre 5. ve 7. sınıf seviyeleri için 108’er video, 6. ve 8. sınıf seviyeleri için ise 107’şer video çekimi gerçekleştirilmiştir. Sınavla öğrenci alan liselere yerleşmek için merkezi sınava hazırlanan öğrencilere yönelik sınav özel videolarıyla birlikte çekimi yapılan toplam ders videosu sayısı 465’tir (TEGM, 2020).

Tablo 3

Lise düzeyinde hazırlanan ders videolarının ders ve sınıf seviyelerine göre sayıları

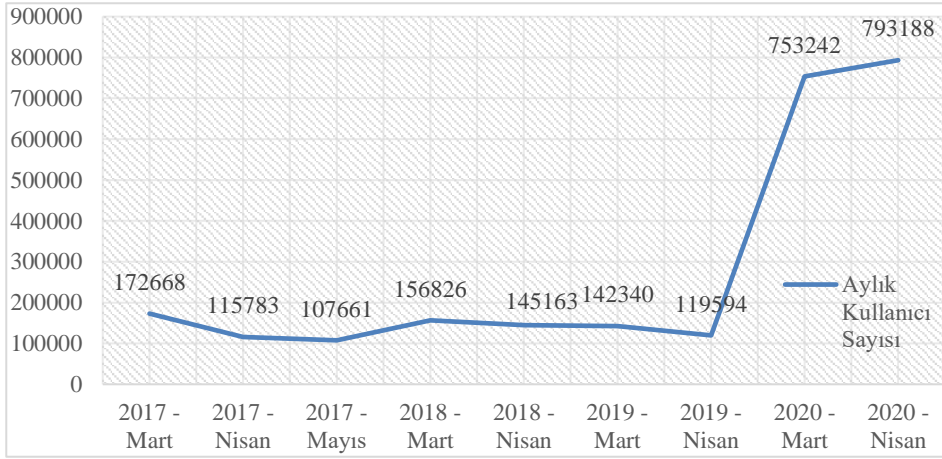
Dersler	9. sınıf	10.sınıf	11. sınıf	12. sınıf	Sınav Özel Yayını
Türk Dili ve Edebiyatı	26	26	26	26	30
Tarih	13	13	13	13	14
Coğrafya	13	13	13	13	13
Felsefe	13	13	13	13	10
Matematik	26	26	26	39	46
Fizik	13	13	13	13	10
Kimya	13	13	13	13	10
Biyoloji	13	13	13	13	12
İngilizce	14	14	14	13	-
Toplam	144	144	144	156	145

Tablo 3’te Türkiye’de yüz yüze eğitime ara verilen sürede uzaktan eğitimin gerçekleştirilmesi için TRT EBA TV Lise’de yayınlanmak üzere hazırlanan ders videolarının ders ve sınıf seviyelerine göre sayıları görülmektedir. Buna göre 9-11. sınıf seviyelerinde her bir sınıf seviyesinde 144 video, 12. sınıf için ise 156 video hazır hale getirilmiştir. Üniversiteye geçiş için merkezi sınava hazırlanan öğrencilere yönelik sınav özel videolarıyla birlikte toplam hazır hale getirilen ders videosu sayısı 773’tür (OGM, 2020).

MEB okulların kapalı olduğu süreçte, örgün eğitimi destekleyici İlkokullarda Yetiştirme Programı (İYEP), Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP), geçici koruma altındaki Suriyeli (GKAS) öğrenciler için açılan uyum sınıfları gibi farklı hedefler doğrultusunda uygulamaya konulan programlara (Gençoğlu, 2019) yönelik ders destek videolarını da yayınlamıştır (PIKTES, 2020).

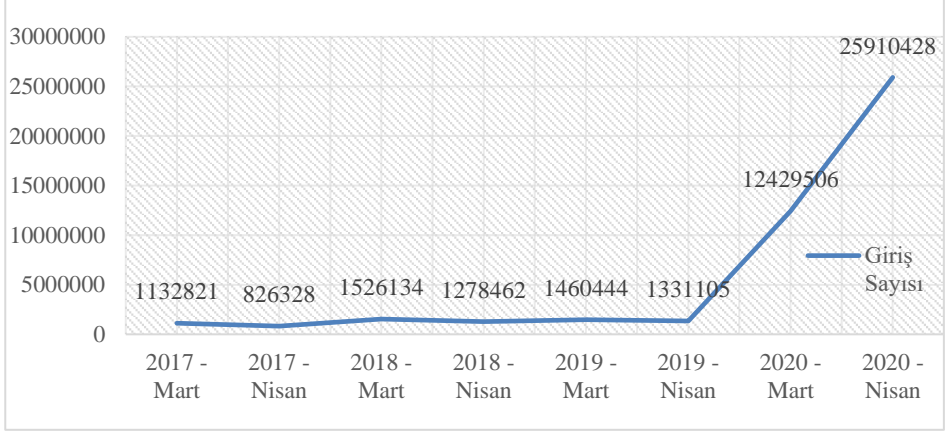
Eğitim bilişim ağı (EBA, www.eba.gov.tr)

EBA 2011 yılında başlatılan Eğitimde FATİH Projesi'nin içerik bileşenini oluşturmaktadır. EBA, Türkiye'de eğitimde dijital eğitim içeriklerinin yayımlandığı, son on yıldır öğrenci ve öğretmenlerce yaygın şekilde kullanılan resmi eğitim platformudur. EBA, yapay zekâ algoritmaları kullanarak öğrenciyi tanıyan, öğrenmeyi özelleştirerek kişiye özgü öğrenme nesnelere sunan bir yapıya sahiptir. Öğrenciye bireysel çevrim içi çalışma imkânı sunan bu platform aynı zamanda öğretmenlerin, öğrencilerine çeşitli dijital eğitim içerikleri gönderebildiği gibi, ödevler atayıp öğrencilerin durumlarını da izleyebildiği bir sistem altyapısını da içermektedir. Pandemi sürecinde uzaktan eğitim ders videolarının da yayımlandığı platform, gerçekleştirilen sanal sınıf entegrasyonu ile öğrenci ve öğretmenlerin canlı dersler yapmasına da imkân sağlamıştır. Bu süreçte MEB tarafından ulusal servis sağlayıcılarla yapılan anlaşma sonucu öğrencilere 8 GB'a kadar ücretsiz internet de sağlanmıştır.



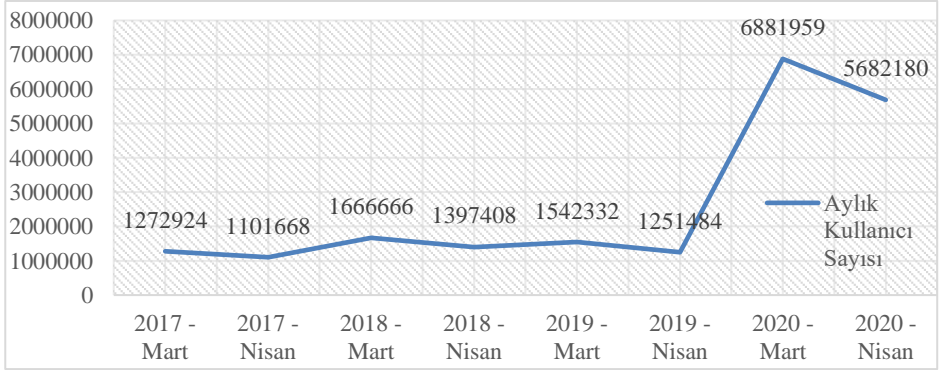
Şekil 1. Öğretmen Bazında Aylık EBA Kullanım Sayılarındaki Değişim

Şekil 1'de öğretmenlerin 2020 Mart ve Nisan aylarında EBA platformundaki aylık kullanım sayılarının 2017, 2018 ve 2019 yıllarının aynı aylarına göre değişim grafiği verilmiştir. Buna göre Türkiye'de COVID-19 pandemisinin başladığı ve devam ettiği Mart ve Nisan aylarında, EBA platformundaki öğretmen bazında aylık kullanıcı sayısı, 2017, 2018 ve 2019 yıllarının aynı aylarına oranla 5,6 kat artmıştır (MEB, 2020k).



Şekil 2. Öğretmen Bazında EBA Aylık Giriş Sayılarındaki Değişim

Şekil 2’de öğretmenlerin 2020 Mart ve Nisan aylarında EBA platformuna şifre ile giriş yapma sayılarının 2017, 2018 ve 2019 yıllarının aynı aylarına göre değişim grafiği verilmiştir. Buna göre Türkiye’de COVID-19 pandemisinin başladığı ve devam ettiği Mart ve Nisan aylarında, EBA platformundaki aylık öğretmen kullanıcı sayısı, 2017, 2018 ve 2019 yıllarının aynı aylarına oranla 5,4 kat artarak 25,9 milyona ulaşmıştır (MEB, 2020k).

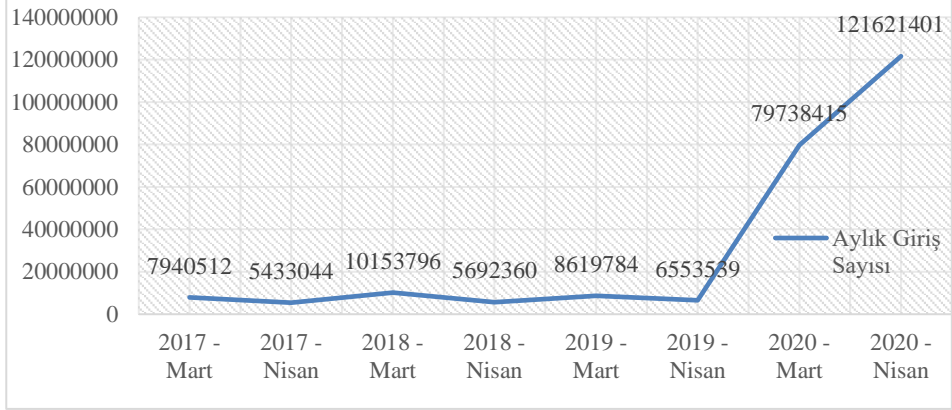


Şekil 3. Öğrenci Bazında EBA Aylık Kullanımdaki Değişim

Şekil 3’te öğrencilerin 2020 Mart ve Nisan aylarında EBA platformundaki aylık kullanım sayılarının 2017, 2018 ve 2019 yıllarının aynı aylarına göre değişim grafiği verilmiştir. Buna göre Türkiye’de COVID-19 pandemisinin

COVID-19 Salgınında Eğitim: Türkiye Üzerinden Bir Analiz

başladığı ve devam ettiği Mart ve Nisan aylarında, EBA platformundaki en yüksek anlık öğretmen kullanıcı sayısı, 2017, 2018 ve 2019 yıllarının aynı aylarına oranla yaklaşık 4,6 kat artmıştır (MEB, 2020k).



Şekil 4. Öğretmen Bazında Aylık Giriş Sayılarındaki Değişim

Şekil 4'te öğrencilerin 2020 Mart ve Nisan aylarında EBA platformuna şifre ile giriş yapma sayılarının 2017, 2018 ve 2019 yıllarının aynı aylarına göre değişimi verilmiştir. Buna göre Türkiye'de COVID-19 pandemisinin başladığı ve devam ettiği Mart ve Nisan aylarında, EBA platformundaki en yüksek anlık öğretmen kullanıcı sayısı, 2017, 2018 ve 2019 yıllarının aynı aylarına oranla 13,6 kat artarak 121 milyonu aşmıştır (MEB, 2020k).

Diğer taraftan COVID-19 pandemi sürecinde EBA platformu tüm öğrenci, öğretmen ve velilerin kullanımına açılmıştır. MEB bu çalışmalar sayesinde, yaklaşık 10 gün içerisinde ülke genelinde uygulanacak uzaktan eğitim deneyimine görece hızlı hazırlanabilmiştir (Arık, 2020).

Öğrenci başarılarının değerlendirilmesi: Ders-sınıf geçme ve merkezi sınav

COVID-19 salgını nedeniyle okulların kapatılması üniversiteye geçiş amacıyla yapılan sınavlar dâhil olmak üzere her türlü ölçme ve değerlendirme çalışmasının da pandemi sürecinde rutin işleyişi içinde gerçekleştirilmesini neredeyse imkânsız hale getirmiştir (Demirci Celep, 2020). Türkiye için de durum aynıdır. Türkiye'de sınıf seviyeleri ve kademelere göre öğrenci başarılarının değerlendirilmesi farklılık göstermektedir. Okul öncesi, ilkökul, ortaokul ve liseler için mevzuat hükümleri öğrenci başarılarının değerlendirilmesinde yüz yüze eğitim sürecinde birtakım uygulama ve ölçütlerin

uygulanmasının gerektiğini ortaya koymaktadır (MEB, 2013; MEB, 2014). COVID-19 sürecinde MEB, öğrencileri uzaktan eğitim sürecinde verilen derslerden ölçme değerlendirme açısından sorumlu tutmamış; tüm öğrencilerin birinci dönem karne notlarıyla bir üst sınıfa geçmesini sağlayacak mevzuat değişiklikleri gerçekleştirmiştir (T.C. Resmî Gazete, 8 Mayıs 2020, Sayı: 31121).

Sınavla öğrenci alacak ortaöğretim kurumları merkezî sınavında da sınavın kapsamı, takvimi ve uygulanışına ilişkin birtakım değişiklikler gerçekleştirilmiştir. Öğretim programlarında yer alan ikinci döneme ait konu ve kazanımlar merkezi sınavın kapsamından çıkarılmış, sınav soruları öğrencilerin önceki öğrenmelerini içerecek şekilde yeniden düzenlenmiştir (MEB, 2020f). Sınav kılavuzu sınav takviminde yapılan değişiklikler ve alınan tedbirler çerçevesinde güncellenerek yeniden yayınlanmıştır (MEB, 2020d). Bu yıla özgü bir uygulamayla öğrencilerin sınav binasına kolayca ulaşabilmeleri için sınava her öğrencinin kendi okulunda girmesi, başvuruların e-okul sisteminden MEB tarafından otomatik yapılarak tamamlanması, her sınıfta dezenfektan bulundurulması, her öğrenciye tıbbi maske verilmesi, sosyal mesafesinin korunması, okul binalarına giriş-çıkış gibi konulara ilişkin yönergeler yayınlanmıştır (MEB, 2020e).

Telafi eğitimi planlamaları

COVID-19 pandemisi ülke genelindeki tüm öğrencileri etkilediğinden telafi eğitim planlamasının da merkezi düzeyde yapılmasını gerekli kılmaktadır. Bu amaçla ilgili mevzuatta değişikliğe gidilerek “Yüz yüze eğitim yoluyla işlenemeyen derslerin gerektiğinde hafta sonları da dâhil olmak üzere okul derece ve türlerine göre okul yönetimleri, il/ilçe millî eğitim müdürlükleri veya Bakanlıkça planlanıp yürütülür.” hükmü getirilmiştir (T.C. Resmî Gazete, 8 Mayıs 2020, Sayı: 31121). Bununla birlikte telafi eğitimlerinin farklı senaryolara (okulların açılması veya bir süre daha kapalı kalması) göre planlanabilmesi, planlanan telafi eğitimlerinde öğretmenlerin görevlendirilebilmesi için ilgili mevzuatta değişiklik yapılmış; mücbir nedenlerle eğitim ve öğretim faaliyetinin iki haftadan fazla süreyle yapılamaması halinde telafi programlarının yaz tatilinde de yapılabilmesinin önü açılmıştır.

Psikososyal destek hizmetleri

Bireylerin gelecek ve dünya ile ilgili özümsemiği yargı ve kabulleri sarsan yıkıcı yaşantılara yol açan COVID-19 pandemisini olağan dışı kılan, diğer yaşam olaylarında uyumu sağlayan baş etme yöntemlerinin kullanılamayacağı kadar şiddetli, kaotik ve travmatik oluşudur. Yaklaşık üç aylık süreçte dünyayı etkisi altına alan pandemi, kişilerin algı ve düşünce yapısına büyük zarar verebilecek

ve biyolojik veya psikolojik savunma mekanizmalarında yıkım oluşturabilecek bir etkiye sahiptir. Bu sebeple pandemi süresince ülkelerin öğrenci ve ebeveynlere, dahası topluma dönük psikososyal destek sağlaması; kaygı, korku gibi duyguların ve bu duygularının yaratacağı semptomların, stres tepkilerinin farkına varılarak baş etme stratejileri geliştirmelerine rehberlik etmek oldukça önemlidir. Zorlu yaşam olayları karşısında çocukların stres ve kaygı tepkileri göstermesi beklendiği bir durumdur. Özellikle tüm dünyada yaşanan COVID-19 pandemisi sürecinde çocuk ve ergenler, medya, sosyal medya ya da farklı internet kaynakları üzerinden salgınla ilgili haber ve tartışmaları izlemekte, alınan önlemleri gözlemlemekte ve ev içindeki değişikliklere tanık olmaktadır. Bu durum çocuklarda stres, kaygı ve hatta panik ortaya çıkarabilmektedir. Salgının çocuklarda ortaya çıkarabileceği stres tepkilerini ebeveynlerin görmelerini sağlamak ve bu durumlarda ebeveynlere rehberlik etmek amacıyla okul öncesi ve ilkököl seviyesinde olan çocuklar için “Salgın Hastalık Dönemlerinde Psikolojik Sağlamlığı Korumak: Çocuklar İçin Psikoeğitim Etkinlikleri” içerikleri hazırlanarak resmî çevrim içi ortamlarda yayınlanmıştır (MEB, 2020i).

COVID-19 pandemisi nedeniyle çocukların ve ergenlerin kendileri, aileleri, arkadaşları, sevdikleri ve yakınları için kaygı, panik ve korku yaşamasının olağan olduğu bu süreçte yayınlanan “Salgın Hastalık Dönemlerinde Psikolojik Sağlamlığımızı Korumak: Aileler İçin Çocuklara Yardım Rehberi”nde çocukların zorlu durumlar karşısında stres, endişe, korku, şaşkınlık ve üzüntü hissedebileceğine işaret edilmiş; çocukların yaşadıkları kaygı ve stresi farklı şekillerde yansıtabileceği anlatılmıştır (ORGM, 2020). Rehberde pandemi riskinin çocuklar üzerindeki olumsuz psikolojik etkilerini azaltmak için ebeveynlere öneri ve yönlendirmelerde bulunulmuştur. “Salgın Hastalık Dönemlerinde Psikolojik Sağlamlığımızı Korumak: Yetişkinler İçin Bilgilendirme Rehber”inde ise pandemi nedeniyle velilere yönelik psikolojik sağlamlığı artırmaya yardımcı olabilecek bazı öneriler verilmiştir (MEB, 2020h).

Milli Eğitim Bakanlığı ve UNICEF iş birliği ile 2001 yılında hazırlanan ve 2017 yılına kadar uygulanan “Psikososyal Destek Programları”nın yenilenmesi ve yaygınlaştırılması amacı ile 2017-2019 yılları arasında “Psikososyal Destek Programlarının Yenilenmesi Projesi” yürütülmüştür (MEB, 2019). Proje kapsamında hazırlanan Psikososyal Önleyici Destek Programı MEB’in resmi web adresinde yayınlanmıştır.

Eğitim kurumlarında sürdürülen rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin pandemi sürecinde uygun şekil ve yöntemlerle sürdürülmesi, öğrenci ve ebeveynlere ulaşılması ayrıca öğrenci ve velilerin de okul rehberlik servislerinde görev yapan rehberlik öğretmenlerine ulaşabilmeleri sağlanmış; e-

rehberlik sistemi üzerinden yapılan çalışmalar izlenmiştir. 23 Mart-13 Nisan 2020 tarihleri e-rehberlik sistemi üzerinden yapılan raporlama sonucunda; toplam 3.449.363 öğrenciye, bireysel veriler kapsamında (önleyici hizmetler, destek hizmetleri, iyileştirici hizmetler) toplam 26.787 öğrenciye hizmet sunulmuştur. Bunun yanı sıra müşavirlik hizmetleri kapsamında grup olarak 1.260.993 veliye, bireysel olarak 7.388 veliye hizmet sunulmuştur. Ayrıca destek hizmetleri kapsamında grup olarak 44.434, bireysel olarak 867 öğretmene hizmet sunulmuştur (ORGM, 2020).

Özel politika gerektiren (dezavantajlı) gruplara yönelik çalışmalar

COVID-19 pandemi süresince dezavantajlı öğrencilerin okulların kapanmasının olumsuz sonuçlarından daha çok etkilendiği, okul terki oranının ciddi anlamda yükselebileceği belirtilmektedir. Ayrıca, okulların uzun süreli kapatılmasının aşılama, beslenme, zihinsel sağlık ve psikososyal destek gibi okul temelli hizmetlerin sekteye uğramasına, yüz yüze iletişimin olmaması ise stres ve kaygıya sebep olabileceği vurgulanmaktadır (Karip ve Çelikdemir, 2020).

Türkiye’de özel eğitime ihtiyacı olan öğrenciler, geçici koruma altındaki Suriyeli (GKAS) öğrenciler, ekonomik yönden desteklenen öğrenciler pandemi sürecinde çalışmaların önemli odak noktalarından biri olmuştur. Pandemi sürecinde burs vb. sosyal yardımlar aksatılmadan ödenmeye devam ettirilmiş; sadece temel eğitim düzeyindeki 98.145 burslu öğrenciye Nisan ayında 28.526.825,70 TL burs ödemesi yapılmıştır (TEGM, 2020). Ailelere ödenen şartlı eğitim yardımları (ŞEY) devam ettirilmiş; UNICEF Türkiye Temsilciliğiyle ödemenin GKAS öğrencileri de kapsayacak şekilde genişletilmesine yönelik iş birliği gerçekleştirilmiştir (UNICEF, 2020).

Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi (PIKTES) kapsamında pandemi nedeniyle “uzaktan eğitim” modeline geçilmiş; GKAS öğrenciler için “Uyum için Türkçe” derslerinden video ders çekimleri gerçekleştirilmiştir (PIKTES, 2020). Eğitime erişimde sıkıntı yaşayan geçici koruma altındaki Suriyeli çocukların okullaştırılmaları yürütülen Hızlandırılmış Eğitim Programı kapsamında, bilgisayar, internet, televizyon gibi araç-gereçlerden yoksun öğrencilerin ev ortamında bireysel eğitim çalışmalarına destek olabilmek üzere UNICEF iş birliğiyle bir destek paketi geliştirilmiş ve öğrencilere ulaştırılmıştır (TEGM, 2020).

Uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin desteklenmesi

COVID-19 pandemi sürecinde pek çok öğretmen öğretimi gerçekleştirmek veya öğrencilerine destek olmak için belki de daha önce hiç kullanmadıkları uzaktan eğitim araçlarıyla karşı karşıya kalmışlardır. Öğretmenler bir yandan mesleki olarak alışık oldukları yüz yüze iletişim dışında farklı yöntem ve araçlarla öğrencilerinin öğrenmesini ve iyi olma halini desteklemek, diğer yandan salgının kendi yaşamlarında ortaya çıkardığı sosyal ve psikolojik güçlüklerle baş etmek durumunda kalmıştır (Çetinkaya Aydın, 2020).

MEB 2023 Eğitim Vizyonu'nda uzaktan eğitim, öğretmen ve okul yöneticilerinin mesleki gelişimlerinin yeniden yapılandırılması hedefi kapsamında da değerlendirilmektedir. Vizyonda, doğrudan uzaktan eğitime yönelik hedeflerin yanı sıra, "Öğrenme Süreçlerinde Dijital İçerik ve Beceri Destekli Dönüşüm" amacı da yer almaktadır. Bu amaç doğrultusunda, dijital içerikler kullanılarak kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimlerinin yaşanabildiği platformlar hazırlanması, öğretmenlerin istedikleri zaman faydalanabilecekleri içerik videoları geliştirilmesi ve çevrimiçi atölyeler düzenlenmesi benzeri hedefler yer almaktadır (Arık, 2020).

Türkiye'de okullardaki eğitime ara verildiği süreçte uzaktan eğitim programlarıyla öğretmenlerin mesleki ve bireysel gelişimlerinin desteklenmesi için ulusal ve uluslararası sertifikalı mesleki gelişim programları başlatılmıştır. UNESCO Türkiye Milli Komisyonu tarafından akredite edilen eğitim programları ulusal, uluslararası kurum ve kuruluşlar, üniversiteler, sivil toplum kuruluşları ve akademisyenlerin iş birliğinde hazırlanmıştır. Bu kapsamda hazırlanan uzaktan hizmet içi eğitim programlarına 107 bin öğretmen katılım sağlamıştır. Ayrıca öğretmen ve okul yöneticilerinin bireysel ve mesleki gelişimini her zaman ve her yerden desteklemek için sosyal medya hesaplarından paylaşımlar gerçekleştirilmiştir (MEB, 2020g).

Eğitim kurumlarının ve eğitimcilerin rolleri

Eğitim Kurumları ve öğretmenler COVID-19 pandemi sürecinde eğitim ve öğretim rolünün yanı sıra inovatif ve üretici bir role evrilmişlerdir. Özellikle mesleki ve teknik liselerde, tüm okulların hijyen, temizlik ve dezenfeksiyon çalışmalarını sürdürmek için temizlik malzemesi üretimine odaklanmış ve yatırımlar yapılarak üretim kapasiteleri, üretim yapılan okul sayısı artırılmıştır. Pandemi sürecinde en çok ihtiyaç duyulan ürün olan tıbbi maske üretiminde aylık 10 milyon maske üretim kapasitesine ulaşılmıştır. Benzer şekilde, yüz siperliği, önlük ve tulum gibi ürünler üretilmeye başlanmıştır (Özer, 2020a, b, c). Bu kapsamda, temizlik ve dezenfeksiyon ürünlerinden maske üretimine, tek

kullanımlık önlük ve tulumdan yüz koruyucu sipere kadar çok çeşitli ürünlerin geniş bir üretim bandında seri üretimine geçilmiştir (MEB, 2020j).

Türkiye’de öğretmenler pandemi süresinde kilit roller üstlenmişlerdir. Öğrenci ve ebeveynlerle sürekli iletişim, öğrencilerin akademik gelişimlerinin yanı sıra sosyal duygusal durumlarının takip edilerek desteklenmesi, hazırbulunuşluk düzeylerine göre ev sorumlulukları vermeleri ve geri dönütler sunmaları, çevrim içi canlı derslerle öğrencilerin öğrenme açıklarının önüne geçmeleri bu rollerin en önemlileridir. Buna ek olarak uzaktan ders videosu çekimlerinde, tıbbi maske, siperlik, tulum gibi süreçte ihtiyacın arttığı malzemelerin üretiminde, yerel sosyal sorumluluk çalışmaları kapsamında sokağa çıkma kısıtlaması olan 65 yaş ve üstü bireylerin temel gıda ihtiyaçlarının tedarik ve tesliminde gönüllü olarak görev almaları bunlar arasında en dikkate değer olan rollerdir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

COVID-19 pandemisi sürecinde dünyada eğitim alanında yaşananlar ışığında Türkiye’de eğitim alanında yaşananların, gerçekleştirilen çalışmaların belirlenmesini amaçlayan bu çalışmada, bu süreçte dünyada eğitimle ilgili karşılaşılan zorluklar, alınan önlemler, üretilen çözümlerin süreç yönetimi bağlamında Türkiye ile gösterdiği benzerlik veya farklılıklar açıklanmaya çalışılmıştır. Bu amaçla ulusal ve uluslararası yayın ve raporlarda alınan önlemler, üretilen çözümler belirlenmiş; Türkiye’de yapılan çalışmalar bu temalar açısından açıklanmıştır. Bu çerçevede “uzaktan eğitim, öğrenci başarılarının belirlenmesi, telafi eğitimi planlamaları, psikososyal destek hizmetleri, özel politika gerektiren gruplara yönelik çalışmalar, öğretmenlerin desteklenmesi, eğitim kurumlarının ve eğitimcilerin rolleri” temaları altında Türkiye’de yapılan çalışmalar ele alınmıştır.

Her şart ve koşulda nitelikli insan kaynağı yetiştirmenin yolu kuşkusuz eğitimidir (Aydoğdu, 2009). Okul kapanışlarına karşı eğitimin sürdürülmesi için ülkelerin genel olarak başvurduğu çözüm yöntemi uzaktan eğitim olmuştur. Bazı ülkelerde resmi platformlar üzerinden çevrim içi ortamlar kullanılırken bazılarında TV kanalları üzerinden yayımlar yapılmıştır. Pandemi mücadelesinde sosyal izolasyonun sağlanmasının bir zorunluluk olduğu düşünüldüğünde öğrencilerin eğitim hakkının sağlanması, öğrenme kayıp ve açıklarının önüne geçilmesi, eğitimin devam ettirilmesi açısından uzaktan eğitimin en makul ve pratik yöntem olduğu açıktır. Ancak teknolojik araç gereç imkânları yeterli olmayan öğrencilerin TV kanalları üzerinden yapılan uzaktan eğitimlere erişim

düzeylerinin izlenmesine yönelik pratik mekanizmaların bulunmaması önemli sorun ve kısıtlardır. Bu durum COVID-19 öncesinde, eğitim-teknoloji entegrasyonu sağlayan, uzaktan eğitim yöntemleri, e-ölçme, teknoloji kullanımı gibi alanlarda öğretmenlere yönelik güçlü destek sağlayan, e-içerik geliştirme ve eğitim portalları kurmak için yatırım yapan ülkeleri avantajlı konuma taşımıştır. Hazır kaynakları, e-içerik geliştirme-yönetme birikim ve deneyimleri bu ülkeleri bir adım öne çıkarmıştır.

Türkiye’de “uzaktan eğitim” ders videolarının yayınlanması için kademelere göre TRT EBA TV ilkokul, TRT EBA TV ortaokul ve TRT EBA TV lise olmak üzere üç farklı kanal kurularak uzaktan eğitim sürecinde kullanılmıştır. Uzaktan eğitimlerde ders videoları, destek programı videoları, etkinlik videoları, ders arası etkinlik videoları, özel günlere yönelik videolar gibi içeriklerine göre farklılaşan çekimler gerçekleştirilmiştir. Türkiye’de 2011 yılında altyapısı hazırlanan, MEB’in resmi eğitim platformu EBA, sayesinde yaklaşık 10 gün içerisinde ülke genelinde uygulanacak uzaktan eğitim deneyimine görece hızlı hazırlanabilmiştir (Arık, 2020). Son on yıllık dijital eğitim içeriği üretim bandı tecrübesi (know-how), uzaktan eğitim imkânlarının, sürecin aciliyetine uygun şekilde hayata geçmesini tetikleyen önemli etkenlerden biri olmuştur. Video dersler aynı zamanda ders saatlerine göre EBA platformunda yayınlanmıştır. Haftalık ders çizelgeleri esas alınarak K12 düzeyinde tüm sınıf seviyelerinde ve tüm derslerden hazırlanan tüm ders videolarına ek olarak merkezi sınavlara hazırlanan ortaokul ve lise son sınıf öğrencileri için sınava hazırlık özel yayınları gerçekleştirilmiştir.

Bulaşım riski, sosyal izolasyon ve fiziksel temas mesafesi gibi kısıt ve engeller nedeniyle ölçme değerlendirme açısından ülkelerin farklı baş etme stratejileri geliştirmesini gerektiren şu önemli sorun alanlarını doğurmuştur: “ders başarılarının belirlenememesi, yılsonu başarı puanlarının saptanamaması, yerleştirmeye esas merkezî sınavların ertelenmesi, sınavların özel düzenlemelerle organize edilmesi, sınavların kapsamının daraltılması, sertifikasyon için alternatif yaklaşımların kullanılması”. Ülkelerin önlemleri arasında yerleştirmeye esas merkezî sınavlar ve ders geçmeye dayalı summatif sınavlar için genellikle sınavların iptali, sınav takvimlerinin ve değerlendirme biçimlerinin değiştirilmesi yer almaktadır. Yerleştirmeye esas merkezî sınavlar için geçerli olmasa da çevrim içi sınavlar yapılması, özgün yanıt gerektiren performans dayalı ödevler verilmesi, sınav yapılmayarak önceki değerlendirme puanlarının esas alınması başvurulan yöntemler olmuştur. Pandemi sebebiyle oluşan koşulların özellikle uzaktan eğitim teknolojilerine erişimden kısmen veya tamamen mahrum kalan öğrencilerin olabileceği düşünüldüğünde, eğitim fırsatlarına erişimde eşitsizliğe sebep olmaması, ölçme değerlendirme sürecinin adil ve şeffaf bir şekilde

gerçekleştirilebilmesi açısından MEB tarafından merkezi sınavların kapsamının daraltılarak ilk dönemle sınırlandırılması da son derece önemli bir adımdır.

Pandemi süreci öğrencilerin uzun süre evde kalmaları, bu süreçten yalnızca akademik olarak değil, aynı zamanda sosyal-duygusal yönlerden de etkilenmelerine yol açmıştır. Ebeveynlerinin iş yaşamlarında (dönüşümlü çalışma, uzaktan çalışma vb.), ailelerin günlük yaşantılarında görülen değişikliklere ek olarak okul ve arkadaşlarından uzak kalmak, uzun süre kapalı ortamlarda vakit geçirmek gibi durumlar öğrencilerin psikolojisini etkilemiştir. Uzun süre eve kapanmanın bireylerdeki olumsuz psikolojik etkilerine karşı “psikososyal destek hizmetleri” pandemi sürecinde eğitimin önemli bir gündemi olmuştur. Yaklaşık üç ayda dünyayı etkisi altına alan pandemi süresince kaygı, korku gibi duyguların yaratacağı stres tepkilerine karşı bireylere destek sağlamak oldukça önemlidir. Türkiye’de uzaktan eğitim süreçleri devam ederken diğer taraftan öğretmen, öğrencilerin ve velilerin bu zorlu süreçte sürekli yanlarında olmak için psikososyal destek hizmetleri de devreye girmiştir. Pandemi riskinin çocuklar üzerindeki olumsuz psikolojik etkilerini azaltmak için ebeveynlere öneri ve yönlendirmelerde bulunulmuş; psikolojik sağlamlığı artırmaya yardımcı olabilecek bazı öneriler sunulmuştur.

Pandemi sürecinde kaynaştırma öğrencileri, hafif, orta ve ağır zihinsel engeli veya otizm spektrum bozukluğu bulunan öğrenciler için sosyal, duygusal ve akademik becerilerinin gelişimini desteklemek amacıyla çeşitli uygulamaları hayata geçirilmiştir. İlkokul ve ortaokul düzeyindeki kaynaştırma öğrencilerine yönelik Türkçe, matematik ve hayat bilgisi derslerinden ders anlatım videolarının yanı sıra etkinlik videoları çekilerek bu öğrencilerin istifadesine sunulmuştur. Özel eğitime ihtiyaç duyan çocukların ailelerine yönelik alan uzmanı akademisyenlerin sunumuyla videolar çekilerek EBA ve resmî sosyal medya hesaplarından yayınlanmıştır. Çeşitli sivil toplum kuruluşları (otizm dernekleri, engelliler federasyonları vb.) ile iş birliği yapılarak öz bakım ve beceri videoları bu süreçte kullanılmaya başlanmıştır (ORGM, 2020).

Uzaktan eğitim uygulamalarının hayata geçirilmesiyle pek çok ülkede öğretmenler öğretimi gerçekleştirmek veya öğrencilerine destek olmak için belki de daha önce hiç kullanmadıkları uzaktan eğitim araçlarıyla karşı karşıya kalmışlardır. Öğretmenler bir yandan mesleki olarak alışık oldukları yüz yüze iletişim dışında farklı yöntem ve araçlarla öğrencilerinin öğrenmesini ve iyi olma halini desteklemek, diğer yandan salgının kendi yaşamlarında ortaya çıkardığı sosyal ve psikolojik güçlüklerle baş etmek durumunda kalmıştır (Çetinkaya Aydın, 2020). Bu zorluklar süreçte “öğretmenlerin desteklenmesi”ni özel bir gündem maddesi haline getirmiştir. Türkiye’de okullardaki eğitime ara verildiği

süreçte uzaktan eğitim programlarıyla öğretmenlerin mesleki ve bireysel gelişimlerinin desteklenmesi için ulusal ve uluslararası sertifikalı mesleki gelişim programları başlatılmıştır.

Pandemi döneminde “eğitim kurumlarının ve eğiticilerin rolleri” özel olarak incelenmesi gereken bir konudur. Uluslararası raporlar dünyadaki kitlesel okul kapamaları esnasında, az sayıdaki hükümetin okul kapamalarına istisnalar getirdiğini göstermektedir. Hizmetine zorunlu ihtiyaç duyulan güvenlik veya sağlık görevlilerinin çocuklarına evde bakım sağlama kısıtları, düşük sosyo-ekonomik koşullarda uzaktan eğitime ulaşamaması durumlarında okullar istisnai olarak açık kalmıştır. Türkiye’de sağlık ve güvenlik çalışanlarına donanım ve malzeme desteği sağlayan, pandemi döneminde artan tıbbi malzeme ve cihaz ihtiyacına katkı sunan, tıbbi maske, siperlik, dezenfektan, tulum, solunum cihazı gibi ürünlerin üretimini gerçekleştiren eğitim kurumları, sosyal sorumluluk ve duyarlık, pratik çözümler üretme gibi yönleriyle pandemi döneminde dünyanın en iyi örnekleri arasında yer almıştır.

Birçok araştırma (Karip ve Çelikdemir, 2020; Arık, 2020; UNESCO, 2020b) özel politika gerektiren grupların pandemi sürecinden daha fazla etkilenebileceğini göstermektedir. Uluslararası raporlar, bu öğrencilerin ülkelerin ortak bir kaygı unsuru olduğunu desteklemektedir. Bu öğrencilerin eğitime erişimdeki eşitsizlikleri de eşit düzeyde değildir. Taşıma kapsamında olanlar, geçici koruma altındakiler, mevsimlik tarım işçisi çocukları, yatılı pansiyon öğrencileri, alt sosyo-ekonomik gelir düzeyi grubunda olanlar, özel eğitime ihtiyaç duyanlar farklı hedef gruplar olarak özel politikalar gerektirmektedir. Telafi tedbirlerinin, kalkınma politikalarının farklı ihtiyaçlar doğrultusunda tasarlanması ve özel politika gerektiren gruplar için farklılaştırılmış acil eylem planlarının devreye alınması önceliklendirilmesi gereken bir konudur. Türkiye’de MEB telafi eğitimlerinin merkezi düzeyde gerçekleştirilmesi ve çeşitli telafi senaryolarının uygulanmaya konulması için kanun ve yönetmeliklerde gerekli düzenlemeleri hayata geçirmiştir. Türkiye’de öğrenme açıklarının doğmasına karşı İlkokullarda Yetiştirme Programı (İYEP), Destekleme ve Yetiştirme Kursları (DYK), Bireyselleştirilmiş Eğitim Programları (BEP), uyum sınıfları gibi telafiye yönelik müdahale modelleri bulunmaktadır (Gençoğlu, 2019). Küresel bir öğrenme krizine yol açan pandemi sonrasında öğrencilerin bireysel öğrenme ihtiyacına ve durumuna göre bu programların yaygınlaştırılması, genel telafi eğitimlerinin bu programlarla çeşitlendirilerek sunulması, tek bir telafi yöntemi yerine alternatif telafi modelleriyle her öğrencinin etkin bir telafi eğitimi almasını sağlayabilecek önemli bir adım olacaktır.

COVID-19 pandemisinin genel sonucu; okul kapanışları, eğitime erişimde eşitsizlikleri, öğrenci refahı (iyi olma hali) olmuştur. Birçok ülke için okul kapanışları sonucunda ortaya çıkan eğitime erişimdeki eşitsizlikler endişe kaynağıdır. Erişimdeki eşitsizliklerin (ör. uzaktan eğitime ulaşacak teknolojik imkânlardan mahrum kalmak, ebeveynlerinin okuma yazma bilmemesi nedeniyle evde yeterli desteği alamamak) nedenleri ve düzeyleri de farklıdır. Öyleyse eğitim sistemlerin sunacağı telafi süreçleri, eşitsizliklerden kaynaklı öğrenme açıklarını en aza indirecek alternatif çözümler üretmelidir. Aksi takdirde sistemlerin karşılaşacağı önemli sorunlardan biri de okul terkleri olabilir. Okulların kapanmasının olumsuz sonuçlarından daha çok etkilendiğine göre “özel politika gerektiren gruplar” yapılacak çalışmaların, uygulanacak politikaların odak noktalarından biri olmalıdır.

Eğitim kurumları, öğrenciler için yalnızca öğrenme ihtiyaçlarına cevap veren ortamlar değildir. Öğrencilerin; toplumu bir arada tutan ortak değerleri edindikleri, sosyal ilişkiler geliştirdikleri, belirli rutinler (sabah erken kalkma, okula hazırlanma vb.) içinde davranışlarını disipline ettikleri, etik bakış açısı kazandıkları, millî ve evrensel değerlere ulaştıkları yaşantılar sunar. Dahası öğrenciler için aşılama, barınma ve beslenme gibi birtakım temel hizmetleri de sağlar. Hayata ve mesleğe zemin hazırlar. Ebeveynler açısından türlü roller üstlenir. Küresel COVID-19 pandemisi, eğitim kurumlarının tüm bu imkânlarından mahrumiyete yol açarak küresel bir eğitim krizine dönüşmüştür ve bu kriz, çözümleri sadece eğitim bilimcilerle çözülemeyecek kadar karmaşıktır.

Genel olarak değerlendirildiğinde COVID-19 pandemisinin, öğretim programlarının tasarımından, eğitim kurumlarının mimarisine, öğretmen eğitiminden eğitim materyallerine, sağlık ve bilişim hizmetlerine pek çok farklı alanın ortak karar alma süreçlerini hayata geçirmesini gerekli kılan bir süreç olduğu ortadadır.

KAYNAKÇA / REFERENCES

- Arık, B. M. (2020). *Türkiye’de Koronavirüsün Eğitime Etkileri – II | Uzaktan Eğitim Nasıl Olacak ve bu Süreçte Neler Dikkate Alınmalı?* (ERG) <https://www.egitimreformugirisimi.org/turkiyede-koronavirusun-egitime-etkileri-ii-uzaktan-egitim-nasil-olacak-ve-bu-surecte-neler-dikkate-alinmalil/>, Erişim tarihi: 11.05.2020
- Aydoğdu, H. (2009). Tevhid-i Tedrisat Kanunu ve Eğitimdeki Gelişmeler. *Millî Eğitim Dergisi*, 182,377-383.

COVID-19 Salgınında Eğitim: Türkiye Üzerinden Bir Analiz

- Basilaia, G. & Kvavadze, D. (2020). Transition to online education in schools during a SARS-CoV-2 Coronavirus (COVID-19) pandemic in georgia. *Pedagogical Research*, 5(4), 1-9. doi:<https://doi.org/10.29333/pr/7937>
- Çelikdemir, K. (2020). *COVID-19 Salgınında Öğrenmenin Sürdürülmesi*. (TEDMEM) <https://tedmem.org/covid-19/covid-19-salgininda-ogrenme-nin-surdurulmesi#note-3280-1>, Erişim tarihi: 10.05.2020
- Çetinkaya Aydın, G. (2020). *COVID-19 Salgını Sürecinde Öğretmenler*. (TEDMEM). <https://tedmem.org/covid-19/covid-19-salgin-surecinde-ogretmenler>, Erişim tarihi: 11.5.2020
- Demirci Celep, N. (2020). *COVID-19 Salgını ve Sınavlar*. (TEDMEM). <https://tedmem.org/kategori/covid-19>, Erişim tarihi: 11.5.2020
- Gençoğlu, C. (2019). Millî bir destekleme ve yetiştirme sistemi modeli: ilkokullarda yetiştirme programı (İYEP). *Millî Eğitim*, 48(Özel Sayı 1), 853-883.
- Grek, S. & Landri, P. (2020). *Open Call For Papers - Education in Europe and the COVID-19*. https://eera-ecer.de/fileadmin/user_upload/Documents/EERJ/EERJ_edu-pandemic_call_final-1.pdf, Erişim tarihi: 30.04.2020
- Karip, E. & Çelikdemir, K. (2020). *Okulları Yeniden Açmak: Ne Zaman, Kim İçin ve Nasıl?* TEDMEM. <https://tedmem.org/download/okullari-yeniden-acmak-ne-zaman-kim-icin-nasil?wpdmdl=3342&verefresh=5eb86e65e436a1589145189>, Erişim tarihi: 11.5.2020
- M. Reimers, F. & Schleicher, A. (2020). *A Framework to Guide an Education Response to the COVID-19 Pandemic of 2020*. OECD. https://read.oecd-ilibrary.org/view/?ref=126_126988-t631xosohsvetitle=A-framework-to-guide-an-education-response-to-the-Covid-19-Pandemic-of-2020, Erişim tarihi: 03.5.2020
- MEB. (2013). *Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği*. <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=18812veMevzuatTur=7veMevzuatTertip=5>, Erişim tarihi: 08.5.2020
- MEB. (2014). *Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği*. <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=19942veMevzuatTur=7veMevzuatTertip=5>, Erişim tarihi: 07.5.2020
- MEB. (2019). *Psikososyal Destek Programı Uygulamalarına İlişkin Açıklamalar*. http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_10/0110361

0_sikososyal_EgYiticileri_IYcYin_AcYYklamalar_28.9.19_guncel.pdf,
Erişim tarihi: 05.5.2020

- MEB. (2020a). *Koronavirüse Karşı Tüm Okullarda "Eş Zamanlı Hijyen" Uygulaması*. meb.gov.tr: <https://www.meb.gov.tr/koronaviruse-karsi-tum-okullarda-es-zamanli-hijyen-uygulamasi/haber/20455/tr>, Erişim tarihi: 03.5.2020
- MEB. (2020b). *Sosyal Etkinlik Müraacatlarının Değerlendirilmesi*. meb.gov.tr: http://ogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_03/13133636_Sosyal_Etkinliklerin_Red_YazYsY.pdf, Erişim tarihi: 03.5.2020
- MEB. (2020c). *EBA ve Canlı Sınıf Kullanım Saatlerinde Artış*. <https://yegitek.meb.gov.tr/www/eba-ve-canli-sinif-kullanim-saatlerinde-artis/icerik/3041>, Erişim tarihi: 10.5.2020
- MEB. (2020d). *Sınavla Öğrenci Alacak Ortaöğretim Kurumlarına İlişkin Merkezi Sınav Başvuru ve Uygulama Kılavuzu*. <http://www.meb.gov.tr/sinavla-ogrenci-alacak-ortaogretim-kurumlarına-iliskin-merkez-sinav-lgs-nasil-yapilacak/haber/20844/tr>, Erişim tarihi: 07.5.2020
- MEB. (2020e). *Sınavla Öğrenci Alacak Ortaöğretim Kurumlarına İlişkin Merkezi Sınav (LGS) Nasıl Yapılacak?* <http://www.meb.gov.tr/sinavla-ogrenci-alacak-ortaogretim-kurumlarına-iliskin-merkez-sinav-lgs-nasil-yapilacak/haber/20844/tr>, Erişim tarihi: 04.5.2020
- MEB. (2020f). *LGS Kapsamındaki Merkezi Sınav Sadece Birinci Dönem Müfredatından Yapılacak*. <http://www.meb.gov.tr/lgs-kapsamındaki-merkez-sinav-sadece-birinci-donem-mufredatından-yapilacak/haber/20591/tr>, Erişim tarihi: 08.5.2020
- MEB. (2020g). *Türkiye'deki Uzaktan Eğitim Avrupa'ya Anlatıldı*. <http://oygm.meb.gov.tr/www/turkiyedeki-uzaktan-egitim-avrupaya-anlatildi/icerik/801>, Erişim tarihi: 08.5.2020
- MEB. (2020h). *Koronavirüs Travmasına Karşı Psikososyal Destek Rehberleri*. <http://www.meb.gov.tr/koronavirus-travmasına-karsi-psikososyal-destek-rehberleri/haber/20605/tr>, Erişim tarihi: 08.5.2020
- MEB. (2020i). *Salgın Hastalık Dönemlerinde Psikolojik Sağlamlığımızı Korumak*. http://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_03/30112459_ailecocuk.pdf, Erişim tarihi: 08.5.2020

COVID-19 Salgınında Eğitim: Türkiye Üzerinden Bir Analiz

- MEB. (2020j). *Cerrahi Maske Üreten Meslek Lisesi Sayısı 50'ye Çıkarıldı, Ayda 2 Milyon Maske Üretilecek*. <http://www.meb.gov.tr/cerrahi-maske-ureten-meslek-lisesi-sayisi-50ye-cikarildi-ayda-2-milyon-maske-uretilecek/haber/20574/tr>, Erişim tarihi:08.5.2020
- MEB. (2020k). *EBA Ders Aylık Kullanıcı Bilgileri Raporu*. rapor.eba.gov.tr, Erişim tarihi: 08.8.2020
- Resmi Gazete, 8 Mayıs 2020, Sayı: 31121, 4-5.
- OGM. (2020). *COVID-19 Pandemisi Sürecinde Çekilen Ders Videoları*.
- ORGM. (2020). *COVID-19 Sürecinde Yapılan Çalışmalar Raporu*.
- Orhan, F. & Akkoyunlu, B. (1999). Uzaktan eğitim yaklaşımında temel eğitim ilk kademe öğretmenlerinin video destekli hizmetiçi eğitimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(17), 134 – 141.
- Özer, M. (2020a). Vocational education and training as “a friend in need” during coronavirus pandemic in Turkey. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 9(2), 1-7.
- Özer, M. (2020b). Educational policy actions by the ministry of national education in the times of COVID-19. *Kastamonu Education Journal*, 28(3),1124-1129. <https://doi:10.24106/kefdergi.722280>
- Özer, M. (2020c). The contribution of the strengthened capacity of vocational education and training system in Turkey to the fight against Covid-19. *Yükseköğretim Dergisi*, <https://doi:10.2399/yod.20.726951>
- PIKTES. (2020). *Öğrencilerimiz, Uzaktan Eğitimle Öğrenmeye Devam Ediyor*. <https://piktes.gov.tr/Haberler/Details/271>, Erişim tarihi:10.5.2020
- Seferoğlu, S. (2014). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı*. Pegem Akademi Yayınları.
- Setiawan, A. R. (2020). *Scientific Literacy Worksheets for Distance Learning in the Topic of Coronavirus 2019 (COVID-19)*. <https://doi.org/10.31004/edukatif.v2i1.xx>
- TEGM. (2020). *Koronavirüs (COVID-19) Salgını Sürecinde Temel Eğitim Genel Müdürlüğüne Yapılan Çalışmalar Raporu*.

- UNESCO. (2020a). *COVID-19 Educational Disruption and Response*. <https://www.who.int/>: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/>, Erişim tarihi: 28.4.2020
- UNESCO. (2020b). *National Education Responses to COVID-19 Summary Report of UNESCO's Online Survey*. Summer Report, UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373322>, Erişim tarihi: 29.04.2020
- UNICEF. (2020). *UNICEF ve Avrupa Birliği, Şartlı Eğitim Yardımı (Ş.E.Y.) Programının Suriyeli ve Diğer Mülteci Çocukları Kapsayacak Şekilde Yaygınlaştırılmasını Duyuruyor*. <https://www.unicef.org/turkey/basin-bultenleri/unicef-ve-avrupa-birligi-sartli-egitim-yardimi-sey-programinin-suriyeli-ve-diger>, Erişim tarihi: 10.5.2020
- Uscher-Pines L. vd. (2018). School practices to promote social distancing in K-12 schools: review of influenza pandemic policies and practices. *BMC Public Health*. 2018;18(1):406. <https://doi.org/10.1186/s12889-018-5302-3>, Erişim tarihi: 27.03.2018
- WHO. (2020). *WHO timeline - COVID-19*. <https://www.who.int/news-room/detail/27-04-2020-who-timeline---covid-19>, Erişim tarihi: 27.04.2020

DOI No: <http://dx.doi.org/10.29228/Joh39626>

Makale Türü: Araştırma makalesi
Geliş Tarihi: 06.11.2019
Kabul Tarihi: 06.06.2020
On-line Yayın: 25.06.2020

Article Type: Research article
Submitted: 06.11.2019
Accepted: 06.06.2020
Published Online: 25.06.2020

Atıf Bilgisi / Reference Information

Tabak, S. (2020). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Pedagojik Bilgilerinin İncelenmesi. *Journal of History School*, 46, 1674-1696.

SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ PEDAGOJİK BİLGİLERİNİN İNCELENMESİ

Sanem TABAK¹

Öz

Bu araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının pedagojik bilgileri program bilgisi, öğretim stratejileri bilgisi, öğrencilerin özellikleri ve öğrenme süreçleri bilgisi, sınıf yönetimi bilgisi ve ölçme ve değerlendirme bilgisi bileşenleri doğrultusunda incelenmiştir. Durum çalışması ile desenlenen bu araştırmanın katılımcılarını eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği son sınıfında okuyan sekiz öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırma sonuçları incelendiğinde, araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının derslerini planlarken ilgili dersin öğretim programındaki kazanımları, öğrencilerinin özelliklerini bireysel farklılıklarını ve farklı öğrenme özelliklerini dikkate alarak etkinlik ve materyalleri tasarladıkları belirlenmiştir. Sınıf öğretmeni adaylarının öğretim stratejilerinden soru-cevap ve tartışma tekniklerine yer verdikleri belirlenmiştir. Sınıf öğretmeni adaylarının öğrencilerinin bireysel farklılıklarını, ihtiyaçlarını, ilgilerini, motivasyonlarını ve tutumlarını temele aldıkları; öğrencileriyle samimi, içten, saygı temelli ve güvene dayalı bir ortam oluşturdukları, uygun olmayan öğrenci davranışları ortaya çıktığında öncelikle öğrenciler ile iletişime geçerek sorunu çözmek için çaba gösterdikleri belirlenmiştir. Ayrıca sınıf öğretmeni adaylarının ölçme ve değerlendirme sürecinde, süreç değerlendirmeye odaklandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Pedagojik bilgi, Sınıf öğretmeni adayları, Öğretmen eğitimi.

¹Dr. Öğr. Üyesi, Ordu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, sanemuca@gmail.com, Orcid: 0000-0002-8905-4042

Investigation of Preservice Primary Teachers' Pedagogical Knowledge

Abstract

In this research, the pedagogical knowledge of preservice primary teachers was examined in terms of knowledge of curriculum, knowledge of instructional strategies, knowledge of students' characteristics and learning process, knowledge of classroom management, knowledge of classroom assessment components. The participants of this study, which is designed with case study, consists of eight preservice teachers who are studying in the last year of primary education in the Faculty of Education. When the results of the study were examined, it was determined that the preservice primary teachers were planning the lessons, taking into account the learning goals of the lesson, the characteristics of their students, and designing the activities and materials considering the individual differences and different learning characteristics of the students. It was concluded that preservice primary teachers included question-answer and discussion techniques from their teaching strategies. It was stated that the preservice primary teachers based their students' individual differences, needs, interests, motivations, and attitudes; it is determined that they create a sincere, respectful and trust-based classroom environment with their students, and when inappropriate student behaviors emerge, they firstly communicate with students and try to solve the problem. Also, it has been concluded that preservice primary teachers are focused on formative assessment evaluation in the classroom assessment process.

Keywords: Pedagogical Knowledge, Preservice Primary Teachers, Teacher Education.

GİRİŞ

Genel anlamda öğretmen eğitimleri için hazırlanan programların amacı, öğretmenlerin nitelikli bir uzman olarak yetiştirilmesi için alan bilgisi, pedagoji bilgisi ve pedagojik alan bilgisine sahip olması olarak belirlenmiştir (Jegade, Taplin ve Chan, 2000). Öğretmen yetiştiren kurumlar ve eğitimciler, "pedagoji ve içerik bilgisi" açısından zenginleştirilmiş eğitim programları aracılığıyla öğretmen yetiştirmeyi vizyon edinmişlerdir (Moyer-Packenham, Bolyard, Kitsantas ve Oh, 2008; Wallace ve Loughran, 2012).

İçerik bilgisi, öğretmen tarafından öğrencilere kazandırılan bilgilerin bütünüdür. Bu bilgileri belirli yöntem, teknik, stratejiler ile öğretme süreci ise pedagojik bilgidir (Koehler ve Mishra, 2005). Pedagojik bilgi, öğretmenin öğrencilerin bilgileri daha iyi anlamlandırabilmesi ve bilgi şemalarına ekleyebilmesi için öğretilmesi planlanan bilginin uygun yöntem ve teknik, materyal ile verebilmesi ve gerekli olan durumlarda bu materyal ve yöntemleri farklı durumlara uygulayabilmesine yönelik bilgisi olarak tanımlanmaktadır. Ayrıca öğretim etkinliklerinde öğrencilerin ön bilgilerinin ve kavram

yanılığının bilinmesi, aktarılacak bilginin öğrenci için zor ya da kolay anlaşılabilir olduğunu bilmek ve buna göre uygun öğretim modelleri seçmek, süreci organize etmek için önemli olan yapı taşlarıdır (Grossman ve Richert, 1988; Mishra ve Koehler, 2006).

Yapılan araştırmalara göre, pedagojik alan bilgisi ve pedagojik bilgi öğretimde önemli bir role sahiptir (Darling-Hammond ve Bransford, 2005; Grossman ve McDonald, 2008). Shulman (1987) pedagojik bilgiyi konu alan bilgisinin önüne geçen, onu aşan bilgi olarak ifade etmekte; genel pedagojik bilgi olarak belirttiği pedagojik bilgiyi öğretmenlerin sınıf yönetimi ve organizasyonuna yönelik ilke ve stratejilere yönelik bilgisi olarak tanımlamaktadır. Grossman ve Richert (1988) pedagojik bilgiyi, öğretmenin öğrenme teorilerine ve öğretimin genel ilkelerine ilişkin bilgisi, farklı eğitim felsefelerine bakış açıları, öğrencilere ilişkin genel bilgileri ve sınıf yönetimi ilke ve teknikleri bilgisi olarak tanımlamaktadır. Verloop, Van Driel ve Meijer (2001) pedagojik bilgiyi öğretmenlerin, öğrenme-öğretme sürecinde yaptıkları etkinlikleri içeren mesleği ilgilendiren bilgi olarak tanımlamaktadır.

Pedagojik bilgiye yönelik yapılan araştırmalarda, bu bilginin farklı şekillerde kavramsallaştırıldığı görülmektedir. König, Blömeke, Paine, Schmidt ve Hsieh'in (2011) pedagojik bilgiyi dört temel bileşen ile incelemiştir. Bu bileşenler; dersin hazırlanması, yapılandırılması ve değerlendirmesini içeren bilgi *yapı*, öğrencileri motive etme ve destekleme ve sınıf yönetimini içeren bilgi *motivasyon/sınıf yönetimi*, sınıfta karmaşık öğrenme grupları ile başa çıkmaya yönelik bilgi *uyarlanabilirlik* ve öğrencilerin sınıf içi değerlendirilmesine yönelik bilgi ise *değerlendirme* olarak tanımlanmıştır. Voss, Kunter ve Baumert (2011) pedagojik bilginin kavramsallaştırılması sürecinde pedagoji ve psikolojinin özelliklerini bütünleştiren bir model ortaya koymuştur. Okulda öğrenmeye yönelik yaptıkları incelemelerde, iki temel bileşenin önemli olduğunu ortaya koymuşlardır: *Sınıfın yönetimi ve organizasyonu hakkındaki bilgi ve farklı öğretim yöntemlerinin öğretimde nasıl yer verileceğine yönelik bilgi*. Bu iki temel bileşene yönelik yaptıkları incelemelerde, iki bileşenin temelinde öğrencilerin özellikleri ve öğrencilerin öğrenme süreçlerinin olduğunu belirtmişlerdir. Voss, Kunter ve Baumert (2011) tarafından pedagojik bilgiye yönelik yapılan kavramsallaştırma süreci doğrultusunda, pedagojik/psikolojik bilgi bileşenleri *sınıf yönetimi bilgisi*, *öğretim yöntemleri bilgisi*, *sınıf içi değerlendirme*, *öğrencilerin öğrenme süreçlerine ait bilgi* ve *öğrencilerin özelliklerine ait bilgi* olmak üzere beş başlıkta ele alınmıştır. Wong, Chong, Choy ve Lim'in (2012) yaptığı araştırmada ise pedagojik bilgi; öğrencilerin öğrenmeleri, dersin planlanması, öğretimsel destek, farklı öğrenme ihtiyaçları, sınıf yönetimi ve dikkat ve bakım olmak üzere altı bileşenden oluşmaktadır.

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Pedagojik Bilgilerinin İncelenmesi

Yapılan araştırmalar incelenerek, bu araştırmada pedagojik bilgiye ait bileşenler, *öğrencilerin özellikleri ve öğrenme süreçleri bilgisi, sınıf yönetimi bilgisi, öğretim stratejileri bilgisi, program bilgisi ve ölçme ve değerlendirme bilgisi* olarak düzenlenmiştir:

• *Öğrencilerin özellikleri ve öğrenme süreçleri bilgisi*, öğretmenlerin öğrencilerin bireysel farklılıklarının farkında olma, özel eğitim gerektiren öğrencileri destekleme, öğrencilerin konu ile ilgili ön bilgilerini ve kavram yanılgılarını belirleme hakkında bilgi sahibi olması şeklinde ifade edilmektedir (Shulman, 1987).

• *Sınıf yönetimi bilgisi*, öğretmenin olumlu ve olumsuz öğrenci özelliklerini dikkate alması ve buna yönelik tepkileri, sınıf kurallarının yönetimi ve uygulanması, sınıf düzeni, sınıf iklimi hakkında bilgi sahibi olması şeklinde ifade edilmektedir (Doyle, 2006; Voss, Kunter ve Baumert, 2011).

• *Öğretim stratejileri bilgisi*, öğretmenin dersin planlanması ve uygulanmasında yer verdiği öğretim strateji, yöntem ve teknik bilgisini içermektedir (Slavin, 1995).

• *Program bilgisi*, öğretmenin bir dersi nasıl planladığı ve bu derste kullandığı etkinlik ve materyaller olarak ifade edilmektedir (Van Driel, Verloop ve De Vos, 1998).

• *Ölçme ve değerlendirme bilgisi* ise; sınıf içi değerlendirme durumlarına vurgu yapar, öğretmenlerin sürece ve sonuca yönelik değerlendirmeyi ne zaman ve ne şekilde yapacağını farkında olması ile nitelenir (Slavin, 2003).

Öğretmenin sahip olduğu bilgi, genel anlamda, *pedagojik bilgi, içerik bilgisi, pedagojik alan bilgisi* olmak üzere üç temel alanda incelenmektedir (Grossman ve Richert, 1988; Shulman, 1986,1987). Grossman (1992) pedagojik bilgiyi öğretmen eğitiminde önemli bir bileşen olarak tanımlamakta; geleceğin öğretmenlerinin nasıl bir pedagojik bilgiye sahip olmaları gerektiğinin belirlenmesinin, öğretmen adayının bu bilgiyle diğer bilgi türlerini ilişkilendirmesi ve öğretimi tasarlarken yeni ve farklı yollar keşfedebilmesi için önemli olduğunu ifade etmektedir. Bununla birlikte Türkiye dahil pek çok ülkede geliştirilen öğretmen eğitimi programlarında içerik bilgisi ile pedagojik bilginin öğretmen eğitimini ve bununla birlikte öğretim kalitesini eşit düzeyde etkilediği ifade edilmektedir (MEB, 2017; National Board for Professional Teacher Standards, 2002). Bu doğrultuda son yıllarda öğretmen eğitimi üzerine yapılan araştırmalarda da, öğretmen eğitiminin önemli bileşenlerinden olan pedagojik bilginin tanımlanması, içeriği ve bu bilginin ilişkili olduğu ya da bu bilgiyi yordayan özellikler üzerine odaklanıldığı görülmektedir (Choy, Wong, Lim ve

Chong, 2013; Depaepe ve König, 2018; König, 2013; König ve Blömeke, 2012; König vd., 2011; König ve Kramer, 2016; König vd., 2017; König ve Pflanzl, 2016; Voss, Kunter ve Baumert, 2011; Wong vd., 2012).

König vd. (2011); Voss, Kunter ve Baumert (2011); Wong vd. (2012) pedagojik bilginin tanımlanması ve içeriği hakkında çalışmalar yapmıştır. Choy vd. (2013), König (2013) ve Wong vd. (2012), öğretmen adaylarının sahip oldukları pedagojik bilginin incelenmesine yönelik boylamsal araştırmalar yapmışlardır. Yaptıkları araştırmalarda öğretmen adaylarının pedagojik bilgilerini ölçek ve etkinlik tabanlı ölçme araçlarıyla ölçerek, öğretmen adaylarının aldıkları eğitim sürecinde pedagojik bilgilerinin gelişimlerini incelemişlerdir. Depaepe ve König (2018); König ve Blömeke (2012); König ve Kramer (2016); König vd. (2017); König ve Pflanzl (2016) tarafından yapılan araştırmalarda, öğretmen adaylarının sahip oldukları pedagojik bilgiyi etkileyen/yordayan değişkenler incelenmiştir. Bu araştırmalarda özyeterlilik, öğretim uygulamaları, sınıf yönetimi uygulamaları, öğretim kalitesi ve okul uygulamaları değişkenlerinin pedagojik bilgiyi etkileyen/yordayan değişkenler olduğunu sonucuna ulaşılmıştır.

Ulusal alan yazın incelendiğinde ise, yalnızca Gökçek ve Yılmaz (2019) tarafından öğretmen ve öğretmen adaylarının pedagojik bilgi ve becerilerinin ölçülmesine yönelik Wong vd. (2012) tarafından geliştirilen ölçme aracının Türkçeye uyarlama çalışması yer almaktadır. Bu araştırma dışında Türkiye’de öğretmen adaylarının pedagojik bilgilerini inceleyen herhangi bir araştırmaya rastlanamamıştır. Bu doğrultuda, bu araştırmada uzun süreli gözlemler ve görüşmeler ile sınıf öğretmeni adaylarının pedagojik bilgilerinin program bilgisi, öğretim stratejileri bilgisi, öğrencilerin özellikleri ve öğrenme süreçleri bilgisi, sınıf yönetimi bilgisi ve ölçme ve değerlendirme bilgisi bileşenleri doğrultusunda incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Sınıf öğretmeni adaylarının program bilgileri nasıl tanımlanabilir?
2. Sınıf öğretmeni adaylarının öğretim stratejileri bilgileri nasıl tanımlanabilir?
3. Sınıf öğretmeni adaylarının öğrencilerin özellikleri ve öğrenme süreçleri bilgisi nasıl tanımlanabilir?
4. Sınıf öğretmeni adaylarının sınıf yönetimi bilgileri nasıl tanımlanabilir?
5. Sınıf öğretmeni adaylarının ölçme ve değerlendirme bilgileri nasıl tanımlanabilir?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Sınıf öğretmeni adaylarının pedagojik bilgilerinin incelendiği bu araştırma, nitel araştırma yaklaşımlarından durum çalışması ile desenlenmiştir. Durum çalışması, araştırmacının belirli bir olguyu veya bireyi detaylı bir şekilde tanımlamak amacıyla; yoğun çabalar, düzenli ziyaretler ve yüz yüze görüşmelerle bu durumu anlamaya yönelik yaptığı araştırmalar olarak tanımlanmaktadır (Arthur, Waring, Coe ve Hedges, 2017; Yin, 2017). Bu araştırmada sınıf öğretmeni adaylarıyla öğretim yapılan dersler öncesi ve sonrasında gerçekleştirilen yüz yüze görüşmeler ve ders gözlemleri ile, sınıf öğretmeni adaylarının pedagojik bilgilerinin detaylı olarak betimlenmesi ve değerlendirilmesi temele alındığı için durum çalışması ile desenlenmiştir.

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcıları belirlenirken öncelikle amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemiyle; 2018-2019 öğretim yılında araştırmanın yapılacağı üniversitenin eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği bölümü son sınıfında okuyan, meslek bilgisi ve sınıf eğitimi alan derslerinden başarılı olan ve çalışmaya gönüllü olarak katılım sağlayan 18 öğretmen adayı belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme yöntemiyle belirlenen bu 18 öğretmen adayından basit tesadüfi örnekleme yöntemiyle belirlenen sekiz sınıf öğretmeni adayı araştırmanın katılımcıları olarak belirlenmiştir. Katılımcı öğretmen adaylarının altısı kadın, ikisi erkektir.

Veri Toplama Süreci

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen yapılandırılmış görüşme formu ile yarı yapılandırılmış gözlem formu kullanılmıştır.

Araştırma kapsamında yapılandırılmış görüşme formuna yer verilmesinin en temel sebebi, öğretmen adaylarının pedagojik bilgilerinin (program bilgisi, öğretim stratejileri bilgisi, öğrencilerin özellikleri ve öğrenme süreçleri bilgisi, sınıf yönetimi bilgisi ve ölçme ve değerlendirme bilgisi) derinlemesine incelenmesini sağlayarak, öğretmen adaylarının dersleri planlaması, uygulaması ve değerlendirmesi süreçleri hakkındaki bilgilerine yönelik bir çerçeve oluşturmaktır. Bu doğrultuda görüşme formu hazırlanırken, araştırmacı tarafından pedagojik bilgi türlerinin özellikleri temele alınarak Tablo 1'deki gibi bir çerçeve oluşturulmuştur.

Tablo 1

Yapılandırılmış Görüşme Formunun Çerçevesi

Pedagojik Bilgi Bileşenleri	Görüşme formu soru içerikleri
Program bilgisi	Dersleri nasıl planladıkları ve tasarladıkları, derslerde kullandıkları etkinlik ve materyaller
Öğretim stratejileri bilgisi	Derslerde hangi strateji, yöntem ve teknikleri kullandıkları ve bu yöntem ve teknikleri seçerken nelere dikkat ettikleri
Öğrencilerin özellikleri ve öğrenme süreçleri bilgisi	Öğrencilerin bireysel farklılıklarına, derslere yönelik ilgi, tutum ve motivasyonlarına yönelik ne gibi etkinlikler yaptıkları
Sınıf yönetimi bilgisi	Sınıf kurallarını belirlerken nasıl bir yol izledikleri, uygun olmayan öğrenci davranışları konusunda nasıl bir tutum sergiledikleri, öğrencileriyle iletişim kurarken nelere dikkat ettikleri
Ölçme ve değerlendirme bilgisi	Öğrencilerin konu/kazanım/kavramı öğrenip öğrenmediğini nasıl belirledikleri ve bu konuda hangi stratejileri kullandıkları

Yukarıda belirtilen çerçeve doğrultusunda 15 görüşme sorusu hazırlanmıştır. Oluşturulan bu görüşme soruları ve içerikleri öğretmen eğitimi konusunda çalışan iki alan uzmanı tarafından incelenmiş ve gerekli düzenlemeler yapılarak görüşme formuna son hali (10 soru) verilmiştir. Görüşme sorularının anlaşılır olup olmadığını belirlemek amacıyla araştırmanın katılımcıları arasında yer almayan iki sınıf öğretmeni adayını ile ön görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında her sınıf öğretmeni adayını ile gözlem yapılacak her ders öncesi ve sonrasında görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Ders öncesi ve sonrasında gerçekleştirilen bu görüşmeler yaklaşık 20 dakika sürmüştür. Yapılan bu görüşmeler sırasında öğretmen adaylarının izni dahilinde ses kayıtları alınmıştır.

Araştırma kapsamında ayrıca sınıf içi gözlemler gerçekleştirilmiştir. Bu gözlemler gerçekleştirilirken araştırmacı tarafından pedagojik bilgi türlerinin (program bilgisi, öğretim stratejileri bilgisi, öğrencilerin özellikleri ve öğrenme süreçleri bilgisi, sınıf yönetimi bilgisi ve ölçme ve değerlendirme bilgisi) her birini içeren ve Tablo 1’de belirtilen bileşenlere yönelik içerikler doğrultusunda yarı yapılandırılmış gözlem formu oluşturulmuştur. Yarı yapılandırılmış gözlem

formu başlık, betimleyici notlar ve yansıtıcı notlar bölümlerinden oluşmaktadır. Bu form düzenlenirken, başlık bölümünde her öğretmen adayının adı, gözlem yapılan ders, öğrenme alanı, konu ve gözlem süresini kaydetmek amacıyla bir bölüm oluşturulmuştur. Başlık bölümünün altında kalan alan Creswell (2017) tarafından da önerildiği şekilde iki sütuna ayrılmış; öğretmen adaylarının tüm eylemleri/etkinlikleri betimleyici notlara; bu eylemler/etkinliklerin ilişkili olduğu pedagojik bilgi bileşenleri ise yansıtıcı notlar bölümüne kaydedilmiştir. Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında devam ettikleri ilkokullarda 18 hafta boyunca toplam 32 saat ders gözlemi yapılmıştır. Gözlem yapılan derslerin her öğretmen adayı için farklı disiplinlerde (Matematik, Fen bilimleri, Türkçe, Sosyal Bilgiler, Hayat Bilgisi) olmasına özen gösterilmiştir. Araştırmacı tarafından gerçekleştirilen bu gözlemler yarı yapılandırılmış gözlem formuna kaydedilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada görüşmelerden elde edilen verilerin çözümlenmesinde, öncelikle öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilen görüşmelerin ses kayıtları dinlenerek, Microsoft Word programında transkriptleri yapılmıştır. Araştırmada gözlem verileri yazılı olarak toplanmasına rağmen, verilerin kaybolmaması için gözlemlenen dersten sonra araştırmacı tarafından Microsoft Word programına dökümleri yapılmıştır.

Görüşme ve gözlemlerden elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Betimsel analiz yapılırken Yıldırım ve Şimşek (2016) tarafından belirtilen dört aşama göz önüne alınmıştır. Bu doğrultuda öncelikle betimsel analiz için bir çerçeve oluşturulması amacıyla König vd. (2011); Voss, Kunter ve Baumert (2011) ve Wong vd. (2012) tarafından oluşturulmuş pedagojik bilgi sınıflandırmaları incelenmiş ve bu doğrultuda bu çalışma için pedagojik bilgi kategorileri ve içerikleri oluşturulmuştur (Tablo 2). Oluşturulan bu kategori ve içeriklere göre, gözlem ve görüşme verileri okunmuş ve düzenlenmiştir. Ardından bulguların tanımlanması amacıyla, düzenlenen veriler kolay anlaşılabilir bir dille tanımlanmış ve bulguların sunumu yapılırken doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

Tablo 2

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Pedagojik Bilgilerine Yönelik Kategoriler ve İçerikleri

Pedagojik Bilgi Kategorileri	İçerikler
Program bilgisi	Sınıf öğretmeni adaylarının dersleri planlama ve öğretimde kullanılacak etkinlik ve materyallere yönelik bilgileri
Öğretim stratejileri bilgisi	Sınıf öğretmeni adaylarının kullandıkları öğretim strateji, yöntem ve tekniklere ait bilgileri
Öğrencilerin özellikleri ve öğrenme süreçleri bilgisi	Sınıf öğretmeni adaylarının öğrencilerin bireysel farklılıklarının farkında olması, özel eğitim gerektiren öğrencileri desteklemesi öğrencilerin konu ile ilgili ön bilgilerini ve kavram yanlışlarını belirlemesi ve öğrencilerin genel anlamda motivasyonları, ilgileri, tutumları, hazırbulunuşluklarının farkında olmasına yönelik bilgileri
Sınıf yönetimi bilgisi	Sınıf öğretmeni adayının olumlu ve olumsuz öğrenci özelliklerini dikkate alması ve buna yönelik tepkileri, sınıf kurallarının yönetimi ve uygulanması, sınıf düzeni, sınıf iklimi hakkındaki bilgileri
Ölçme ve değerlendirme bilgisi	Sınıf öğretmeni adaylarının ölçme ve değerlendirmeyi yapma amaçlar ve öğretimde yer verdikleri ölçme araçlarına yönelik bilgileri

Araştırmada Erlandson, Harris, Skipper ve Allen (1993, Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2016) tarafından nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirliğin sağlanması amacıyla nitel araştırmanın doğasına uygun olarak oluşturulan inandırıcılık, tutarlık ve aktarılabirlik kavramları temele alınmıştır. Bu doğrultuda, araştırma kapsamında öğretmen adaylarıyla uzun süreli gözlem ve görüşmelerin gerçekleştirilmesi, araştırmacının veri toplama sürecinde alanda uzun süre kalmasıyla birlikte derinlik odaklı veri toplama sürecinin sağlanması, gözlem, görüşme ve alan notları ile araştırmada çeşitlemeye özen gösterilmesi ve uzman incelemesine yer verilmesi ile inandırıcılık ve tutarlılığın, öğretmen adaylarının her birinin pedagojik bilgilerinin oluşturulan kavramsal çerçeve doğrultusunda düzenlenerek ayrıntılı olarak betimlenmesi ve araştırmada öğretmen adayları

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Pedagojik Bilgilerinin İncelenmesi

belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemine yer verilmesi ile aktarılabiliirliğin sağlanmasına özen gösterilmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının pedagojik bilgilerine ait görüşme ve gözlemlerden elde edilen veriler analiz edilerek program bilgisi, öğretim stratejileri bilgisi, öğrencilerin özellikleri ve öğrenme süreçleri bilgisi, sınıf yönetimi bilgisi ve ölçme ve değerlendirme bilgisi olmak üzere beş kategori doğrultusunda ayrıntılı olarak incelenmiştir.

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Program Bilgisi

Sınıf öğretmeni adaylarıyla gerçekleştirilen görüşmeler ve gözlemlerden elde edilen veriler doğrultusunda, tüm öğretmen adaylarının dersleri planlarken ilgili dersin öğretim programında yer alan kazanımları ve öğrenci özelliklerini dikkate aldıkları belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının dersi planlarken öğrencilerin ilgileri, motivasyonları, tutumları ve bireysel farklılıkları temele aldıkları öğrenci özellikleri arasındadır. Bu bulguya yönelik sınıf öğretmeni adayları ile yapılan görüşmelerde bu konuyla ilgili ifadeleri şöyledir:

“...Öğrencinin motivasyonu öğrenmesi üzerinde oldukça etkilidir. Her süreci birbirinden ayıran farklı etkinlikler düzenlemeye de dikkat ederim. Genel olarak öğrencilerin ihtiyaçlarını ve öğrenme düzeylerini de göz önünde bulundurarak ona uygun planlama yapmaya çalışırım.” (Betül)

“...öğrencilerin ilgilerini, yeteneklerini de göz önünde bulundururum.” (Eylem)

“Benim için bir dersin planlanmasında en önemli kaynak o dersin öğretim programı ve kazanımıdır. Mesela bu ders için Fen Bilimleri öğretim programındaki “Yaşam için gerekli olan kaynakların ve geri dönüşümün önemini fark eder.” kazanımını temele aldım. Bundan sonra öğrencilerin daima ilgilerini canlı tutmam gerektiği düşünürüm ve bunun için hep farklı etkinlikler yapmayı tercih ederim....” (Ali)

“Bir dersi planlarken öncelikli hangi ders olduğu ve dersin kazanımı göz önünde bulundurmaya dikkat ederim. Ardından sınıfın seviyesi, kademesi dersi planlamada ki ikinci faktördür..” (Gamze)

Sınıf öğretmeni adaylarıyla ders öncesinde yapılan görüşmelerde tasarladıkları dersin tüm ayrıntılarını planladıklarını ve bu plana uyarak dersi işleyeceklerini ifade etmişlerdir. Yapılan gözlemlerde de görüşmelerde belirtildiği gibi öğretmen adaylarının yaptıkları planlamaya uydukları ve tüm

etkinlikleri belirli bir sıralama dahilinde yaptıkları görülmüştür. Bu doğrultuda, öğretmen adaylarının dersin başında dikkat çekme etkinliklerine yer verdikleri, öğrencilerin konuyla ilgili ön bilgilerini belirledikten sonra etkinlikler yaptıkları ve bu etkinliklerin birçoğunun öğrenci merkezli olduğu görülmüştür. Öğrencilere işlenecek konu ya da kavramla ilgili çalışma kağıtları, haritalar, matematik dersi öğretim materyalleri (açı ölçer, cetvel, pergel) ve deney düzenekleri verildiği belirlenmiştir. Öğretmen adayları arasında bu noktada öğrencilerin bireysel ya da tüm sınıfla etkinlik yapma durumlarında farklılıklar tespit edilmiştir. Bazı öğretmen adaylarının etkinlikleri yaparken gerekli olan materyal ve araç-gereçleri her öğrencinin bireysel ya da grup çalışması olarak yapabileceği şekilde düzenlediği görülmüştür. Bazı öğretmen adaylarının ise sınıfa yalnızca konuyla ilgili tek materyal getirerek, bunu öğretmen masasına yerleştirdiği ve sınıf içinden birkaç öğrenciyi kaldırarak etkinliği gerçekleştirdiği görülmüştür. Bu duruma yönelik Ali'nin Fen bilimleri dersi "*Geri Dönüşüm*" konusunda yaptığı etkinlik örneği şöyledir:

".....Evet çocuklar, şimdi size çeşitli harfler dağıttım öncelikle sizden bu harflerle hangi kelime ya da kelimeleri oluşturabilirsiniz. (Öğrencilerin etkinliği yapması için süre verdi) Evet, kelime nedir? Ne buldunuz? (Öğrenciler) Geri dönüşüm öğretmenim. Peki, nedir sizce geri dönüşüm? (Öğrenci cevaplarını aldı.) harika, peki şimdi size bir kâğıt dağıtıyorum. Bu kağıtlara geri dönüşümü anlatan bir resim yapmanızı istiyorum (Öğrenci resimlerini önce anlattı ve tüm resimleri panoya astı)."

Yine bu duruma yönelik Betül'ün Fen bilimleri dersi "*Geri Dönüşüm*" konusunda yaptığı bir etkinlik örneği şöyledir:

"Evet, çocuklar gördüğünüz gibi sizlere geri dönüşüm kutuları getirdim (Tüm geri dönüşüm kutularını – plastik, cam, metal, kâğıt, atık pil- öğretmen masasına yerleştirdi.) Şimdi, size dün söylediğim evinizde olan atık malzemeleri getirmenizi söylemişim. Haydi bakalım, kimler getirdi? (Birkaç kişi parmak kaldırdı, bazı öğrencilerde atık madde yok.) Evet, gelin bakalım bu maddeleri hangi kutulara atabilirsiniz? (Her öğrenci elindeki malzemeyi ilgili kutuya attı) Evet, neden bu kutuya attın. Kağıtları bu kutuya atmam gerek, öğretmenim...."

Bu bulguların yanı sıra öğretmen adaylarının genel olarak dersin ve öğrencilerin özelliklerine göre materyaller seçtikleri, öğrencilerin derse yönelik ilgi ve motivasyonlarını artırabilecek materyaller tasarladıkları ve genel anlamda ders kitabındaki etkinliklere öğretimde yer vermedikleri belirlenmiştir.

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretim Stratejileri Bilgisi

Sınıf öğretmeni adaylarıyla yapılan görüşme ve gözlemlerden elde edilen veriler doğrultusunda; öğretmen adaylarının sıklıkla tartışma, soru- cevap, serbest çağrışım yöntem ve tekniklerini kullandıkları belirlenmiştir. Öğretmen adaylarıyla yapılan görüşmeler ve gözlemlerde öğretmen adaylarının soru-cevap yöntemini etkili olarak kullandıkları ve genel anlamda öğrencilere konunun özelliğine göre “Neden böyle düşünüyorsun? Bu sonuca nasıl ulaştın? Bu deneyi yaparken nelere dikkat ettin?” gibi öğrenciyi düşünmeye sevk eden sorulara yer verdikleri görülmektedir. Bunun yanı sıra öğretmen adaylarının özellikle kavram öğretimi yaparken tahtaya kavramı yazarak, öğrencilerin ilk aklına gelenleri ifade etmelerini istediği serbest çağrışım tekniğini kullandıkları; fakat yapılan görüşmelerde öğretmen adaylarının bu tekniği beyin fırtınası olarak tanımladıkları görülmüştür. Yapılan gözlemlerde bu tekniği daha çok öğrencilerin kavramla ilgili ön bilgilerini belirlemek için dersin başında kullandıkları belirlenmiştir. Bu bulgulara yönelik sınıf öğretmeni adayları ile yapılan görüşmelerde bu konuyla ilgili ifadeleri şöyledir:

“...Dersimi işlerken öğrencilerin dikkatlerini çekmesi amacıyla beyin fırtınası yöntemine sıklıkla başvururum. Öğrencilerin konuyu ana hatlarıyla anlaması ve anlamlandırabilmesi için anlatım ve soru cevap yöntemini de dersimde kullanırım.” (Canan)

“Öncelikle ön bilgilerini ölçmek amacıyla soru cevap yöntemi ile derse başlarım. Daha sonra beyin fırtınası tekniğine yer vererek öğrencilerin düşünmesine imkan veririm. Bu aşamalardan sonra anlatım tekniğiyle derse devam ederim...” (Deniz)

Bu bulgunun yanı sıra, öğretmen adaylarının anlatım yöntemini genel anlamda konunun ana hatları hakkında bilgi vermek amacıyla kullandıkları görülmektedir. Yapılan gözlemlerde öğretmen adaylarının tahtada tüm ders boyunca ders anlattıkları görülmemiştir. Öğretmen adaylarının anlatım yöntemine sadece öğrencilerin yaptıkları etkinlikler sonrasında konuyla ilgili temel bilgileri vermek amacıyla, kısa süreli olarak yer verdikleri gözlemlenmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının bazılarının yukarıda belirtilen öğretim yöntemlerinden farklı olarak konuların özelliklerine göre işbirlikli öğrenme ve istasyon tekniklerine de öğretimde yer verdikleri belirlenmiştir. Bu duruma yönelik Ali'nin Sosyal Bilgiler dersi “Sorumluluk” konusunda istasyon tekniği ile yaptığı bir etkinlik örneği şöyledir:

“Çocuklar, şimdi sorumluluk konusunu öğrendiğimize göre, şimdi sizinle bir etkinlik yapalım. (Sınıfı dörder kişilik gruplara ayırdı ve sınıfı ders öncesinde

küme şeklinde düzenlemişti.) Şimdi benim söylediğim ve gösterdiğim şekilde gruplar kümelerin başına geçsin (Kümelerde kapalı kartonlar var. Öğrenci gruplarını masalara dağıttı) Evet, herkes masasının başına geçtiğine göre, şimdi önünüzde masada bir karton var. Birazdan o kartonu açacaksınız. Sorumluluk kavramıyla ilgili herkesin yapması gereken etkinlikler bu kartonlarda yazıyor. Ben süre tutacağım ve süre tamamlandıktan sonra tüm gruplar birbirleriyle yer değiştirerek, bir önceki grubun başlamış olduğu etkinliğe devam edecek. Her grup başladığı masaya geldiğinde etkinlik tamamlanacak. Süreniz 5 dakika. Ben alkışladığımda yer değiştireceksiniz. Etkinlik sonunda çıkan ürünlere hep birlikte bakacağız. Evet, şimdi kartonlarınızı açabilirsiniz (Kartonlarda resim, şiir, slogan ve afiş etkinliği yazıyor)... ”

İstasyon tekniği, sınıftaki öğrencilerin tümünün her istasyona katkı sağlayarak, öğrencilerin bir önceki grubun yaptıklarını daha ileriye götürmelerini sağlayan öğrenci merkezli bir yaklaşımdır (Gözütok, 2007). Yukarıdaki etkinlik örneği incelendiğinde, öğretmen adayının istasyon tekniğinin işleniş şekline hakim olduğu, sınıf ortamını bu tekniğin işlenişine göre düzenlediği ve öğrencilere verdiği yönergelerin açık ve anlaşılır olduğu görülmektedir.

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğrencilerin Özellikleri ve Öğrenme Süreçleri Bilgisi

Yapılan görüşme ve gözlemlerden elde edilen veriler doğrultusunda sınıf öğretmeni adaylarının dersin planlanmasında ve uygulanmasında öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate aldığı, farklı öğrenme özelliklerine sahip öğrencilere göre etkinlikler tasarladığı, öğrencilerin ön bilgilerinden başlayarak konuyu işlediği ve öğrencilerin konuyla ilgili hatalı ya da eksik öğrenmeleri varsa bu durumda öğrencinin kendisinin keşfederek öğrenmesine olanak tanıdığı belirlenmiştir. Tüm öğretmen adayları için ders işlenişinde en önemli unsurların öğrencilerin derse yönelik ilgisi, motivasyonu ve tutumu olduğu belirlenmiştir. Ali ile yapılan bir görüşmede bu durumu şöyle ifade etmiştir:

“.....Yağmurun nasıl oluştuğunu çeşitli bilgilerle öğrencilere anlatabilirsiniz ve bazıları anlar, defterine not alır ama çoğu öğrenci bu düz anlatım yönteminden sıkılmıştır ve ilgilerini çekmez. Ancak ağızınıza bir yudum su alarak bakın ben su buharıyım deyip masanın üzerine çıkarsanız ve bakın çocuklar ben yükseğe çıktım burada da hava gerçekten soğukmuş çok üşüdüm diyerek ağızınızdaki suyu onlara püskürtüp bakın su buharı yükseldi yükseldikçe soğudu ve yağmur olarak geri geldi dersiniz yağmurun nasıl oluştuğunu bu çocuklar bir daha unutamaz..
... ”

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Pedagojik Bilgilerinin İncelenmesi

Yapılan gözlemlerde öğretmen adaylarının öğrencilerin konuyla ilgili ön bilgilerini mutlaka belirledikleri ve bu durumda sıklıkla soru-cevap etkinliklerini kullandıkları, bir öğretmen adayının (Ali) ise kavram haritası kullandığı görülmektedir. Erdem'in Matematik dersi "Açılar" konusunda yaptığı bir etkinlik örneği şöyledir:

"...Işın nedir, çocuklar? (Öğrenci cevaplarını aldı.) Peki, kim tahtaya ışın çizmek ister? (Öğrenci tahtaya kalktı, ışını yanlış çizdi. Öğrenciler müdahale etti) Tamam çocuklar, arkadaşınız belki hatırlayamamıştır. Hadi ona yardım edelim. Neden böyle düşündün ışın çizerken? (Öğrenci açıklama yapıyor. Öğrenci önbilgisinde hata olduğunu gördü) Peki o zaman şöyle yapalım ben bir tane çizeyim ikisi arasındaki farkları bulalım. Ne dersin?..."

Yukarıdaki etkinlik örneği incelendiğinde, öğretmen adayının konuyla ilişkili önceki öğrenmelerine yönelik öğrencilere soru yönelmiştir. Öğrencinin bu konuyla ilgili hatalı ya da eksik bir bilgisi olduğunu belirlemiş, öğrencinin sahip olduğu hatalı/eksik bilginin düzeltilmesinde ise, yine öğrencinin kendisinin keşfederek hatasını gidermesine olanak tanımıştır. Yapılan gözlemlerde öğretmen adaylarının tümünün benzer şekilde öğrencilerin önbilgilerini ve kavram yanlışlarını belirledikleri ve öğrencilerin kavram üzerinde kendisinin keşfederek hatası ya da yanlışını gidermesine olanak tanıdıkları görülmüştür.

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sınıf Yönetimi Bilgisi

Yapılan görüşme ve gözlemlerden elde edilen veriler doğrultusunda tüm sınıf öğretmeni adaylarının sınıf kurallarını öğrencilerle birlikte oluşturdukları, sınıf kurallarını oluştururken oluşabilecek sorunları tartıştıkları, uygun olmayan öğrenci davranışlarında öğrencinin bunu neden yaptığını araştırdıkları, öncelikle öğrenci ile iletişim kurdukları ve sorunu çözmek için çaba gösterdikleri ve bu davranışların sonuçlarının farkında olunması için öğrencilere örnek olay ve film seyrettirdikleri belirlenmiştir.

Ayrıca öğretmen adaylarının öğrencileri ile güler yüz ve saygı temeline dayanan bir iletişim kurdukları, iletişimde etkili bir dil kullandıkları, öğrencileri etkin dinledikleri ve bunu öğrencilerine hissettirdikleri, öğrencileriyle samimi, içten ve güvene dayalı bir sınıf ortamı oluşturdukları belirlenmiştir. Deniz ile yapılan bir görüşmede bu durumu şöyle ifade etmiştir:

"...Önce saygı derim hep. Ben onlara saygı gösteririm onlar da bana. Çünkü saygı olmadan anlattıklarımızın da bir önemi olmaz düşüncesindeyim. Üslup çok önemli, karşımızdaki şimdinin bir öğrencisi ama geleceğin bir devlet başkanı, bir doktoru, bir mühendisi, bir öğretmeni. Her kelimemi özenle seçer olumlu cümleler kurmaya özen gösteririm. Eğer yanlış bir söylemde bulduysam özür

dileyerek hatamı telafi etmeye çalışırım. Teşekkür etmem gerekiyorsa teşekkür ederim. Gülümseme yüzümden eksik olmaz....”

Bu duruma yönelik Canan ile yapılan bir görüşmede bu konuyla ilgili ifadeleri şöyledir:

“Öncelikle sevecen ve sıcak bir gülümseme ile tüm öğrencilerle göz teması kurmaya dikkat ederim. Öğrencilerle konuşurken empati yapmaya dikkat ederim. Yalan söylememeye dikkat ederim. Örneğin beden dersi yoksa bu soruyu çözerseniz sizi beden eğitimi dersine çıkaracağım gibi uydurma sözler vermemeye dikkat ederim...”

Sınıf öğretmeni adaylarıyla yapılan görüşmeler ve gözlemlerden elde edilen başka bir bulgu ise, öğretmen adaylarının sınıf ortamında sürekli öğrencileri gözlemlediği, onlarla ilgilendiği ve ilgisi dağınık olan, hasta olan ya da problem yaşayan öğrencilerinin derse etkin katılmalarını sağladıkları belirlenmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının, dersin özellikleri, öğrencilerin özellikleri ve seçtikleri yöntem ve tekniklerin özelliklerine göre sınıf oturma düzenini ayarlamaktadır.

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Ölçme ve Değerlendirme Bilgisi

Sınıf öğretmeni adayları ile yapılan görüşme ve gözlemlerden elde edilen veriler doğrultusunda, tüm öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmeyi, öğrencilerin konuyu ya da kavramı öğrenip öğrenmediğini belirlemek amacıyla yaptıkları, ölçme araçlarından özellikle soru-cevap, kavram haritası ve gözlemi kullandıkları belirlenmiştir.

Öğretmen adaylarının soru-cevap tekniğini öğrencilerin konuyu ne kadar anladıklarının belirlenmesi amacıyla, kavram haritasını kavramlarda karmaşıklık olup olmadığının belirlenmesi amacıyla, gözlemi ise öğrencilerin derse etkin katılımını sağlamak, ilgi ve motivasyonlarını canlı tutmak amacıyla kullandıkları görülmüştür. Fatma ile yapılan görüşmede bu durumu şöyle ifade etmiştir:

“...Kavram haritası, soru- cevap gibi uygulamalarda öğrenciler kendilerini daha rahat hissedecekler ve daha rahat cevaplar verebilecekler kazanımların, kavramların, konuların ne düzeyde olduğu bu sayede değerlendirilebilir. Eğer eksiklikler varsa geri bildirimlerle bu eksiklikler giderilebilir...”

Öğretmen adaylarının kavram haritalarını daha çok ünite sonlarında kullandığı ve öğrencilerin ünitenin konu ve kavramlarını öğrenip öğrenmediğini belirlediği görülmüştür. Erdem'in Fen Bilimleri dersinde yaptığı bir etkinlik örneği şöyledir:

“(Derse başlamadan tahtaya bir kavram haritası çizilmiş, bazı kavramlar, tanımlar ve özellikler eksik bırakılmış) Merhaba çocuklar, şimdi bu derste dünyanın katmanları, duyu organları, kuvvet ve madde konuları ile ilgili tahtada görmüş olduğunuz kavram haritasını tamamlayacağız. Şimdi, öncelikle kavram haritamızın ilk bölümüyle başlayalım. Dünyanın katmanları. Evet burada birkaç katman boş bırakılmış, hadi bunları birlikte dolduralım. Dünyanın katmanlarını sıralayalım. Evet. (Öğrenci cevaplarını alıyor) peki boş bırakılan yere hangisi gelmeli. Gel, bakalım (Öğrenciyi tahtaya kaldırıyor.) Kavramı yapışturalım....”

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının pedagojik bilgileri program bilgisi, öğretim stratejileri bilgisi, öğrencilerin özellikleri ve öğrenme süreçleri bilgisi, sınıf yönetimi bilgisi ve ölçme ve değerlendirme bilgisi kategorilerinde incelenmiştir. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın katılımcıları olan öğretmen adaylarıyla görüşmeler yapılmış ve dersleri gözlemlenmiştir. Araştırmada araştırmacı tarafından belirlenen pedagojik bilgi bileşenlerine yönelik kategoriler ve bu kategorilerin içerikleri doğrultusunda veriler analiz edilmiştir.

Öğretmen adaylarının program bilgilerine yönelik bulgular incelendiğinde, tüm öğretmen adaylarının ilgili dersin öğretim programını inceleyerek, öğretim yapılacak konuyla ilgili kazanımlar hakkında bilgi sahibi oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla bu bulgudan hareketle öğretmen adaylarının öğretim yapılacak dersin/disiplinin öğrenme amaçlarının farkında oldukları söylenebilir. Yine öğretmen adaylarının program bilgilerinin betimlenmesi kapsamında elde edilen diğer bulgu, öğretmen adaylarının öğrenci özelliklerini temele alarak dersi planladıkları ve uyguladıklarıdır. Bu bulgu, öğrenciyi anlama bilgilerine yönelik bulgularla birlikte değerlendirildiğinde, öğretmen adaylarının bireysel farklılıklar, öğrencilerin duyuşsal özellikleri ve öğrenme düzeylerini dikkate aldıklarını göstermektedir. König (2013) program bilgisi özellikleri arasında öğrenme süreçlerinin öğrenci özelliklerine göre yapılandırılması gerektiğini ifade etmektedir. Yine Van Driel, Verloop ve De Vos (1998) ve Wong vd. (2012) tarafından öğretmen adaylarının pedagojik bilgilerinin incelendiği araştırmalarda program bilgisi dersin planlanması olarak belirtilmiş ve öğretmen adaylarının bu noktada öğrencilerin farklı özelliklerine göre dersi planlamaları gerektiğini ve dersin/derslerin içeriğine ve programına uygun etkinlik ve materyaller hazırlanması gerektiğini belirtmiştir. Dolayısıyla bu araştırmada yer alan öğretmen adaylarının program bilgisine yönelik özelliklere sahip oldukları söylenebilir. Sınıf öğretmeni adaylarının program bilgilerine yönelik bu bulgular bir bakıma öğretmen adaylarının program okuryazarı oldukları ile de

açıklanabilir. Keskin ve Korkmaz (2017) öğretmen/öğretmen adayının eğitim programı hakkında bilgi sahibi olması, bu bilgilerini yorumlaması ve eğitim programlarını var olan koşullara göre uyarlamasını eğitim programı okuryazarlığı olarak tanımlamıştır. Bu doğrultuda araştırmada yer alan öğretmen adaylarının aynı zamanda bu özellikleri de taşıdıkları görülmektedir. Öğretmen adaylarının program bilgisine yönelik bir diğer bulgu ise, dersi planlarken ve uygularken öğretmen adaylarının farklı etkinlik ve materyallere yer verdikleri; bu etkinlik ve materyalleri seçerken derslerin ve öğrencilerin özelliklerini temele aldıklarıdır. Öğretmen adaylarının uyguladıkları etkinliklerin daha çok öğrenci merkezli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum öğretmen adaylarının seçtikleri materyaller ve geliştirdikleri etkinliklerle öğrencilerin yaparak-yaşayarak ve keşfederek öğrenmelerine olanak tanıdığı şeklinde açıklanabilir.

Sınıf öğretmeni adaylarının öğretim stratejileri bilgilerine yönelik bulgular incelendiğinde, öğretmen adaylarının daha çok tartışma, soru-cevap ve serbest çağrışım yöntem ve tekniklerine; bazı öğretmen adaylarının istasyon ve işbirlikli öğrenme yöntemlerine de öğretimde yer verdikleri görülmektedir. Ayrıca öğretmen adaylarının serbest çağrışım tekniğini beyin fırtınası olarak tanımladığı görülmüştür. Araştırma bulgularında öğretmen adaylarının anlatım yöntemini ve sürekli bu yöntemin temele alındığı bir öğretim şeklini benimsemedikleri, daha çok öğrencinin düşünmesine, araştırma yapmasına ve tartışmasına olanak sağlayan öğrenme ortamları tasarladıkları görülmüştür. Bu sonuç araştırmaya katılan öğretmen adaylarının daha çok öğrenci merkezli uygulamaları temele aldığı şeklinde açıklanabilir. Araştırma bulguları incelendiğinde, öğretmen adaylarından bazılarının işbirlikli öğrenme yöntemine öğretimde yer verdiği görülmüştür. Johnson ve Johnson (1994) ve Slavin (1995) işbirlikli öğrenme yönteminin öğrenme üzerinde oldukça etkili olduğunu belirtmiştir. Bu bulgunun yanı sıra Voss, Kunter ve Baumert (2011) işbirlikli öğrenmenin öğretmenler arasında çok fazla tercih edilmediğini belirtmektedir. Benzer şekilde bu araştırmada yer alan öğretmen adaylarının tamamının öğretimde işbirlikli öğrenmeye yer vermedikleri görülmektedir. Araştırmadan elde edilen bu sonuçlara göre, araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının öğrenci merkezli öğretim yöntem ve tekniklerini temele aldığı, fakat proje tabanlı öğrenme, probleme dayalı öğrenme, aktif öğrenme gibi farklı yöntem ve tekniklere öğretimlerinde yer vermedikleri görülmektedir.

Sınıf öğretmeni adaylarının öğrenciyi anlama bilgilerine yönelik bulgular incelendiğinde, öğretimin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi sürecinde öğrencilerin bireysel farklılıklarını, ihtiyaçlarını, ilgilerini, motivasyonlarını ve tutumlarını temele aldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Voss, Kunter ve Baumert (2011) ve Wong vd. (2012) öğrencilerin özellikleri ve

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Pedagojik Bilgilerinin İncelenmesi

öğrenme süreçlerine yönelik bilgiyi, öğretmen/ öğretmen adayının öğrencilerin bilişsel, motivasyonel ve duyuşsal tüm özelliklerini ve ihtiyaçlarını belirlemesi, farklı özelliklere sahip öğrencilerin belirlenerek bu öğrencilere uygun öğretim etkinlikleri planlaması ve her öğrencinin bireysel öğrenmelerinin takip etmesi ve desteklemesi gerektiğini ifade etmektedir. Bu noktada, araştırmada yer alan öğretmen adaylarının belirtilen süreçleri etkili olarak gerçekleştirdikleri görülmektedir. Araştırmadan elde edilen diğer bulgu ise, öğretmen adaylarının öğrencilerin konu/kavram ile ilgili ön bilgilerini belirledikleri ve öğrencilerin konu/kavrama yönelik hatalı bir öğrenmesi varsa bunu öğrencinin kendisinin keşfederek düzeltmesine olanak sağladığıdır. Voss, Kunter ve Baumert (2011) bu durumun öğrencilerin öğrenme süreçlerinin takip edilmesi ve desteklenmesi açısından önemli olduğunu belirtmektedir. Dolayısıyla bu araştırmada yer alan öğretmen adaylarının öğrencilerinin nasıl öğrendiklerini gözlemledikleri ve öğrencilerinin öğrenmelerini destekledikleri sonucuna ulaşılabilir.

Sınıf öğretmeni adaylarının sınıf yönetimi bilgilerine yönelik bulgular incelendiğinde, öğretmen adaylarının sınıf kurallarını belirlerken öğrencilerin fikirlerini aldıkları, sınıf kurallarına uyulmaması sonucunda ortaya çıkabilecek sorunları öğrencilerle birlikte tartıştıkları, öğrencileri etkin olarak dinledikleri, öğrencileriyle samimi, içten, saygıya ve güvene dayalı bir ortam oluşturdukları, uygun olmayan öğrenci davranışları ortaya çıktığında öncelikle öğrenci ile iletişime geçerek sorunu çözmek için çaba gösterdikleri sonuçlarına ulaşılmıştır. Evertson ve Weinstein (2006) sınıf yönetimini öğretmenin hem akademik hem de sosyal öğrenmeye olanak sağlayan ve bunu destekleyen bir sınıf ortamı oluşturması olarak tanımlamaktadır. Ayrıca sınıf yönetiminde, olumlu öğretmen-öğrenci ilişkilerinin kurulmasının, öğrencilerin sosyal ve duygusal özelliklerinin gelişiminin desteklenmesinin, ceza gibi yaptırımlar yerine sorunların sebeplerinin araştırılmasının önemli olduğunu ve bu durumların etkili bir sınıf yönetimini sağladığını ifade etmektedir. Bu özellikler dikkate alındığında, bu araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının Evertson ve Weinstein (2006) tarafından ifade edilen temel özellikleri sınıf yönetimi sürecinde kullandıkları görülmektedir.

Sınıf öğretmeni adaylarının ölçme ve değerlendirme bilgilerine yönelik bulgular incelendiğinde, öğretmen adaylarının dersin değerlendirme aşamasında öğrencilerin konuyu/kavramı öğrenip öğrenmediklerini belirlemek amacıyla soru-cevap, kavram haritası ve gözlemi kullandıkları belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının soru-cevap, kavram haritası ve gözlemi kullanma amaçları incelendiğinde ise, genel olarak öğrenme çıktılarında çok, öğrenme sürecinin değerlendirilmesine odaklandıkları görülmektedir. Slavin (2003) ölçme değerlendirme bilgisine yönelik sınıf içi değerlendirmeye vurgu yapmakta,

öğretmen/öğretmen adaylarının sürece ve sonuca yönelik değerlendirmeyi ne zaman ve nasıl yapacağını nitilemektedir. Buna ek olarak Voss, Kunter ve Baumert (2011) sonuca yönelik değerlendirmenin öğrencilerin ne öğrendiğinin belirlenmesi amacıyla daha çok öğretimin sonunda, sürece yönelik değerlendirmenin ise öğrencilerin öğrenme sürecinde güçlü ve zayıf yanlarının belirlenmesi amacıyla öğretim sırasında yapıldığını ifade etmektedir. Bu doğrultuda araştırmada yer alan sınıf öğretmeni adaylarının sürece yönelik değerlendirmeye ve bununla birlikte sınıf içi değerlendirmeye odaklanarak, bu süreçte yer verecekleri ölçme araçlarını belirledikleri ve ölçme araçlarını öğrenme sürecinde öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek amacıyla kullandıkları görülmektedir.

Bu araştırmadan elde edilen sonuçlara dayanarak bazı öneriler sunulmuştur:

- İlgili ulusal alan yazın incelendiğinde, öğretmen ve öğretmen adaylarının pedagojik bilgilerine yönelik yalnızca Gökçek ve Yılmaz'ın (2019) araştırmasının olduğu belirlenmiştir. Pedagojik bilginin, konu alan bilgisi kadar önemli olduğu ve hatta konu alan bilgisini aşan bir bilgi türü olduğu düşünüldüğünde, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının bu bilgilerini araştıran/betimleyen daha fazla araştırmaya yer verilmesinin öğretmen özelliklerinin ortaya konulması bakımından oldukça önemli olduğu söylenebilir.
- Bu araştırma belirli bir üniversitede son sınıfta okuyan sekiz sınıf öğretmeni adayları ile sınırlıdır. Benzer araştırmalar farklı örneklerde yapılarak, araştırma sonuçları birlikte tartışılabilir. Ayrıca fen bilgisi öğretmenliği, matematik öğretmenliği, okulöncesi öğretmenliği, Türkçe öğretmenliği gibi farklı anabilim dallarında okuyan öğretmen adaylarıyla benzer araştırmalar yapılarak, öğretmen adaylarının pedagojik bilgilerine yönelik sonuçlar birlikte tartışılabilir.
- Bu araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının pedagojik bilgileri incelenmiştir. İleriki araştırmalarda sınıf öğretmenlerinin pedagojik bilgilerinin de incelendiği araştırmalar yapılabilir.
- Bu araştırma sonuçlarında sınıf öğretmeni adaylarının öğrenci merkezli bir öğrenme süreci tasarladığı fakat proje tabanlı öğrenme, probleme dayalı öğrenme, aktif öğrenme gibi öğretim yaklaşım ve yöntemlerine öğretimde yer vermedikleri görülmektedir. Dolayısıyla sınıf öğretmeni adaylarının belirtilen öğrenme yaklaşımlarına yönelik bilgilerinin

belirlenerek, bu yaklaşımların öğretimde nasıl kullanılacağına yönelik eğitimler düzenlenerek bu bilgilerin geliştirilmesi sağlanabilir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

- Arthur, J., Waring, M., Coe, R. & Hedges, L. V. (2017). *Eğitimde Araştırma Yöntemleri ve Metodolojileri* (A. Erözkan ve E. Büyüköksüz, Çev. Edt.). Anı yayıncılık.
- Choy, D., Wong, A. F., Lim, K. M. & Chong, S. (2013). Beginning teachers' perceptions of their pedagogical knowledge and skills in teaching: A three year study, *Australian Journal of Teacher Education*, 38(5), 68–79.
- Creswell, J. W. (2017). *Nitel Araştırmacılar için 30 Temel Beceri* (H. Özcan, Çev.). Anı Yayıncılık.
- Darling-Hammond, L. & Bransford, J. (2005). *Preparing Teachers For A Changing World: What Teachers Should Learn And Be Able To Do?* John Wiley & Sons.
- Depaepe, F. & König, J. (2018). General pedagogical knowledge, self-efficacy and instructional practice: Disentangling their relationship in pre-service teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 69, 177-190.
- Doyle, W. (2006). Ecological approaches to classroom management. C. M. Evertson ve C. S. Weinstein (Ed.), *Handbook of Classroom Management: Research, Practice and Contemporary Issues* içinde (pp. 97– 125). Lawrence Erlbaum Associates.
- Evertson, C. M. & Weinstein, C. S. (2006). Classroom management as a field of inquiry. C. M. Evertson, & C. S. Weinstein (Ed.), *Handbook of Classroom Management: Research, Practice and Contemporary Issues* içinde (pp. 3–16). Lawrence Erlbaum Associates.
- Gökçek, T. & Yılmaz, A. (2019). The adaptation of the pedagogical knowledge and skills survey into Turkish: Validity and reliability study. *Turkish Journal of Education*. 8(1), 52-70.
- Gözütok, F. D. (2007). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ekinoks kitabevi.
- Grossman, P. L. (1992). Why models matter: An alternate view on professional growth in teaching. *Review of Educational Research*, 62(2), 171-179.

- Grossman, P. & McDonald, M. (2008). Back to the future: Directions for research in teaching and teacher education. *American Educational Research Journal*, 45, 184-205.
- Grossman, P. L. & Richert, A.E. (1988). Unacknowledged knowledge growth: A re-examination of the effects of teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 4, 53-62.
- Jegede, O., Taplin, M. & Chan, S. L. (2000). Trainee teachers' perception of their knowledge about expert teaching. *Educational Research*, 42(3), 287-308.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1994). *Learning Together and Alone: Cooperative, Competitive and Individualistic Learning* (4th. ed.). Allyn & Bacon.
- Keskin, A. & Korkmaz, H. (2017). Öğretmenlerin “program okuryazarlığı” kavramına yükledikleri anlam. 5. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi*. 26-28 Ekim 2017, Muğla, Türkiye.
- Koehler, M. J. & Mishra, P. (2005). Teachers learning technology by design. *Journal of Computing in Teacher Education*, 21(3), 94-102.
- König, J. (2013). First comes the theory, then the practice? On the acquisition of general pedagogical knowledge during initial teacher education. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 11, 999-1028.
- König, J. & Blömeke, S. (2012). Future teachers' general pedagogical knowledge from a comparative perspective. Does school experience matter? *ZDM – The International Journal on Mathematics Education*, 44, 341-354.
- König, J. & Kramer, C. (2016). Teacher professional knowledge and classroom management: on the relation of general pedagogical knowledge (GPK) and classroom management expertise (CME). *ZDM Mathematics Education*, 48,139–151.
- König, J., Blömeke, S., Paine, L., Schmidt, B. & Hsieh, F.-J. (2011). General pedagogical knowledge of future middle school teachers. On the complex ecology of teacher education in the United States, Germany, and Taiwan. *Journal of Teacher Education*, 62, 188-201.
- König, J., Ligtoet, R., Klemenz, S. & Rothland, M. (2017). Effects of opportunities to learn in teacher preparation on future teachers' general pedagogical knowledge: Analyzing program characteristics and outcomes. *Studies in Educational Evaluation*, 53, 122-133.

- König, J. & Pflanzl, B. (2016). Is teacher knowledge associated with performance? On the relationship between teachers' general pedagogical knowledge and instructional quality. *European Journal of Teacher Education*, 39, 419-436.
- MEB. (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355, Erişim: 24.11.2018.
- Mishra, P. & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017–1054.
- Moyer-Packenham, P. S., Bolyard, J. J., Kitsantas, A. & Oh, H. (2008). The assessment of mathematics and science teacher quality. *Peabody Journal of Education*, 83(4), 562-591.
- National Board for Professional Teaching Standards (2002). *What teachers should know and be able to do*.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the reform. *Harvard Educational Review*, 57, 1-22.
- Slavin, R. E. (1995). *Cooperative Learning: Theory, Research and Practice* (2nd ed.). Allyn & Bacon.
- Slavin, R. E. (2003). *Educational Psychology: Theory and Practice* (7th ed.). Allyn & Bacon.
- Van Driel, J. H., Verloop, N. & De Vos, W. (1998). Developing science teachers' pedagogical content knowledge. *Journal of Research in Science Teaching*, 35(6), 673–695.
- Verloop, N., Van Driel, J. & Meijer, P. (2001). Teacher knowledge and knowledge base of teaching. *International Journal of Educational Research*, 35, 441-461.
- Voss, T., Kunter, M. & Baumert, J. (2011). Assessing teacher candidates' general pedagogical/psychological knowledge: Test construction and validation. *Journal of Educational Psychology*, 103(4), 952-969.

- Wallace, J. & Loughran, J. (2012). Science teacher learning, B.J. Fraser Et Al. (Eds.), *Second International Handbook of Science Education*, Springer International Handbooks Of Education 24, DOI:10.1007/978-1-4020-9041-7_21, Springer Science+Business Media B.V.
- Wong, A., Chong, S., Choy, D. & Lim, K.M. (2012). Investigating changes in pedagogical knowledge and skills from pre-service to the initial year of teaching. *Educational Research for Policy and Practice*, 11,105–117.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin yayıncılık.
- Yin, R. K. (2017). *Durum Çalışması Araştırması Uygulamaları* (İ. Günbayı, Çev. Edt.). Nobel yayıncılık.

DOI No: <http://dx.doi.org/10.29228/Joh24778>

Makale Türü: Araştırma makalesi
Geliş Tarihi: 11.07.2019
Kabul Tarihi: 19.05.2020
On-line Yayın: 25.06.2020

Article Type: Research article
Submitted: 11.07.2019
Accepted: 19.05.2020
Published Online: 25.06.2020

Atıf Bilgisi / Reference Information

Ünal, H. & Sönmez, S. (2020). Proje Özel Eğitim İş Uygulama Merkezi Eğitim Programına Yönelik Öğretmen Görüşleri. *Journal of History School*, 46, 1697-1718.

PROJE ÖZEL EĞİTİM İŞ UYGULAMA MERKEZİ EĞİTİM PROGRAMINA YÖNELİK ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ¹

Hilal ÜNAL² & Selami SÖNMEZ³

Öz

Bu çalışmanın amacı ülkemizde orta ve ağır otizmlili bireylere meslek kazandırmak ve onları iş hayatına kazandırmak için sadece otizmlili çocuklara yönelik ülkemizde eğitim veren Beylikdüzü Özel Eğitim ve İş Uygulama Merkezi eğitim programını öğretmen görüşleri ile değerlendirmektir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Beylikdüzü Özel Eğitim ve İş Uygulama Merkezi'nde görevli 20 öğretmen oluşturmuştur. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılan çalışmada veri çözümleme tekniği olarak betimsel analiz ve içerik analizi yapılmıştır. Araştırma bulgularında öğretmenlerin program hakkında görüşleri olumlu düşünceler, olumsuz düşünceler ve öneriler olmak üzere 3 tema altında toplanmıştır. Olumlu düşünceler temasında programın kazanımları, etkinlikler, programın öğrenci gelişimi üzerine etkileri, programda yer alan uygulayıcı görüşleri, beceri, program kapsamı, programa genel bakış ve ölçme-değerlendirme; olumsuz düşünceler temasında öğrenci, program ve ölçme-değerlendirme; öneri temasında da programa genel bakış ve etkinlikler alt temalarından oluşmuştur. Öğretmenlerin Beylikdüzü Özel Eğitim ve İş Uygulama Merkezi (Okulu) eğitim programına ilişkin görüşlerinin genel olarak olumlu ve uygulanabilir olduğu sonucu bulunmuştur.

¹ Bu çalışma birinci yazarın Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalında, ikinci yazarın danışmanlığında yapmış olduğu yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

² Malatya Engelsiz Yaşam Bakım ve Rehabilitasyon Merkezi, hilal_unal@hotmail.com, Orcid: 0000-0001-8081-4642

³ Dr. Öğrt. Üyesi Atatürk Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, ssonmez@atauni.edu.tr, Orcid: 0000-0003-4951-2747

Anahtar Kelimeler: Otizm Spektrum Bozukluğu, Proje Okulu, Eğitim Programı, Program Değerlendirme.

Teachers' Opinions About the Education Program of the Project Special Training and Business Practice Center

Abstract

The aim of this study is to evaluate the educational program of Beylikdüzü Special Training and Business Practice Center (School) by means of the teachers' opinions, which is place in our country giving education for the children diagnosed with autism spectrum, in order to provide the individuals who are diagnosed with the middle and excessive autism with occupation and bring them into the business life. In the research, the case study pattern, one of the qualitative research methods has been utilized. The research working group consists of twenty teachers working in Beylikdüzü Special Training and Business Practice Center. In this study, in which the qualitative data collection technique has been handled, the semi-structured interview technique is utilized. As the technique of data analysis, the descriptive analysis and the content analysis have been performed. The teachers' opinions as to the program have been collected under three themes: the theme of positive thoughts, the theme of negative thoughts and the theme of suggestions. In the theme of positive thoughts, the acquisitions in the program consists of the subthemes of the activities, the effects of the program on the students' progress, the opinions of the executors who have taken part in the program, skills, the scope of the program, the overview of the program and the assessment and the evaluation. The theme of negative thoughts consists of the subthemes of the student, the overview of the program and the assessment and the evaluation. The theme of suggestion consists of the subthemes of the overview of the program and the activities. As a result, it has been found out that the opinions of the teachers concerning the educational program of the Project school, Beylikdüzü Special Training and Business Practice Center (School), have been generally positive and applicable.

Keywords: Autism Spectrum Disorder, Project School, Educational Program, Program Evaluation.

GİRİŞ

Ülkemizde son yıllarda engelli bireylerin eğitimi için birçok destek sağlanmakta, engelliler ile birçok yeni spor faaliyetleri yapılmakta, engellilerin istihdamı üzerine çalışmalar sürdürülmekte ve bu konuda birçok kanun ve yönetmelik çıkartılmaktadır. 5378 sayılı Engelliler Hakkındaki Kanunda (2005) engelli birey “fiziksel, zihinsel, ruhsal ve duyuşsal yetilerinde farklı seviyelerde kayıp bulunan bireylerin bu yeti kayıpları sebebiyle topluma sağlıklı bireyler ile birlikte aynı şartlarda tam ve aktif katılımını kısıtlayan tutum ve çevre şartlarından etkilenen birey” şeklinde tanımlanmıştır.

Proje Özel Eğitim İş Uygulama Merkezi Eğitim Programına Yönelik Öğretmen Görüşleri

Engel nedenlerine bağlı olarak engellilik 7 başlık altında incelenebilmektedir. Otizm de bu engel gruplarından biri olan zihinsel engel grubu türlerinden biridir (Ziçev, 2018).

1943 yılında ilk olarak çocuk psikiyatristi Leo Kanner tarafından tanımlanan otizm spektrum bozukluğunun (OSB) resmi olarak ilk kez tanımına 1980’de Amerikan Psikiyatri Birliği tarafından yayınlanan Ruhsal Bozukluklar Tanı Ölçütleri Başvuru El Kitabı (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) DSM-III’ te yer verilmiş olup 2013 yılında yayımlanan DSM-V’te “sosyal iletişim ve etkileşimdeki kalıcı yetersizlikler, sınırlı/tekrarlanan davranış örüntüleri, alışılarda ısrar edip rutine bağlı kalma, duyuşal uyarılara aşırı duyarlılık veya duyarsızlıkla kendini gösteren, özellikleri çoğunlukla 24 ay ve sonrasında ortaya çıkan bir gelişimsel yetersizlik” olarak en güncel tanımını almıştır (Aslan ve Şahin, 2015).

Davranış özellikleri, klinik değerlendirmeler ve yapılan çalışmalarda tanı oranı erkek çocuklarda kız çocuklara göre 3/1 ile 5/1 oranında değişen otizm spektrum bozukluğunun görülme sıklığı giderek artmaktadır (Doğangün, 2008).

Amerika Hastalıkları Kontrol Merkezi (CDC) tarafından açıklanan verilere göre 2006 yılında çocuklardan 150’sinden 1’ine OSB tanısı konulurken, 2012 yılında çocuklardan 88’inden 1’ine OSB tanısı konulduğu ve 2014 yılında 64 çocuktan 1’inin, 2016 yılında da her 59 çocuktan 1’inin Otizm Spektrum Bozukluğu tanısı aldığı görülmektedir (Motavalli-Mukaddes, 2018). Ülkemizde yaklaşık 1.387.580 otizimli birey olup 0-19 yaş grubunda 434.010 civarında otizimli çocuk bulunduğu varsayılıyor (Tohum Otizm, 2020).

OSB’lerin sosyal iletişime geçmeleri çok zordur. Çoğu tanı konulan çocuğun ailesiyle dahi diyaloga hiç girmediği ya da çok nadir girdiği bilinmektedir. Sosyal iletişime geçilebilmesi bakımından en zor engel grubudur. Tıbbi olarak henüz bir tedavisi bulunmayan OSB tanısı almış bireyler için tek ve hatta en önemli tedavi şekli 1960’lı yıllardan bu yana verilen özel eğitimidir. OSB tanılı bireylerde bireyi kendi kendine yeterli duruma getirerek topluma aktif katılmasını ve bağımsız, üretken bireyler olmasını destekleyecek becerilerle donatan sistemli ve düzenli uygulanan özel eğitim ile gelişimsel beceri alanlarında ilerleme olabileceği gibi tanılamada esas olan bir kısım sorun davranışların azalmasını da sağlanabilecektir (Pektaş, 2016).

Otistik çocukların eğitimindeki amaç, yıkıcı davranışları azaltmakla birlikte dil, iletişim, kendi kendilerine yetebilme, bağımsız hareket edebilme davranış becerilerini kazandırarak öğrenmelerini arttırmak olmalıdır. Bu amaçlar doğrultusunda yapılacak ilk iş çocuğun güçlü yönlerini, ihtiyaçlarını belirleyen

ayrıntılı bir değerlendirme yapıp bu değerlendirmeler doğrultusunda bireyin yeteneklerini en üst düzeyde kullanmasını sağlayacak şekilde bireyselleştirilmiş ve yapılandırılmış bir eğitim programı hazırlamaktır (Doğangün, 2008).

Otizm spektrum bozukluğu tanılı çocuklarda yapılan eğitimlerde; kaba ve ince motor yeteneğinin geliştirilmesi, dikkat süresinin arttırılması, beden farkındalıklarının-kendilik kavramlarının-sosyal becerilerinin-sözel olan ve olmayan becerilerinin geliştirilmesi, okul öncesi ve temel eğitim kavramlarının öğretiminin kolaylaştırılması, yinelenen davranışların geliştirilmesi, öfke gibi olumsuz davranışlarının değiştirilmesi, duyuların algılanarak hareket sistemiyle koordineli hale getirilmesi alanlarına odaklanması gerektiğine vurgu yapılmaktadır (Pektaş, 2016).

Bu eğitimler ve çevresel koşulların (bilinçli anne-baba, destekleyici arkadaşlar vs) etkisi ile OSB çocuklar çok üretken ve faydalı olabilmektedirler. Bu duruma otizm tanısı konmuş birçok ünlü örnek olarak verilebilir. Örneğin ünlü Avusturyalı müzik bestecisi Wolfgang Amadeus Mozart'ın Tourette (Turet) sendromu olduğu (Ashoori ve Jankovic, 2007), ünlü İtalyan ressam, heykel ve mimar Michelangelo Buonarroti'in yüksek düzeyde otizimli olduğu (Arshad ve Fitzgerald, 2004), yine ünlü İngiliz fizikçi Isaac Newton, Nobel Ödüllü Alman Fizikçi Albert Einstein'ın ve ünlü İngiliz Kimyager Henry Cavendish'in Asperger sendromu belirtileri gösterdikleri (James, 2003) birçok bilimsel araştırmaya konu olmuştur.

Farklı alanlar ve eğitimde farklı teorik yaklaşımlara sahip uzmanlar ortak kanı olarak otizm spektrum bozukluğu tanılı çocukların temel probleminin sosyal beceri yetersizliği olduğunu ileri sürmüşlerdir. Bu uzmanlar OSB tanılı çocukların eğitiminde ilk hedefin de sosyal beceri yetersizlikleri üzerine olması gerektiğini ifade etmektedirler (Aslan ve Şahin, 2015). Otistik çocukların eğitiminde Lowaas, TEACCH (Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped) ve resimler aracılığıyla iletişim kullanılmaktadır. Bunlarla birlikte anne babaların endişelerinin rahatlatılması, davranış değiştirme becerileri ve kavram eğitimi ile eğitimde istenilen kazanımlar elde edilebilir (Doğangün, 2008). Ancak; okul programlarında otistik çocukların eğitiminde yoğunlukla "Davranış Değiştirme Modeli"ne dayalı eğitim programları kullanılmaktadır (Darıca vd., 1992).

OSB tanılı çocuklara iyi bir eğitim vermek için öncelikle onları okullara çekmek gerekir. Yani OSB tanılı çocukların okullaşma oranını yükseltmek gerekir. Mazurik-Charles ve Stefauna (Güven ve Diken, 2014) Amerika'da 2010 yılında her 150 çocuktan 1'inin OSB tanısı konduğunu ve bu çocukların okullaşma oranının çok yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Türkiye'de ise

Proje Özel Eğitim İş Uygulama Merkezi Eğitim Programına Yönelik Öğretmen Görüşleri

yaklaşık 1.387.580 kişiye OSB tanısı konmuştur. Bu kişilerden yaklaşık 434.010'unun 0-19 yaş arasında yani okul çağında olması ayrıca dikkat edilmesi gereken bir husustur. Ancak; ülkemizde bu çocukların uzmanlaşmış eğitimcilerle özel eğitime yönelik okullarda eğitim aldıklarını söylemek oldukça güçtür (Güven ve Diken, 2014).

Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim datalarına göre, ülkemizde otizmlili ve zihinsel engelli bireylerin eğitim aldığı III. kademe özel eğitim iş uygulama merkezi 278 ve zihinsel engelliler özel eğitim mesleki eğitim merkezi 186 tanedir (MEB, 2020). 2018-2019 eğitim öğretim yılında bu merkezlerde 9208'i kız ve 16743'ü erkek olmak üzere eğitim alan toplam öğrenci sayısı 25951'dir (Örgün Eğitim İstatistikleri, 2020). 2015-2016 eğitim öğretim yılı verilerine bakılırsa, okul öncesi eğitimde 73 erkek, 16 kız, toplam 89 otizmlili öğrenci kaynaştırma eğitimi hizmeti alırken; ilkokulda 1.176 erkek, 203 kız, toplam 1.379 otizmlili öğrenci hizmet almakta ; ortaokul düzeyinde 724 erkek, 129 kız, toplam 853 otizmlili öğrenci ve lise düzeyinde 139 erkek, 36 kız, toplam 175 otizmlili öğrenci kaynaştırma eğitimi sınıflarında hizmet almıştır (Rakap vd., 2017).

Ülkemizde I. Kademe 266 tane okul bulunmaktadır. Bununla birlikte 262 tane II. Kademe 262 tane ve 221 tane III. kademe eğitim hizmeti veren özel eğitim iş uygulama merkezi (okulu) mevcuttur (MEB, 2017). Bu okulların sadece otizm spektrum bozukluğu tanılı çocuklara yönelik eğitimleri yoktur.

Ülkemizde Beylikdüzü Özel Eğitim İş Uygulama Merkezi (Okulu) 2013-2014 eğitim öğretim yılında, orta ve ağır otizmlili bireylere meslek kazandırmak ve iş hayatına kazandırmak amacıyla İstanbul Kalkınma Ajansı tarafından proje okulu olarak kurulmuştur. Proje süresince 30 öğretmen gözetiminde 30 öğrenciye çamaşırhane görevlisi, otel kat görevlisi, serigrafi baskı makinesi operatörü ve temizlik görevlisi olarak yetiştirilmeleri için mesleki eğitim verilmektedir (Beylikdüzü Uygulama, 2017).

Bu çalışmanın amacı ülkemizde orta ve ağır otizmlili bireylere meslek kazandırarak onları iş hayatına kazandırmak için sadece otizm spektrum bozukluğu tanılı çocuklara yönelik eğitim veren Beylikdüzü Özel Eğitim ve İş Uygulama Okulu eğitim programını öğretmen gözünden değerlendirmektir. Bu amaca ulaşmak için aşağıdaki alt sorulara cevap aranmıştır.

- OSB tanılı çocuklar için yeterli sayıda uygun meslek grupları seçilmiş midir?
- Meslek gruplarına uygun eğitim verilmekte midir?
- Kazanımlar seçilen meslek gruplarına uygun mudur?

- Programda yer alan etkinlikler kazanımlar için yararlı ve yeterli midir?
- Program içeriği OSB tanımlı çocukların derse ve okula karşı ilgilerinde (okula istekli gelme, bağımsız davranışlarda bulunma vb.) değişiklik meydana getirecek şekilde düzenlenmiş midir?
- Program içeriği OSB tanımlı çocuklar için seçilen meslek gruplarına uygun mudur?
- Program OSB tanımlı çocuklara verilen eğitimin ölçme ve değerlendirilmesine uygun mudur?

Otizmlili bireyler özel eğitim kategorisinde bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlanarak yetiştirilen bireylerdir. Eğitimlerindeki amaç bireysel bağımsızlıklarını kazandırarak topluma katılımlarını sağlamaktır. Ülkemizde 0-18 yaş arasında 352 bin otizmlili birey olduğunu ve bu bireylerin eğitim alabileceği özel eğitim iş uygulama merkezi (III. kademe) sayısının sadece 230 olduğu MEB verilerinden anlaşılmaktadır ki bu da ülkemizde OSB tanımlı çocukların meslek eğitimi alarak bağımsızlıklarını kazanmaları ve etkin olarak topluma katılımlarının sağlanması için yeterli okullaşmanın olmadığını göstermektedir. Dünyada ve ülkemizde OSB ile ilgili toplumdaki bilinçlenme, farkındalık ile tanımlı kriterlerindeki güncellemeler sayesinde tanımlanan birey sayısında yıldan yıla artış görülmektedir. Eğitimin tek tedavi yöntemi olarak görüldüğü OSB’de tanımlı bireylerin bağımsız yaşamaları, bu alanda okullaşmaya, yeterli donanıma sahip uzman yetiştirmeye, bilinçli ve gerek okul gerekse okul dışında eğitimin tamamlayıcı unsuru olan ailelerin eğitimine bağlıdır. Yapacağımız çalışmada proje kapsamında hazırlanan programın öğretmenler tarafından değerlendirmesini alarak sonuç doğrultusunda daha çok OSB tanımlı bireyin bu program ile eğitime katılımının sağlanması düşünülmektedir. Aynı zamanda proje programın beşinci yılı olması ve programın değerlendirmesinin yapılarak revizyona gidileceği bu süreçte öğretmen görüşlerinden yararlanılmasıdır.

Bu araştırma 2016-2017 eğitim ve öğretim yılında Beylikdüzü Özel Eğitim İş Uygulama Okulunda çalışan 20 öğretmenin verdiği cevaplar ile sınırlıdır.

YÖNTEM

Araştırma Yöntemi

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışması tek bir ya da az sayıda bulunan durumu ayrıntılı inceleme ve ortaya koymak için veri toplama, analiz etme, sonuçlandırma ve raporlandırma işlemlerinin bütününden oluşan bir yöntemdir. Bir çalışmada durum çalışmasının tercih edilmesinde üç soruya cevap aranır. Bunlar; araştırmanın betimleyici ya da açıklayıcı bir soruyu gösteriyor olması, gerçek

Proje Özel Eğitim İş Uygulama Merkezi Eğitim Programına Yönelik Öğretmen Görüşleri

ortamdan elde edilen verilerin olması, değerlendirme yapılacak olmasıdır. Durum çalışması toplulukla ilgili çalışmalardan, eğitime, sağlığa, sosyal sorun ve çatışmalardan genç ve aileleri de kapsayan kliniğe kadar birçok alanda önemli bir yere sahiptir (Yin, 2012/2017).

Çalışma Grubu

Araştırma grubunu 2017-2018 Beylikdüzü Özel Eğitim ve İş Uygulama Merkezi'nde çalışan, projenin ilk yılında aktif görev almış 30 öğretmenden okulda göreve devam eden 21 öğretmenden araştırmaya gönüllü olarak katılan 20 öğretmen oluşturmuştur. Bu öğretmenlerin özellikleri aşağıda verilmiştir.

Tablo 1
Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Özellikleri

Özellikler		f	%
Cinsiyet	Erkek	4	20
	Kadın	16	80
Mezuniyeti/uzmanlığı	Özel Eğitim mezunu	2	10
	Sertifikalı	18	90
Statüsü	Kadrolu	3	15
	Ücretli	17	85
Deneyim Süresi	0-5 yıl arası deneyime sahip	14	70
	5 yıl ve üzeri deneyime sahip	6	30
Hizmet İçi Eğitim Alma Durumu	Eğitim almış	20	100
	Eğitim almamış	0	0
Toplam		20	100

Yukarıdaki tabloda belirtildiği şekliyle katılımcılardan 4'ü (%20) erkek, 16'sı (%80) kadın; 2 (%10) katılımcı özel eğitim mezunu, 18 (%90) katılımcı diğer lisans programlarından mezun olup özel eğitim sertifikasına sahip; 3(%15) katılımcı kadrolu ve 17 (%85) katılımcı ücretli olarak görev yapmakta; katılımcılardan 14'ü (%70) 0-5 yıl arası, 6'sı (%30) 5 yıl ve üzeri deneyime sahip olup 20 katılımcının tamamı hizmet içi eğitim almıştır.

Veri Toplama Teknikleri / Araçları

Araştırmada nitel veri toplama teknikleri benimsenmiştir. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından literatür taraması yapılarak hazırlanmış ve üç öğretim üyesi değerlendirmesi ile uzman görüşü alınarak oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu ile araştırmaya gönüllü katılan öğretmenler ile yüz yüze yapılmış ve bu

görüşmeler araştırmacı ve görüşmeye katılan kişi tarafından yazılı olarak kayıt altına alınmıştır. Her öğretmene isim belirtmeden “ÖE1, ÖK1” şeklinde kodlanmıştır. Bu kodlamalarda E= erkek, K= kadın, Ö= öğretmen ve 1 ise öğretmenlerin kayıtlanma numarasını göstermektedir. ÖE1= 1.sıradaki erkek öğretmeni ifade etmektedir.

Veri Analizi

Öğretmen ile görüşmeler yazılı olarak kayıt altına alınmış ve bu kayıtlara “içerik analiz” ve “betimsel analiz” uygulanmıştır. İçerik analizi sonucunda temalar, temalara ilişkin kategoriler ve kavramalar ortaya çıkartılmıştır. Bu kavramlar betimsel analizler ile desteklenmiştir. Yapılan çalışmada verilerin analizinde yapılan gözlemlerle birlikte alanyazın ve literatür taramasından da yararlanılmıştır.

BULGULAR ve YORUM

Bu bölümde, proje olarak uygulanan programın değerlendirilmesine ilişkin görüşmeler yolu ile elde edilen verilerin analizi, ortaya çıkan tema ve kodların yorumları ile bu bulgulara ilişkin katılımcı görüşlerine yer verilmiştir.

Beylikdüzü İş Uygulama Merkezi Eğitim Programına İlişkin Elde Edilen Olumlu Düşüncelere İlişkin Bulgular

Elde edilen bulgulara göre öğretmenler program hakkındaki olumlu düşüncelerini *programın kazanımları, etkinlikler, programın öğrenci gelişimi üzerine etkileri, programda yer alan uygulayıcı görüşleri, beceri, program kapsamı, programa genel bakış ve ölçme-değerlendirme* alt temaları üzerinde durarak ifade etmişlerdir.

Öğretmenler “*programın kazanımları*” alt temaaları hakkındaki görüşlerini *yeterli, işlevsel, başarılı, istihdama yönelik, sosyal hayata katılımı sağlayıcı, gelişimi destekleyici* kavramları ile ifade etmişlerdir.

Yeterliliğe ilişkin katılımcı ÖK1; “*Kazanımların yeterli olduğunu düşünüyorum.*”, şeklinde ifade ederken aynı doğrultuda katılımcı ÖK8 de; “*...çok yeterli çalışma ve kazanımlar yer almıştır.*” şeklinde görüş bildirmiştir.

İşlevsellikle ilgili katılımcı ÖK7; “*...kazanımlar işlevsel...*” şeklinde ve katılımcı ÖK6; “*...verimli ve işlevsel...*” diyerek açıklamıştır.

Proje Özel Eğitim İş Uygulama Merkezi Eğitim Programına Yönelik Öğretmen Görüşleri

Başarılılığa ilişkin katılımcı ÖE1; “...diğer programlara nispeten daha verimli bir süreç ile sağlıklı ve başarılı sonuçlar gözlenmiştir...” şeklinde görüş belirtmiştir.

İstihdama yönelik olmasına yönelik olarak katılımcı ÖK11; “...kazanımların, çocuklara ileride istihdam sağlayacak işlerin olması koşuluyla verimli olacağını düşünüyorum...” ifadeleriyle görüşünü belirtmiştir.

Sosyal hayata katılımı sağlayıcılığı için katılımcı ÖK2; “...sosyal yaşantılarında onlara destek olacak edinimlerdir...” şeklinde, katılımcı ÖK3; “...hem okulun hem sosyal yaşamını geliştirmek amacıyla çeşitli kazanımlar elde etmesi için eğitimler verilmektedir.” şeklinde, katılımcı ÖK4; “...özel çocukların topluma adaptasyonu, insana ve çevreye uyumu konusunda başarılı kazanımlar...” diyerek, katılımcı ÖE4; “...öğrencilerimizi topluma kazandırmak için günlük yaşama uyumlu davranışlar sergilemesi hayatı onlara bir nebze kolaylaştırmaktadır...” sözleriyle birbiri ile aynı doğrultuda görüşlerini ifade etmişlerdir.

Gelişimi destekleyiciliğine yönelik katılımcı ÖE2; “Proje programında yer alan kazanımlar öğrencilerin gelişimini arttırmaya yönelik olarak hazırlanmış...” diyerek açıklamıştır.

Öğretmenler “etkinlikler” alt teması hakkındaki görüşlerini okula uyum ve aidiyet, farklı ilgi alanlarına yönelme, yararlı kavramları ile ifade etmişlerdir.

Okula uyum ve aidiyete yönelik katılımcı ÖE2; “...programda yer alan etkinlik ve açıklamalarda öğrencilerin okula uyum sağlamaları, okulu sevmelerini sağlamaya öncelik verilmiş.” şeklinde ve katılımcı ÖK5; “...öğrenciler okulu benimsemekte...” şeklinde ifade etmiştir.

Farklı ilgi alanlarına yönelmeyle ilgili katılımcı ÖK14; “...farklı ve değişik uğraşlar zevk verebiliyor...” ve katılımcı ÖK5; “...ilgi alanlarını arttırdı...” ifadeleriyle açıklamışlardır.

Yararlılık ile ilgili katılımcı ÖK7; “...öğrenci için faydalı etkinlikler...” şeklinde, katılımcı ÖK5; “programda yer alan kazanımlar ve uyguladığımız etkinlikler öğrenciler üzerinde olumlu sonuçlar yaratmıştır.” şeklinde ifade etmiştir.

Öğretmenler “programın öğrenci gelişimi üzerine etkileri” alt teması hakkındaki görüşlerini ilgi, isteklilik, okula devam etme, dikkat sürecinde iyileşme, planlı ve düzenli yaşama kavramları ile ifade etmişlerdir.

İlgiye ilişkin katılımcı ÖK2; “...öğrencilerimizin derslere ve okula karşı olan ilgisi artış yönünde bir eğilim göstermiştir. Örneğin yapmış olduğumuz sosyal etkinlikler onların okula karşı ilgisini arttırmıştır.” ifadesiyle, katılımcı ÖK6; “...ilgilerinde artma oldu...” ifadesiyle, katılımcı ÖK7; “...ilgileri arttı...” ifadesiyle açıklamıştır.

İsteklilik için katılımcı ÖE3; “Öğrenciler ilk etapta okula alınmakta zorlanırken bu program sayesinde okulda yabancılık çekmeden okulda ve derslerde daha rahat ve daha alışmış bir noktaya geliyorlar.”, katılımcı ÖE2; “...yapılan etkinliklerle öğrencinin eğlenirken öğrenmesi ön planda olması öğrenciye okulu sevme konusunda etkili olmuştur...”, katılımcı ÖE1; “...programın getirilerinden biri olarak belki okula daha mutlu ve istekli geldikleri söylenebilir...”, katılımcı ÖK15; “...okula hevesleri arttı...”, katılımcı ÖK13; “...öğrenciler daha zevkli geçirebiliyor dersleri...” sözleri ile ifade etmiştir.

Okula devam etme ile ilgili olarak katılımcı ÖK7; “...okula gelmeyen öğrenci okula gelme arzusu arttı...” diyerek ifade etmiştir.

Dikkat süresinin artması için katılımcı ÖK3; “...odak süreleri arttı...” şeklinde, katılımcı ÖK5; “...ders ile ilgili odak kurma ve ilgi alanlarını arttırdı...” şeklinde, katılımcı ÖK6; “...meşguliyette artma oldu...” şeklinde, katılımcı ÖK8; “...motivasyon sistemi sayesinde etkinlikle meşgul olma arttı. Örneğin 5 saniye olan meşguliyet süresi 20 dakikaya çıktı.” şeklinde görüş bildirmiştir.

Planlı ve düzenli yaşama için katılımcı ÖK12; “...projemizde yer alan programların çocuklara çok fazla kazanım sağladığını düşünüyorum. Planlı ve düzenli çalışmak çocukları rahatlatıyor.” İfadelerine yer vermiştir.

Öğretmenler “beceri” alt teması hakkındaki görüşlerini mesleki beceri, öz bakım becerileri, bağımsızlık becerileri ve psikomotor beceri kavramları üzerinde durmuşlardır.

Bağımsızlık becerilerine ilişkin katılımcı ÖK4; “...etkinliklerin öğrencilerimize sağladığı faydaları göz önüne alırsak seçme özgürlüklerinin ortaya çıkması...” şeklinde, katılımcı ÖE3; “Öğrencilerimizin daha bağımsız, daha odaklı, daha ilgili bir hale gelmesine yardımcı oluyor.” şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

Öz bakım becerileri ile ilgili katılımcı ÖE3; “...olumlu yönde değişiklikler oldu. Öğrenciler günlük yaşamla ilgili görevlerini daha rahat ve uyumlu bir şekilde yapmaktadırlar. Örneğin, dış fırçalama, öz bakım, günlük yaşam becerileri...” olarak açıklamıştır.

Proje Özel Eğitim İş Uygulama Merkezi Eğitim Programına Yönelik Öğretmen Görüşleri

Mesleki beceriler için katılımcı ÖK12; “...severek yaptıkları iş uygulama derslerinden oldukça verim alıyoruz...” şeklinde katılımcı ÖK11; “...bazı iş programlarından oldukça keyif alıyorlar. Örneğin, kalem yapma abaküs yapma gibi...” şeklinde, katılımcı ÖK9; “...İş becerileri ile günlük kazanımları sağlıyor bu da çok faydalı oluyor.” şeklinde birbirlerine yakın ifadeler ile belirtmişlerdir.

Psikomotor beceri gelişimine ilişkin katılımcı ÖK15; “...öğrencilerin ince ve kaba motor becerilerinin gelişmesinde, göz koordinasyonu sağlanmasında başarı sağlandığını düşünüyorum.” şeklinde görüşlerini ifade etmiştir.

Öğretmenler “program kapsamı” alt teması hakkındaki görüşlerinde aileye destek, toplumsal farkındalık, olumlu davranış değişiklikleri kavramlarının üzerinde durmuşlardır.

Aileye destek ile ilgili katılımcı ÖK2; “Projede yer alan programlar öğrencilerimizin hem aile içindeki hem sosyal yaşantılarında onlara destek olacak edimlerdir.” ve katılımcı ÖE5; “...programın uygulanmasıyla beraber verilen aile eğitimleriyle de ailenin farkındalık ve bilincinin arttığını, çocukta meydana gelen olumlu davranış değişiklikleri ile aile destek olunduğu...” görüşlerini belirtmişlerdir.

Toplumsal farkındalığa ilişkin katılımcı ÖK4; “...yapılan etkinliklerin olumlu sonuçlarını gözönüne alırsak eğer çevrenin bilinçlenmesi, toplumdaki bireylerin konu hakkında daha çok araştırma yapması, çocuklarımız ile iletişime geçilmesi gibi olumlu sonuçlar ortaya çıkmıştır...” ifadesini kullanmıştır.

Olumlu davranış değişiklikleri için katılımcı ÖK3; “...davranış problemlerinde azalma meydana geldi...” şeklinde ve katılımcı ÖK4; “...gülebilmesi, tepki verebilmesi gibi olumlu sonuçlar doğurmaktadır. Okula uyumun ve iletişimlerinin gözle görülebilir düzeyde arttığı söylenebilir. Kendi öğrencimden örnek verecek olursak bir önceki seneye göre ağlama krizlerinde ve derste uyumada azalma olduğu söylenebilir. Hatta sosyal etkinlik yapmadığımız zaman öğrenciden bu talebin geldiğini söyleyebiliriz...” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Öğretmenler “programa genel bakış” alt teması hakkındaki görüşlerini bireysel ve yaşayarak öğrenme kavramları ile ifade etmişlerdir.

Bireyselliğe ilişkin katılımcı ÖK1; “...programlar öğrencilere bireysel olarak hazırlandığı için sorun yaşamıyoruz...” şeklinde görüş belirtmiştir.

Yaşayarak öğrenme için katılımcı ÖE1; “...proje kapsamında öğrencilerin en etkin öğrenme yöntemi olan yaşayarak öğrenme metodu baz alındığından, diğer programlara nispeten daha verimli bir süreç ve daha sağlıklı çıktı alındığı...” şeklinde görüş belirtmiştir.

Öğretmenler “programda yer alan uygulayıcı özellikleri” alt teması hakkındaki görüşlerini eğitim, tecrübe ve bilgi paylaşımı, hassasiyet kavramlarında açıklamışlardır.

Eğitim ile ilgili katılımcı ÖE1; “Programla ilgili verimli seminer dönemi ve okul idaremizce tekrarlanan eğitimler sayesinde sisteme entegrasyonumuz son derece başarılı olmuştur.” Şeklinde, katılımcı ÖK12; “...okul açılmadan önce ayrıntılı eğitimlerini alıyoruz. Ayrıca eğitim içerisinde deneyimli öğretmenler yardımcı oluyorlar...” şeklinde, katılımcı ÖK8; “...fikirlerde birlik söz konusu...” şeklinde, katılımcı ÖK2; “...çok fazla güçlük yaşadığımız söylenemez. Çünkü okulumuzdaki eğitimler ara ara tekrar ettirilmektedir...” şeklinde ifade etmiştir.

Tecrübe ve bilgi paylaşımına yönelik katılımcı ÖE1; “Zümre öğretmenleri ile tam koordinasyon içerisinde süreci birlikte yürütüyoruz.” İfadesiyle, katılımcı ÖE3; “...hem program, hem de olan veya olabilecek herhangi bir konu için zümre öğretmenlerimizle fikir alış verişini yapabiliyoruz...” ifadesiyle, katılımcı ÖK14; “...farklılıkları da ortak bir kararla uygulamaya alıyoruz...” şeklinde, katılımcı ÖK4; “...kesinlikle görüş ayrılığı oluşmuyor. Herkes birbirine danışarak ortak karar alınarak projelerimizi gerçekleştiriyoruz...” şeklinde, katılımcı ÖK2; “...program uygulanmasında zümre öğretmenlerimizle birlikte görüş alışverişinde bulunmaktayız...” diyerek görüşlerini açıklamıştır. Bununla beraber diğer katılımcıların da görüş ayrıcalıkları yaşamadıkları ve bilgi alışverişinde buldukları yönünde görüş belirtmişlerdir.

Hassasiyete ilişkin katılımcı ÖK5; “...zümre öğretmenlerimiz bu konuda çok hassaslar ve her konuda her görüşte bize yardım ederek daha iyi bir yol sunuyorlar...” şeklinde ifade etmiştir.

Öğretmenler “ölçme-değerlendirme” alt teması hakkındaki görüşlerini düzenli ve sistemli veri toplama, veri formu, gözlem ve gelişim raporu kavramları ile açıklamışlardır.

Düzenli ve sistemli veri toplama ile ilgili katılımcı ÖK2; “...ölçme ve değerlendirme konusunda düzenli ve sistemli bir şekilde veriler alındığından herhangi bir güçlükle karşılaşmamaktayız...” şeklinde görüşünü bildirmiştir.

Veri formu kavramı için katılımcı ÖK7; “...veri formu alınarak ölçme değerlendirme yapılıyor...” açıklaması ve katılımcı ÖE1; “...veri formu yöntemi

Proje Özel Eğitim İş Uygulama Merkezi Eğitim Programına Yönelik Öğretmen Görüşleri

ile ölçme değerlendirme safhası verimli bir şekilde yürütülmektedir.” açıklaması ile görüşlerini bildirmişlerdir.

Gözlem ve gelişim raporuna ilişkin katılımcı ÖK4; “...hayır güçlük yaşanmıyor. Bu projelerin öğrenciye neler kattığını gözlemleyip, eksik yönlerinin ve daha çok toplumda, yaşantısında ona fayda sağlayacağı konusunda veri toplama yolu ile gözlem yapılmakta. Öğrenci için yarar sağlayan her projeyi desteklemekteyiz ve bunun sonuçlarını gelişim raporunda görmekteyiz...” ifadeleriyle görüşlerini bildirmiştir. Genel olarak diğer katılımcılar da ölçme değerlendirme sürecinde sorun yaşamadıklarını ifade etmişlerdir.

Beylikdüzü İş Uygulama Merkezi Eğitim Programına İlişkin Elde Edilen Olumsuz Düşüncelere İlişkin Bulgular

Elde edilen bulgulara göre öğretmenler program hakkındaki olumsuz düşüncelerini öğrenci, program ve ölçme-değerlendirme alt temaları üzerinde durmuşlardır.

Öğretmenler “öğrenci” alt teması hakkındaki görüşlerini beslenme ve ergenlik kavramları ile ifade etmişlerdir.

Beslenme için katılımcı ÖK4; “...çok sık olmasa da zaman zaman olabiliyor. Özellikle beslenme etkinlikleri olduğu zaman sıkıntılar yaşanabiliyor...” ifadesi ile görüşünü bildirmiştir.

Ergenliğe ilişkin katılımcı ÖE4; “...öğrencilerimiz ergenlik döneminde olduğu için ve ergenlikle ilgili sorunları olduğu için gülüklüklerle karşılaşmaktayız...” ifadesiyle ve katılımcı ÖK10; “...ergen oldukları için bazı problemler yaşıyoruz...” ifadesiyle, katılımcı ÖK7; “...çocuklar yetişkin olduğu için zorluklar yaşanabiliyor...” ifadesiyle açıklamıştır.

Öğretmenler “program” alt teması hakkındaki görüşlerinde öğrenci seviyesine uyarlanamama, diğer programlara göre farklılık oluşturmama kavramları üzerinde durmuşlardır.

Öğrenci seviyesine uyarlanamamaya yönelik olarak katılımcı ÖK13; “...öğrencilerin öğrenme düzeylerine göre güçlükler yaşanabilmektedir...”, katılımcı ÖK14; “...öğrenci seviyesine göre program uygulamalarında güçlük yaşanabilir...” görüşleri ile açıklamıştır.

Diğer programlara göre farklılık oluşturmamaya ilişkin katılımcı ÖK9; “...proje programla öğrencilerde, derse ve okula karşı ilgilerinde çok değişiklik olduğunu düşünmüyorum...” görüşünü belirtmiştir.

Öğretmenler “ölçme-değerlendirme” alt teması hakkındaki görüşlerini *davranış problemi kaynaklı doğru veri alamama* kavramı ile açıklamışlardır.

Davranış problemi kaynaklı doğru veri alamamaya yönelik katılımcı ÖE4; “...proje kapsamında ölçme değerlendirmede öğrencinin güçlükleri otizmliler çocuklar olduğu için davranış problemleri oluyor onunla ilgili sorunlar yaşanmaktadır...” şeklinde açıklamıştır.

Beylikdüzü İş Uygulama Merkezi Eğitim Programına İlişkin Elde Edilen Önerilere İlişkin Bulgular

Elde edilen bulgulara göre öğretmenler program hakkındaki önerilerini etkinlik ve program alt temaları üzerinde durarak ifade etmişlerdir.

Öğretmenler “etkinlikler” alt teması hakkındaki görüşlerini *çoğaltılabilir* kavramı ile ifade etmişlerdir.

Çoğaltılmasına yönelik katılımcı ÖK1; “...etkinliklerin çoğaltılabilir olduğunu düşünüyorum...” ifadesini kullanmıştır.

Öğretmenler “program” alt teması hakkındaki görüşlerinde *öğrenci seviyesine uygunluk* kavramı üzerinde durmuşlardır.

Öğrenci seviyesine uygunluğa ilişkin katılımcı ÖK13; “...hedef ve davranışlar öğrenci öğrenme seviyelerine göre uyarlanabilir...” şeklinde ve katılımcı ÖK14; “...program öğrenci seviyelerine uyarlanırsa başarılı olur. Hedef ve amaçlananlar da başarılı olunabilir...” şeklinde önerilerini bildirmişlerdir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Beylikdüzü İş Uygulama Merkezi proje programı uygulayıcı öğretmenlerinin, program hakkındaki ifadeleri görüşlerinin olumlu düşünce, olumsuz düşünce ve öneri şeklinde üç temada gruplandırıldığını göstermiştir.

Bulgulardan ortaya çıkan en önemli konulardan biri öğretmen görüşlerinin olumlu düşüncelerde yoğunlaşmasıdır. Bu düşüncelerini de 8 alt tema ve her bir alt temanın altında kavramlarla ifade etmişlerdir.

Öğretmenler “programa genel bakış” 1. alt tema hakkındaki olumlu görüşlerini *bireysel ve yaşayarak öğrenme*; olumsuz görüşlerini *öğrenci seviyesine göre uyarlanamama, diğer programlara göre farklılık oluşturmama*; öneri temasında da *öğrenci seviyesine uygunluk* kavramları ile ifade etmişlerdir.

Proje Özel Eğitim İş Uygulama Merkezi Eğitim Programına Yönelik Öğretmen Görüşleri

Bu bulgu okulda öğrencinin verilen görevleri kendinin yaparak yaşayarak öğrenmesinden motivasyonunun arttığı ve öğretimden haz aldığı olumlu düşüncesiyle, ayrıca uygulayıcıların çoğunluğunun sertifikalı olarak alanda çalışan öğretmenler olması nedeniyle programın öğrenci seviyesine ve hazır bulunuşluklarına uygun hale getirilmelerine de yer verilerek daha açık, anlaşılır yazılabileceği şeklinde yorumlanabilir. Pektaş (2016) tarafından yapılan çalışmada otizm spektrum bozukluğu tanılı çocuk için hazırlanacak bireysel eğitim programları sayesinde, bu bireyin hayatını idame ettirecek düzeye gelmesinin sağlanabileceği, Öztürk ve Eratay (2010) tarafından yapılan çalışmada da eğitim uygulama okulunda görev yapan öğretmenlerin bireyselleştirilmiş eğitim programının gerekli olduğuna inandıkları ifadeleri ile bulgu desteklenmektedir.

Erden'in (1998) hedeflerin gerçekleştirilecek nitelikte olup olmaması öğrencinin gelişim düzeyine uygunluğu ile orantılıdır. Bununla birlikte eğitsel eleştiriye göre Eisner nasıl ki bir operayı ya da resmi uzmanı değerlendiriyorsa program değerlendirmeyi de alanında geniş bilgiye sahip alanının uzmanı olan kişiler tarafından yapılması gerektiğini belirtmesi ve Fleming'in (1970) dikey örgütlenmede içeriğin basitten karmaşığa, yakından uzağa, benzer olandan olmayana, somuttan soyuta sıralamasının başarıyı arttırdığını belirtilmektedir.

Öğretmenler "*programın kazanımları*" 2. alt tema hakkındaki görüşlerini *yeterli, işlevsel, başarılı, istihdama yönelik, sosyal hayata katılımı sağlayıcı, gelişimi destekleyici* kavramları ile ifade etmişlerdir.

Bu bulgu öğrencilerin gelişimin desteklediği, yeterli olduğu, sosyal hayata katılımı sağladığı, istihdama yönelik olduğu, başarılı ve işlevsel olduğu şeklinde yorumlanabilir. Ailelerin çocuklarının kendileri dışında diğer bireylerle iletişim kurmaya başladıklarını, kendilerine verilen görevleri yapabilir hale geldiklerini ifade etmeleri ve mezun olan 20 öğrenciden 3 ünün stajyer olarak çalışma hayatına katılmaya başlamaları (Beylikdüzü Uygulama, 2017) bulguyu desteklemektedir.

Öğretmenler "*beceri*" 3. alt tema hakkındaki görüşlerini *mesleki beceri, öz bakım becerileri, bağımsızlık becerileri ve psikomotor beceri* kavramları üzerinde durmuşlardır.

Bu bulgu öğrencilerin yaptıkları baskıların, yapmaktan zevk aldıkları abaküs ve kalem yapımlarının, temizlik ve çamaşır işlemlerine yardımcı olmaları ile mesleki beceri kazandıkları; birlikte tuvalet, el yıkama, yemek saatlerinde diş fırçalama eylemlerini yerine getirmeleriyle bağımsızlık becerilerini kazandıkları şeklinde yorumlanabilir. Erden'in (1998) çalışmalarında da benzer şekilde

mesleki okullarda atölye derslerinde ilgili program hedeflerinin büyük bir kısmı psikomotor davranışlarla ilgilidir ve bireyin dengeli yaşama sürecine ilişkin fiziksel, sosyal vb. ihtiyaçlarının karşılanıp karşılanamaması hedeflerin başarıllığı hakkında bize bilgi vermektedir ifadeleri yer almaktadır. Ailelerinin kendileri olmadan çocuklarının hayatlarını sürdürebilme deneyimlerini kazandıkları görüşleri ile öğrencilere programda bağımsızlık ve öz bakım becerilerinin kazandırıldığı da görülmektedir. Öğretmen görüşleri, programdaki öz bakım ve mesleki hedefler, aile görüşleri, çocuklarda yapılan gözlemler ile beceri alt temsında bulguların olumlu olduğu görüşü rahatlıkla ifade edilebilmektedir.

Öğretmenler “*program kapsamı*” 4. alt tema hakkındaki görüşlerinde *aileye destek, toplumsal farkındalık, olumlu davranış değişiklikleri* kavramlarının üzerinde durmuşlardır.

Program kapsamı alt temasına ait bulguda programın sadece öğrenci ile kısıtlı kalmayarak aileye destek olunması, davranış değişikliği ve toplumsal farkındalık oluşturulmasına da katkı sağladığı yorumu yapılabilmektedir. Ailelerle yapılan görüşmelerde programdan sonra çocuklarının okulda olduğu zamanlarda kendilerine ait sosyal hayatlarının oluştuğunu, bir kısmının bu sürede yeniden çalışma hayatına katıldığını, ailedeki diğer bireylere zaman ayırabildiklerini ve ayrı geçirilen zaman sonrasında çocuklarıyla bir araya gelince daha kaliteli ve yüksek motivasyonla zaman geçirdikleri ifadeleri öne çıkmaktadır. Ayrıca okulda ailelere verilen eğitimler ve yapılan aile paylaşım toplantıları ile yaşadıkları sorunların sadece kendilerinde olmadıklarını görmeleri, çözüm yolları üretirken tecrübe paylaşımı yaptıkları ve daha bilinçli ebeveynler olduklarını ifade ettikleri görülmektedir. Vardarcı (2011) tarafından yapılan araştırmalarda da otizmlili çocuğa sahip eğitim alan annelerin problem çözme becerilerinin arttığı ve umutsuzluk ve yalnızlık hislerinin azaldığı belirtilmektedir. Toplumda kendilerini rahat ifade edebildikleri, çocukları ile katıldıkları ortamlarda tepki yerine anlayışla karşılaştıklarını da ifade etmektedirler. Çocukların okula başlarken agresif, isteksiz, saldırgan, kendine ve çevreye zarar verici davranışlarda bulunurken hatta öğretmen seçiminde genellikle bu alana da dikkat edilirken program uygulanmasıyla çocuklarda agresiflik ve saldırganlıkların azaldığı, kendilerine ve çevrelerine zarar verme davranışlarında azalma olduğu gelişim raporlarından tespit edilebilmektedir. Tüm bu sonuçlar program kapsamı alt teması ile ilgili bulguların aileye, çocuğa ve toplumu olumlu katkılarının olduğunu ve bu nedenle olumlu görüş olarak belirtilmesini desteklediğini göstermektedir.

Proje Özel Eğitim İş Uygulama Merkezi Eğitim Programına Yönelik Öğretmen Görüşleri

Öğretmenler “*programın öğrenci gelişimi üzerine etkileri*” 5. alt tema hakkındaki görüşlerini *ilgi, isteklilik, okula devam etme, dikkat sürecinde iyileşme, planlı ve düzenli yaşama* kavramları ile ifade etmişlerdir.

Bu bulguda isteklilik, okula devam, planlı ve düzenli yaşama, dikkat süresi ve ilgi durumlarında olumlu gelişmeler yaşanırken; ergenlik ve beslenme alışkanlıklarında olumsuzluklar karşılaştığı yorumu yapılabilmektedir. Yapılan araştırmalarda Töret, Aykut, Babacan ve Özkubat (2014) eğitimle öğrencilerde dikkat süresinde belirgin düzeyde artış olduğu, Pektaş (2016) tekrar eden öğrenilen davranışların tekrarlayan olumsuz davranışların yerine geçtiği, iletişim becerilerini geliştirdiği, sosyalleştirerek iletişim kurma kabiliyetini geliştirdiği sonuçları yer almaktadır. Erden (1998) de çalışmasında eğitim bireye bir kazanç sağladıkça bireyin eğitim kuruma devam etmesi, istekliliği ve güdüsü artmaktadır ifadesine yer vermektedir. Çocukların devam çizelgelerinde okula devamlarının arttığı tespit edilmekle birlikte ailelerle yapılan görüşmelerde çocuklarının kendileri dışında kişilerle iletişim kurarak dışa dönüklük kazandığını, akranlarıyla iletişim kurabildiklerini, okula gitmek için istekli olup başlangıca göre zorluk çıkarmayarak servis saatinde kendilerinin hazır olduğunu, katıldıkları sosyal etkinlik ve ürettikleri ürünlerle mutlu olduklarını ifade etmeleri ile öğretmenlerinin öğrenci alt teması hakkındaki olumlu görüşleri desteklenmektedir. Bununla birlikte öğrencilerde özellikle başlangıç aşamasında ergenlik döneminde olmalarından dolayı uyumsuz ve saldırgan davranışlarının olduğu beslenme alışkanlıklarındaki aşırı yeme, pekiştirilmede kullanılan beslenme maddelerini sürekli talep etme gibi davranışlarının olduğu gelişim raporlarında görülmektedir. Ancak sorunun genellikle öğretmen ve öğrenci arasındaki ikili diyaloga bağlı olarak gelişme gösterdiği ve çözümlendiği de yer almaktadır. Bu aşama öğretmenler tarafından programın olumsuz yönü olarak değerlendirilse de sorun yaşayan öğretmenlerin eğitim fakültesi mezunu olup lisans da özel eğitim alanında yetişmeyip katıldığı sertifika programı ile alanda hizmet veren öğretmenler olması öğretmenlerin alandaki yeterliliklerinden kaynaklandığını düşündürmektedir.

Öğretmenler “*programda yer alan etkinlikler*” 6. alt tema hakkındaki görüşlerini *okula uyum ve aidiyet, farklı ilgi alanlarına yönelme, yararlı* kavramları ile ifade etmişlerdir.

Bu bulguda uygulanan programda elde edilen ürünlere, çocukların kendini okulda yabancı hissetmeyerek benimsemelerine ve yaptıkları üretimlerin yanı sıra Beylikdüzü Belediyesi tarafından açılan nikah şekeri yapma gibi kurslara da katılım taleplerine bakılarak farklı ilgi alanları, aidiyet, yararlı olma olumlu düşünceleri olarak yorumlanabilir. Aynı zamanda çocuklara daha yararlı olmak

adına etkinliklerin arttırılması talepleri de programın olumlu geri dönütü olarak yorumlanabilir. Erden (1998) çalışmasındaki programın değerlendirilmesinde cevap aranan iki sorudan biri eğitim programının amaçlarına öğretim programı, kol faaliyet, gezi programları, rehberlik vb. ile ulaşıp ulaşılamadığıdır ifadesi ile de bulgunun desteklenmesi mümkündür.

Öğretmenler “*programda yer alan uygulayıcı özellikleri*” 7. alt tema hakkındaki görüşlerini *eğitim, tecrübe ve bilgi paylaşımı, hassasiyet* kavramlarında açıklamışlardır.

Alanda uygulayıcı öğretmenlerin programda yer alan uygulayıcı özellikleri alt teması ile ilgili elde edilen bulguda eğitim, bilgi paylaşımı ve hassasiyetin önemli olduğu şeklinde yorumlanabilir. Özellikle lisans eğitimleri özel eğitim alanından olan öğretmenlerin programa ve uygulanmasına karşı aşırı duyarlı ve istekli oldukları görülmektedir. Öğretmenlerin tamamının zümre toplantılarına, bilgi paylaşımına ve ortak karar alıp uygulamaya önem verdiği en önemli tespittir. Erden (1998) de çalışmasında örgüt sürecinin de en önemli basamaklarından olan karar verme, iletişim, planlama, geliştirmenin programda yer alması; ayrıca eğitim programının alınan geri dönütlerle geliştirilmesi ve etkili bir biçimde uygulanmasının önemine vurgu yapmaktadır.

Öğretmenler “*ölçme-değerlendirme*” 8. alt tema hakkındaki görüşlerini *düzenli ve sistemli veri toplama, veri formu, gözlem ve gelişim raporu* kavramları ile açıklamışlardır.

Bu bulgudan ölçme değerlendirmede düzenli veri toplama, gözlem, gelişim raporları ve veri formunun önemli olmasının yanında davranış problemlerinden dolayı doğru veri alamamanın olumsuzluk oluşturduğu yorumu yapılabilir. Erden (1998) hedefe dayalı değerlendirme modeline baktığımızda psikomotor davranışlar ön plana çıkacaktır ki bu davranışlarda ürünün meydana gelip gelmediği ya da meydana gelen ürünün mükemmelliği ile ilgili gözlem formları kullanılmaktadır; Stufflebeam’e göre program hakkında düzenli ve sistematik veri toplanması, program ve öğretimle ilgili karar almada, süreç değerlendirmede ve program uygulamada alınacak kararlar için gereklidir der. Ayrıca çalışmada ölçme değerlendirmenin sürecin geneline yayılması, gözlemlerle gelişim raporları ve formlarla düzenli veri toplanması program hakkındaki olumlu görüşleri desteklemektedir ifadesine yer verir. Gözlem, psikomotor davranışların ölçümünde ve sınıftaki öğretim etkinlikleri hakkında veri sağlamak için kullanılır. Ancak; veri toplanan öğrencilerin OSB’li olması kendilerini rahat ifade edememesi, bazı alanlarda davranış problemlerinden dolayı düzenli veri alınamasa ya da sağlıklı gözlem sonuçları elde edilemese de uygulayıcı tek bir öğretmen tarafından bu konunun olumsuz olarak

Proje Özel Eğitim İş Uygulama Merkezi Eğitim Programına Yönelik Öğretmen Görüşleri

değerlendirilmesi ve gözlem için bağımsız gözlemcilerden zümre öğretmenleri gibi destek talep edilmemiş olması olumsuz düşünce temasında yer alan bu bulgu ile netlik sağlamamaktadır.

Sonuç olarak, bu çalışmada ülkemizde orta ve ağır otizm spektrum bozukluğu tanılı bireylere meslek kazandırmak ve iş hayatına katılımlarını sağlamak için sadece OSB'li çocuklara yönelik ilk ve tek eğitim veren Beylikdüzü Özel Eğitim ve İş Uygulama Okulunun proje programı hakkında öğretmen görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bu çalışmanın sonucunda elde edilen temel bulgu, öğretmenlerin programın esasları hakkında benzer görüşlere sahip olduklarıdır. Ancak; alt temalar yönünden öğretmen görüşlerinin kısmen de olsa farklılıklar gösterdiği görülmektedir.

Öğretmenlerin program hakkındaki görüşlerini ifadeleri olumlu düşünce, olumsuz düşünce ve öneri olarak sınıflanmıştır. Öğretmenlerin görüşleri olumlu düşünceler temasında program kapsamı, etkinlikler, beceri, programın öğrenci gelişimi üzerine etkileri, program kazanımları, programda yer alan uygulayıcı özellikleri, ölçme ve değerlendirme, programa genel bakış alt temaları ile sınıflanmıştır. Aynı şekilde proje program uygulayıcısı olan öğretmenlerin görüşleri olumsuz düşünceler temasında programın öğrenci gelişimi üzerine etkileri, ölçme ve değerlendirme, programa genel bakış alt temaları ile sınıflanmıştır. Öğretmenler program ile ilgili öneri teması hakkındaki görüşlerini ifade ederken Programda yer alan etkinlikler ve programa genel bakış alt temaları sınıflandırması oluşmuştur.

Bu çalışmanın bulguları doğrultusunda uygulayıcı ve araştırmacılara yapılacak öneriler aşağıdaki şekildedir.

- Uygulayıcılar için:

Okul için öğrenci alımı yapılmadan uygun gözlem süresi içeren hazırlık kurslarının olması, öğrencilerin bu süreçte değerlendirilerek alacakları eğitime bu doğrultuda karar verilmesi ve kursun oryantasyon için bir basamak olarak kullanılması,

Öğrencilerin ön bilgi, ihtiyaç ve kapasitelerini ayrıntılı belirleyerek her bireyin kendine özgü olduğu dikkate alınarak bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlanması ve bu sürede alanda uzman kişilerden rehberlik alınması,

Programın uygulama ve değerlendirme kısımlarında alan uzmanı kişilerden bağımsız gözlemci olarak yararlanılması ve danışmanlık hizmeti alınması,

Otizm spektrum bozukluğu tanılı çocukların zihinsel engelli eğitim merkezlerinde eğitim almaları yerine programları ile birlikte kendilerine özel planlanmış merkezlerde eğitim almalarının sağlanması,

Grup eğitimleri yerine birebir eğitimin öncelikli tutulması,

Merkezdeki eğitimin tamamlanmasından sonra istihdam olanaklarının da belirlenerek takibinin sağlanması önerilmektedir.

- Araştırmacılar için:

Alanda çalışma yapmaya karar vermeden önce alanla ilgili uzun süreli gözlem yapılması,

Çalışma öncesi ve çalışma arasında deneyimli alana hâkim uygulayıcılarla görüşmeler yapılması,

Özellikle basında yer alan olumsuz haberlerden dolayı uygulayıcılardaki kaygının giderilmesi önerilmektedir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

- Arshad, M. & Fitzgerald, M. (2004). Did Michelangelo (1475-1564) have high-functioning autism. *Journal of Medical Biography*, 12(2), 115-120.
- Ashoori, A. & Jankovic, J. (2007). Mozart's movements and behaviour: A case of Tourette's Syndrome? *Journal of Neurology, Neurosurgery and Psychiatry*, 78, 1171-1175.
- Aslan K. & Şahin S. (2015). Ülkemizde otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarda sosyal becerileri geliştirmeye yönelik yapılan güncel çalışmalar, *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 2(3), 1-18.
- Beylikdüzü Uygulama. (2017). *Beylikdüzü İş Uygulama Okulu Hakkında Kurumsal Bilgi*. <https://beylikduzuisuygulama.meb.k12.tr>, Erişim tarihi: 23.03.2017
- Darıca, N., Abidoğlu, Ü. & Gümüşcü, Ş. (2011). *Otizm ve Otistik Çocuklar* (5. baskı). Özgür.
- Doğangün, B. (2008). *Özel Eğitimi Gerektiren Psikiyatrik Durumlar*. İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa Tıp Fakültesi Sürekli Tıp Eğitimi Etkinlikleri Sempozyum Dizisi, 62, 157-174.

Proje Özel Eğitim İş Uygulama Merkezi Eğitim Programına Yönelik Öğretmen Görüşleri

- Erden, M. (1998). *Eğitimde Program Geliştirme* (3.baskı). Anı.
- Fleming, L. M. (1970). *Displays and Communication*. L. Erlbaum Associates.
- Güven, D. & Diken, İ. H. (2014). Otizm spektrum bozukluğu olan okul öncesi çocuklara yönelik sosyal beceri öğretim müdahaleleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 15(1), 19-38.
- James, I. (2003). Singular scientists. *Journal of the Royal Society of Medicine*, 96, 36-39.
- MEB. (2017). Milli eğitim bakanlığı özel eğitim okul bilgileri. <http://orgm.meb.gov.tr/>, Erişim tarihi: 26.03.2017.
- MEB. (2020). Milli eğitim bakanlığı istatistikleri örgün eğitim verileri. <http://mebbis.meb.gov.tr/>, Erişim tarihi: 10.06.2020
- Motavalli-Mukaddes, N. (2018). *Otizm Spektrum Bozuklukları*. İstanbul Çocuk ve Ergen Psikiyatrisi Enstitüsü, nahitmotavalli.com
- Örgün Eğitim İstatistikleri. (2020). *Milli Eğitim Örgün Eğitim Öğrenci İstatistikleri*. <http://sgb.meb.gov.tr/>, Erişim tarihi: 10.06.2020
- Öztürk, C. Ç. & Eratay, E. (2010). Eğitim okuluna devam eden zihinsel engelli öğrencilerin öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı hakkında görüşlerinin belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, 10(2), 145-149.
- Pektaş, S. (2016). Otizm spektrum bozukluğu tanısı almış çocuklarda müzik eğitiminin önemi. *Sanat Eğitimi Dergisi*, 4(1), 95-110.
- Rakap, S., Birkan, B. & Kalkan, S. (2017). *Türkiye 'de Otizm Spektrum Bozukluğu ve Özel Eğitim* (Rapor 2017). Tohum Türkiye Otizm Erken Tanı ve Eğitim Vakfı.
- Resmi Gazete, 1 Temmuz 2005, Sayı:25868, s.5378.
- Tohum Otizm. (2020). Tohum otizm vakfı, ülkemizde otizm tanı verileri. <https://www.tohumotizm.org.tr/otizm/>, Erişim tarihi: 10.06.2020
- Töret, G. vd. (2014). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarda akademik başarı düzeyleri üzerinde kendini izleme stratejisinin etkisinin incelenmesi, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 16(2), 125-145.

- Vardarcı, G. (2011). *Otistik Çocuklara Sahip Ailelere Uygulanan Aile Eğitim Programının, Aile İçi İletişim Becerilerine, Ailenin Problem Çözme Becerilerine ve Otistik Çocuklarıyla İlgili Algılarına Etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yin, R. K. (2017). *Durum Çalışması Araştırması* (İ. Günbayı, Çev. Edt.). Nobel. (Orijinal eserin yayın tarihi 2012).
- Ziçev. (2018). Zihinsel yetersiz çocukları yetiştirme ve koruma vakfı, engellilik sınıflandırması. <http://zicev.org.tr/>, Erişim tarihi: 08.04.2018

DOI No: <http://dx.doi.org/10.29228/Joh43217>

Makale Türü: Araştırma makalesi
Geliş Tarihi: 28.04.2020
Kabul Tarihi: 07.06.2020
On-line Yayın: 25.06.2020

Article Type: Research article
Submitted: 28.04.2020
Accepted: 07.06.2020
Published Online: 25.06.2020

Atıf Bilgisi / Reference Information

Güneş Şahin, E. & Arslan, M. A. (2020). Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Yazma Becerisi Etkinliklerine İlişkin 7. Sınıf Öğrenci Görüşleri. *Journal of History School*, 46, 1719-1746.

TÜRKÇE DERS KİTABINDA YER ALAN YAZMA BECERİSİ ETKİNLİKLERİNE İLİŞKİN 7. SINIF ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ¹

Esin GÜNEŞ ŞAHİN² & Mahmut Abdullah ARSLAN³

Öz

Bu çalışma Türkçe dersinde sık sık kullanılan ve temel dil becerilerinden olan yazma becerisinin kazandırılmasına yönelik 7. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan yazma ile ilgili etkinliklerin öğrencide bıraktığı yansımaları tespit etmek adına yapılmıştır. Ders kitaplarında yer alan etkinliklerle ilgili öğrencilerde farkındalık yaratmak ve sürece dair birincil ağızdan veri toplayarak yazma becerisi ile ilgili öğrenci görüşlerinin alınması amaçlanmıştır. Olgubilim deseni ile yürütülen çalışmada maksimum çeşitlilik örnekleme yoluyla seçilmiş 12 öğrenci çalışmanın örneklemini oluşturmaktadır. Öğrenci görüşlerini almak üzere 8 açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Form iki alan uzmanına sunulmuş ve istenilen düzenlemeler yapıldıktan sonra kullanılabilirliğine dair onay alınmıştır. Öğrenci görüşlerinin alınmasıyla veri seti birçok kez okunmuş ve alt probleme ilişkin kodlamalar yapılmıştır. Çalışma sonucunda 7. sınıf öğrencilerinin ders kitaplarında yer alan yazma becerisi etkinliklerini kendi seviyelerine uygun buldukları, yeni nesil soruların ders kitaplarında daha çok yer yer alması gerektiği, kitaptaki yazma etkinliklerinin hem ders içi yazma etkinliklerine hem de sınavda yer alan yazma becerisi ölçen sorulara olumlu etkisinin

¹ Makale yazımı yazar etki oranı: 1.yazar: % 60, 2. yazar: %40.

² Yüksek lisans öğrencisi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi esn.gns.44@gmail.com, Orcid: 0000-0001-7080-2891.

³ Doç. Dr. Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, mabdullaharslan@hotmail.com, Orcid: 0000-0003-1289-3662

olduğu, öğretmenin sürece daha çok dâhil olup gerektiğinde yazma saati yapması konusunda fikir ortaya koydukları söylenebilir.

Anahtar kelimeler: Dil Becerileri, Türkçe Eğitimi, Etkinlik, Yazma Becerisi.

Seventh Class Students Opinions on Writing Skills Activities in Turkish Textbook

Abstract

This study has been carried out to see the reflection of the writing activities in 7th grade Turkish text books on students, which are often used in Turkish classes and teaches writing skill, which is one of the basic skills in language. It is aimed to receive student's opinions related to writing skill by collecting data at first hand regarding process and to raise awareness in students related to activities taking place in the text books. Twelve students, who are chosen through maximum variety sampling, form sampling of study in the study that is conducted with the phenomenology pattern. Interview form, which is half- structured and consisted of eight open ended questions in order to receive student's opinions, has been used. This form has been presented to two domain experts and the approval has been received about availability after editings have been made. Data set has been read several times by receiving student's opinions and decodings related to subproblems have been made. As a result of this study, it is said that students approve writing skill activities taking place in 7th grade Turkish textbooks for their own level and new generation questions need to be included more in the text books, writing activities in the classroom and questions which evaluate writing skills in the exam and they suggest that teacher get involved in process more and have writing lesson when required.

Keywords: Language Skills, Turkish Education, Activity, Writing Skills.

1. GİRİŞ

Yazma, günlük hayatımızda konuşmadan sonra en çok başvurduğumuz bir anlatım biçimi olup temel amacı; okuyucuya belirli bir konuda, belirli bir iletiyi aktarmaktır. Dilin en üst becerisi olan yazma, konuşmanın birtakım sembollerle ifade edilmesidir ve insanın doğası gereği kendini dışa vurduğu davranışlardan biridir (Özbay, 2008). Bu dışavurum sürecinde dersteki etkinliklerin öğrencide bıraktığı olumlu veya olumsuz etkiyi görmek, sonrası adına bu dersin verimliliğini arttıracaktır. Çünkü yazmak üretmektir. Bu üretim, insan zihninde farklı gerekçelerle aktarılacak anlamın belirlenmesi, bu anlamın aktarımı için

Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Yazma Becerisi Etkinliklerine İlişkin 7. Sınıf Öğrenci Görüşleri

yazmanın bir yol olarak seçilmesi, anlamın dilsel karşılıklarının seçimi ile bunların sembollerle ve dilin genel kurallarına uygun olarak kodlanması ve en nihayetinde düşüncenin bir alan üzerinde yazı olarak görünür hâle gelmesi sürecidir (Güzel ve Karatay, 2019: 265).

Yazma insanların duygu ve düşüncelerini kalıcı şekilde ifade etmesini sağlaması; milletlerin tarihlerini kayıt altında tutarak millîbilinci canlı tutması; evrensel bilgi birikimini gelecek kuşaklara aktararak bilimsel gelişmelere imkân tanınması (Yağcı, 2005: 49-65) yönüyle öğrencide kazandırılması gereken bir beceridir. Çünkü her türlü olay, düşünce, durum ve duyguları; dili en güzel şekilde kullanarak, belli bir plan dâhilinde başkalarına ve yarınlara ulaştırmak, böylece bunların kalıcılığını sağlamak (Aktaş ve Gündüz, 2013: 163) yazmanın amaçları arasındadır.

Anlatma becerilerinden biri olan yazma, bireyin duygu ve düşüncelerini belirli semboller kullanarak bildirişim amaçlı kodlanması ve aktarılmak istenen anlamların harf adı verilen sembollerle kodlanmasıdır (Gömlüksiz vd., 2010:1137, Karadağ ve Maden, 2014: 266). İnsan için kalıcılığı sağlayan önemli bir ihtiyaçtır. Nitekim insan duyar, düşünür, heyecanlanır ve üzülür; bu ve benzeri hisleri söz ve yazıyla başkalarına aktarır. Bu aktarım yollarından olan yazma hem maddi hem de manevi bir ihtiyaç olarak düşünülmelidir (Yavuz vd., 2003: 281). Bu ihtiyacın karşılanması için öğrencilerin yazma becerilerinde yetkin ve başarılı olmak adına bilgi birikimi ve kültürel zenginliğinin olması, yaşam deneyiminin bulunması, Türkçeyi etkin ve doğru bir biçimde kullanabiliyor olması, yazma konusunda teknik bilgiye sahip olması, olaylara farklı bakış açılarından bakarak sebep-sonuç ilişkisi kurması, analiz, sentez ve değerlendirme yapabilmesi, farklı olay ve düşünceleri birtakım ölçütler doğrultusunda ayıklayabilmesi ve sınıflayabilmesi gerekmektedir (Göçer, 2010: 182).

Yazma becerisi öğrencinin düşünme, öğrenme, anlama ve iletişim gibi birçok becerisinin gelişmesine kaynaklık yapmaktadır. Dil gelişimiyle sosyal ve zihinsel becerilerinin gelişmesine de katkıda bulunur. Zira süreç dâhilinde edinilen birçok bilgi ve beceri sadece davranış ve dilsel yaratımla kendini göstermez. Yazma da konuşma gibi, başkaları ile iletişim kurmanın, kendimizi anlatmanın bir yoludur (Sever, 2004: 24). Yazma becerisi sayesinde kalıcılık artmakta ve düşüncenin genişletilmesi yahut yeniden düzenlenmesini kolaylaştırmaktadır. Sadece yazma açısından değil yazılanların okunması

paylaşılması açısından da değerlendirmekte fayda var. Çünkü ortaya konan ürünlerin tüketicisi olan okurlar, okuduklarından beslenirler (Göçer, 2016: 29).

Öğrencide sadece okurluk tarafı geliştirmek zihni membayı köreltebilir. Dinlemeyi ve konuşmayı doğası gereği zamanla edinen birey okumayı öğrenerek bu gelişim sürecinin üçüncü ayağını tamamlar. Bu üçlü becerinin tamamlayıcısı olan yazma göz ardı edilmemelidir. İletişimin önemli bir unsuru olan yazma becerisi tam olarak geliştirilmeden etkili bir iletişimden söz etmek mümkün değildir. Yazma becerisi derken sanatsal bir yaratımdan ziyade bir konuyu ve o konuyla ilgili fikirleri cümle ve paragraflara ayırarak, düzenleyerek bir bütün hâlinde kâğıda aktarmak ve duygu, düşünceleri ifade edebilmek için gerekli sembollerle işaretleri, kurallarına uygun ve okunaklı bir şekilde, psikomotor olarak üretebilmek (Akyol, 2000; akt. Demir, 2011: 18) kastedilmektedir.

Anlatılmak istenene uygun sözcük seçimi, sözcüklerin doğru yazımı, sözcükleri doğru cümlelere dönüştürme, cümlelerden sağlam paragraflar kurma ve noktalama işaretlerini yerinde kullanma yazma becerisiyle ilgili beklenenlerdir. Bu süreç, öğrencinin her türlü yazıyı yazmasını beklemekten ziyade aktarma ihtiyacını yazılı olarak gidermesinin mantığını kavratmaya yöneliktir. Çünkü yapılandırmacı yaklaşımın benimsenmesiyle öğrenciden sonucun değil sürecin bir parçası olarak bilginin yaratımında etkin bir rol üstlenmesi beklenmektedir.

Öğrencilerin süreçte aktif olması sadece uygun ortam ve kaynakla ilgili değildir. Öğrencilerin yazma becerilerini kazanması ve işe koşmaları için öncelikle yazabileceğine dair inanç taşımaları gerekmektedir. Yazma öz yeterlik algısı olarak adlandırılan bu durumda bu yeterliliğe sahip öğrenci yazma etkinliklerini sürekli gerçekleştirmekte, hata yaptıklarında vazgeçmeden sürekli yazmaya devam etmekte yani yazmada sebat göstermektedirler (Demir, 2011:3). Bu öz yeterliliği oluşturmak adına öğretmenden beklenen motive edici olması ve yazmaya devam edecekleri etkinliklere öncelik vermesidir.

Türkçe dersi bilgiden ziyade bir beceri dersidir. Bu derste temel dil becerilerini (dinleme, konuşma, okuma, yazma) etkili bir şekilde kullanmayı öğretmek amaçlanır. Temel dil becerilerinden dinleme ve okuma anlama becerilerini, konuşma ve yazma da anlatma becerilerini oluşturmaktadır. Bu doğrultuda İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı (6, 7, 8. Sınıflar) (MEB, 2006) kazanımlar yoluyla öğrencilerin bilgi ve beceri edinmesini, tutumlar

Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Yazma Becerisi Etkinliklerine İlişkin 7. Sınıf Öğrenci Görüşleri

geliştirmesini ve değerler kazanmasını hedeflemektedir (Güzel ve Karadağ 2013, 45).

Bu hedeflere ulaşmak adına sistemde birçok değişiklik yapılmıştır. 2005 yılında yayınlanan ve yapılandırmacı yaklaşımın esas alındığı ve 2009 yılında yeniden düzenlenen ilköğretim I. kademe Türkçe Dersi Öğretim Programı ile 2006 da yayınlanan ilköğretim II. kademe Türkçe Dersi Öğretim Programı ayrı şekilde hazırlanmış olup 2015 yılında iki programın birleştirildiği (1-8. sınıf) görülmektedir. Sonrasında 2017 yılında yayınlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı 2018-2019 eğitim-öğretim yılında itibaren tüm kademelerde geçerli hâle getirilmiştir.

Programda yazma becerisi, diğer becerilerle karşılaştırma ya da sıralama yapılmadan sunulmuştur. Kazanımların öğretim sürecine aktarılması ile yazma becerisinin gelişimi gerçekleşecektir. Yazma süreci için önem taşıyan kazanımların sınıflara göre dağılımı şu şekildedir: Birinci sınıf, 13; ikinci sınıf, 14; üçüncü sınıf, 17; dördüncü sınıf, 22; beşinci sınıf, 16; altıncı sınıf, 14; yedinci sınıf, 17 ve sekizinci sınıf, 20. Buna göre Türkçe Dersi Öğretim Programında (2018) toplam 133 yazma kazanımı bulunmaktadır. Bu programa göre 7. sınıf yazma kazanımlarına aşağıda yer verilmiştir.

T.7.4.1. Şiir yazar.

T.7.4.2. Bilgilendirici metin yazar.

a) Öğrencilerin giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinde yazacaklarını belirleyerek bir metin taslağı oluşturmaları, düşünceyi geliştirme yollarını kullanmaları, yazılı ve çoklu medya kaynaklarından görüşlerini destekleyecek kanıtlar sunmaları sağlanır.

b) Öğrenciler günlük hayattan örnekler vermeye teşvik edilir.

T.7.4.3. Hikâye edici metin yazar.

a) Öğrencilerin zaman, mekân, şahıs ve olay unsurlarını belirleyerek hikâyenin serim, düğüm ve çözüm bölümlerinin taslağını oluşturmaları sağlanır.

b) Öğrencilerin yazım kılavuzundan yararlanmaları ve yeni öğrendiği kelimeleri kullanmaları teşvik edilir.

T.7.4.4. Yazma stratejilerini uygular. Not alma, özet çıkarma, serbest, kontrollü, kelime ve kavram havuzundan seçerek yazma, bir metinden hareketle yazma ve duyulardan hareketle yazma gibi yöntem ve tekniklerin kullanılması sağlanır.

T.7.4.5. Anlatımı desteklemek için grafik ve tablo kullanır.

T.7.4.6. Bir işi işlem basamaklarına göre yazar.

T.7.4.7. Yazılarını zenginleştirmek için atasözleri, deyimler ve özdeyişler kullanır.

T.7.4.8. Yazılarında anlatım biçimlerini kullanır.

T.7.4.9. Yazdıklarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır.

T.7.4.10. Formları yönergelerine uygun doldurur.

T.7.4.11. Kısa metinler yazar. Haber metni ve/veya anı yazmaya teşvik edilir.

T.7.4.12. Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler.

T.7.4.13. Ek fiili işlevlerine uygun olarak kullanır.

T.7.4.14. Araştırmalarının sonuçlarını yazılı olarak sunar.

a) Öğrencilerin taslak hazırlamaları, taslaklarında giriş, gelişme, sonuç bölümlerine yer vermeleri sağlanır.

b) Kaynak gösterme hakkında bilgi verilir.

T.7.4.15. Yazılarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır. Oysaki, başka bir deyişle, özellikle, ilk olarak ve son olarak ifadelerini kullanmaları sağlanır.

T.7.4.16. Yazdıklarını düzenler. a) Anlama dayalı anlatım bozuklukları bakımından yazdıklarını gözden geçirmesi ve düzeltmesi sağlanır. b) Metinde yer alan yazım ve noktalama kuralları ile sınırlı tutulur.

T.7.4.17. Yazdıklarını paylaşır. Öğrenciler yazdıklarını sınıf ve okul panosu ile sosyal medya ortamlarında paylaşmaya, şiir ve kompozisyon yarışmalarına katılmaya teşvik edilir (MEB, 43).

Her öğrenci yazma becerisine ait bu kazanımları kavramalı ve yazma becerisi kazanmalıdır. 2015 Türkçe Programında yazma becerisine ilişkin hedefler şu şekilde ifade edilmiştir: “Öğretmen, farklı yöntemlere uygun etkinliklerle yazmayı öğrenciler açısından zevkli hâle getirerek yazma alışkanlığı kazanmalarına yardımcı olmalı, öğrencilerin hangi türlerde yazmaya yetenekli olduğunu belirleyerek onları başarılı olduğu türlerde yazmaya yönlendirmelidir” (MEB, 2015).

Kitaplarda yer alan temalar uygun metinlerle öğrenciye aktarılırken, bu kazanımlar doğrultusunda oluşturulan yazma becerisi etkinlikleri kitaplarda yerini almaktadır. Yapılan literatür taramasıyla genel itibarıyla etkinliklerin

Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Yazma Becerisi Etkinliklerine İlişkin 7. Sınıf Öğrenci Görüşleri

uygunluğunun öğretmenlere sorulduğu, öğrenciden dönüt alınmadığı görülmüştür. Söz konusu literatür taraması şu çerçevede yapılmıştır.

Literatür incelendiğinde yazma ile ilgili çalışmaların daha çok yaratıcı yazma üzerinde yoğunlaştığı (Abrekoğlu, 2019; Sayın, 2019; Yıldırım, 2018; Yüksel 2016; Urhan 2016; Korkmaz 2015; Duru, 2014; Avcı, 2013; Beydemir, 2010; Kuvanç, 2008) görülmektedir. Bununla birlikte Elbir ve Yıldız (2012) çalışmasında 2005-2010 yılları arasındaki lisansüstü çalışmaları incelemiş, Tok ve Batur (2015) çalışmasında 2010-2014 yılları arasındaki akademik çalışmaların eğilimlerini tespit etmeyi amaçlamıştır. Bu iki araştırmada yazma ile ilgili çalışmaların genel itibariyle okuma ile ilişkilendirildiği ve araştırma eğilimlerinin de yazma yöntemleri, farklı türde metin yazma ve yazma becerisine yönelik olduğu görülmektedir.

Yazma ile ilgili yapılan genel çalışmaların dışında yazma etkinliklerine ilişkin görüşlerin genel olarak öğrencilerden ziyade öğretmenlerden alındığı görülmektedir. Öğrenci görüşüne yer veren Avcı (2018), Türkçe öğretim programı (2018) bağlamında 5. sınıf Türkçe dersi öğretimine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşlerinin incelenmesi isimli çalışmasında öğrencilerin yazma etkinliklerine dair görüşlerine de yer vermiş ve öğrencilerin yazma kazanımlarının ilgi çekici ama yorucu olduğunu düşündüklerini belirtmiştir. Öğretmen görüşlerine yer veren Güney (2016) ise Türkçe öğretmenlerinin yazma becerisine yönelik düşüncelerini ortaya koymak adına; öğretmenlerin yazma eğitimine yönelik düşünceleri adlı çalışmasında, yazma becerisi önündeki engelleri; öğrencilerin olumsuz tutumları, öğretmenlerin şevk kırıcı davranışları ve okuma alışkanlığının olmamasına bağlamıştır.

Yazma ile ilgili sadece Türkçe öğretmenlerinin değil sınıf öğretmenlerinin görüşlerine başvuru yapılan çalışmalar da vardır. Elma ve Bütün (2015) öğrencilerin Türkçe dersindeki beceri alanları içinde en fazla güçlük çektikleri alanın yazma olduğunu belirledikleri çalışmada, hem Türkçe hem de sınıf öğretmenlerinin görüşlerine başvurmuşlardır. Aynı çalışmada ders kitaplarındaki etkinliklerle ilgili olarak öğrenci seviyesine uygun bulmadıkları, öğrencilerin bu nedenle zorluk yaşadığı yönünde bulgular da yer almaktadır. Bu çalışmanın aksine Yaylı ve Solak'ın (2014) ortaokul Türkçe ders kitaplarında ve öğretmen kılavuz kitaplarında yer alan yazma etkinliklerine dair öğretmen görüşleri isimli çalışmasında etkinliklerin niteliğiyle ilgili bir sorun olmadığı ve öğrencilere

uygun olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Yine aynı çalışmada öğrencilerin etkinlikleri beğenmemesine ve bundan kaynaklı isteksizliğe dair de sonuçlar yer almaktadır.

Öğretmen görüşlerinin alındığı bir diğer çalışma Güfta ve Özçakmak (2013) 92 öğretmen üzerinde yaptıkları araştırmadır. 83 yazma etkinliğinden 23 yazma etkinliğinin amaca uygunluk, uygulanabilirlik, düzeye uygunluk ve anlaşılabilirlik boyutları açısından %50'nin altında kaldığı sonucuna ulaşmıştır. Yine aynı çalışmada cinsiyete göre erkek, kıdeme göre 16 yıl ve üstü kıdeme sahip, mezun olunan okula göre eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin yazma etkinliklerine yönelik daha olumlu düşündüğü saptanmıştır. Öğretmenlerin deneyimlerinin ve bakış açılarının yazma becerisi üzerindeki etkisinin önemli olduğu sonucuna varan Karadüz ve Çarkıt (2015) da çalışmasında öğretmen görüşlerine başvurmuştur.

Öğrenci etkinliklerinin değerlendirilmesiyle ilgili çalışmalarda literatürde yer almaktadır. Demir'in (2013), yazma becerisine yönelik kazanımların ortaokulda gerçekleşme düzeyi isimli çalışmasında 8. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi öğretim programında belirlenen yazma amaç ve kazanımlarını gerçekleştirme düzeyleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Sonuçları itibariyle öğrencilerin yazma amaç ve kazanımlarını gerçekleştirme düzeylerinin genel olarak çok yetersiz olmadığı, içerik boyutunda nitelendirilen kazanımların büyük çoğunluğunun öğrenciler tarafından yazılı anlatımlara yansıtıldığı, biçim boyutunda noktalama işaretleri, yazım kuralları ve imla hataları noktasından kazanımların düşük oranda edinildiği sonuçlarına ulaşmıştır. Benzer şekilde Türkçe öğretmenlerinin uyguladıkları değerlendirme biçimlerini tespit etmenin amaçlandığı bir başka çalışmada (Göçer, 2011), Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerine yazdırdıkları etkinlik içi yazma dokümanları ile uyguladıkları yazılı sınav kâğıtları incelemiştir. Araştırma sonucunda değerlendirme sürecinde tüm öğretmenlerin kullandığı genel bir ölçüt olmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca biçimsel özelliklerin içerik özelliklerinden daha ön planda tutulduğu sonucuna varılmıştır.

Yapılan araştırmalarda görüldüğü üzere yazma becerisi ile ilgili çeşitli çalışmalar bulunmak ile birlikte öğrencilerin yazma becerisine dair görüşlerine yer verilmemiştir. Aynı zamanda yapılan çalışmalarda nitel araştırma yöntemlerinin göz ardı edildiği görülmüş ve söz konusu çalışmanın nitel

Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Yazma Becerisi Etkinliklerine İlişkin 7. Sınıf Öğrenci Görüşleri

araştırma yöntemlerinden yararlanılarak oluşturulması amaçlanmıştır. Bu kapsamda aşağıdaki alt sorulara cevap aranmıştır:

1. Ders kitabında yer alan yazma etkinliklerinin size uygun olduğunu düşünüyor musunuz?
2. Ders kitabında yazma becerisine ayrılan etkinlik sayısı ile ilgili düşünceleriniz nelerdir?
3. Ders kitabında geçen yazma becerisi etkinliklerinde öğretmenden beklentiniz nedir?
4. Ders kitaplarında yer alan yazma becerisi etkinliklerinin sınavda yer alan yazma becerisini ölçen sorulara etkisi hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?
5. Ders kitaplarında yer alan yazma becerileri ile ilgili sınıf içi yazma etkinlikleri arasındaki ilişkiyle ilgili düşünceleriniz nelerdir?
6. Ders kitaplarında yer alan yazma etkinliklerinde öğrencilerin en çok tercih ettiği yazma becerisi hangisidir? Neden?
7. Metinlerin sonunda yer alan yazma etkinliklerinin metnin türüyle olan ilişkisi hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?
8. Yazma etkinliklerinde yazılı ve görsel unsurların (karikatür, fotoğraf, resim), grafik düzenleyicilerin (kavram haritaları, zihin haritaları) kullanılması hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma nitel bir modelde tasarlanmıştır. 7. sınıf öğrencilerinin 7. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan yazma becerisi etkinliklerine yönelik görüşlerini öğrenmek amacıyla yapılmış olgubilimsel bir çalışmadır. Bize tümüyle yabancı olmayan aynı zamanda da tam anlamını kavrayamadığımız olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalar için olgubilim uygun bir araştırma zemini oluşturur (Yıldırım ve Şimşek 2018: 69). Bu nedenle çalışmada ders

kitabında yer alan yazma etkinliklerine ilişkin gerek işleniş gerekse etkinliklerin amacına ulaşılabilirliğinin tespiti adına öğrenci görüşleri alındığı için olgubilimsel araştırma deseni kullanılmıştır.

2.2. Çalışma Grubu

Çalışma grubunda amaçlı örnekleme yöntemlerinden tipik durum örnekleme kullanılmıştır. Burada amaç tipik durumları seçerek evrene genelleme yapmak değildir. Amaç ortalama durumları çalışarak belirli bir alan hakkında fikir sahibi olmak veya bu alan, konu, uygulama veya yenilik konusunda yeterli bilgi sahibi olmayanları bilgilendirmektir (Patton 1987: Akt. Yıldırım ve Şimşek 2018:121). Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim ve öğretim yılında Malatya ilinde merkeze bağlı bir köy okulu olan Görgü Ortaokulunda okuyan 12 öğrenci oluşturmuştur. Okulun seçilmesinde öğrencilere kolay ulaşılabilirlik etkili olurken 7. sınıf düzeyinin belirlenmesinde tipik durum örneklemesine uygunluk ve düşüncelerini daha doğru ifade edebilecekleri düşünülmüştür. Patton'a (1987) göre; tipik durum örneklemesinde amaç, ortalama durumları çalışarak belirli bir alan hakkında fikir sahibi olmak veya bu alan, konu, uygulama veya yenilik konusunda yeterli bilgi sahibi olmayanları bilgilendirmektir (Yıldırım ve Şimşek, 2018: 121)

2.3. Verilerin Toplanması

Çalışma için öncelikle okulda olan iki Türkçe öğretmeniyle bağlantı kurulmuş ve ders notlarına göre tayin edilen 12 öğrenciyle görüşülerek yer ve zaman belirlenmiştir. Öğrenciler için kendilerini güvende hissedebilecekleri bir ortam oluşturulmaya çalışılmış ve görüşmenin amacı, konusu ve içeriği hakkında öğrenciler bilgilendirilmiştir. Etik problemlerin önüne geçmek adına gönüllülük esasına bağlı olarak çalışmaya katılmaları sağlanmıştır. Sonrasında öğrencilere gerekli süre verilerek onlardan açık uçlu yapılandırılmış formdaki soruları cevaplamaları istenmiştir. Yaş aralığı göz önünde bulundurularak öğrenci cevapları için öncelikle görüşme formu tercih edilmiştir.

2.3.1 Açık uçlu anket formu

Araştırmada ilk olarak literatür taraması yapıp görüşme ile ilgili sorular iki alan uzmanı rehberliğinde hazırlanmıştır. Soruların anlaşılabilirliğinin görülmesi adına araştırmaya dâhil olmayan 10 öğrenciye bir pilot uygulama ile sorular yöneltilmiş, pilot uygulama sonrası sorular revize edilerek görüşme formunun

son şekli verilmiştir. Çalışmada bu formun tercih edilme sebebi duruma göre anlık tavır ve esneklik önemli ölçüde sınırlanırken aynı soruların sistematik bir sıra içinde bütün deneklere aynı şekilde sorulması yoluyla görüşmeci etkisini ve öznel yargılarını en aza indirmesidir (Yıldırım ve Şimşek 2016, 132).

2.3.2 Yarı yapılandırılmış görüşme formu

Çalışma için veri zenginliği oluşturmak adına farklı sınıflarda öğrencilerin dersine giren üç Türkçe öğretmeniyle yarı yapılandırılmış görüşme formu yapılmıştır. Bu yöntemde de tıpkı yapılandırılmış görüşmelerde olduğu gibi daha önceden belirlenmiş sorular vardır. Fakat bu yöntemin farkı, soruların belirli bir sırayı takip etmemesi ve daha önceden belirlenmeyen ek soruların sorulabilmesi, daha esnek bir yapıya sahip olmasıdır (Smith,2003; akt. Yüksel, Yanık ve Ayazlar 2015, 237) Bu sayede konuşma süresince farklı sorularla konunun açılmasına, çeşitli görüşlerin ortaya çıkmasına ve konu hakkında yeni fikirlere ulaşılmasına (Turan 2013, 88) imkân sağlanır.

2.4. Verilerin analizi

Çalışma sorularını teyit etmek ve verileri birden fazla kaynaktan toplayıp farklı bakış açılarını görmek adına 10 öğrenci üzerinde pilot uygulama yapılmıştır. Uygulama sonrası sorular tekrar revize edilmiştir. İzlenen bu yolla soruların güvenilirliğini sağlamak amaçlanmıştır. Bunun ile birlikte verilerin tek bir kaynaktan toplamamak adına üç Türkçe öğretmeniyle görüşme yapılmış ve veri çeşitliliği sağlamak amaçlanmıştır. Bu doğrultuda çalışmada betimsel veri analizi kullanılmıştır. Bu yaklaşıma göre elde edilen bulgular düzenlenip yorumlanmış biçimiyle aktarılıp; sistematik ve açık biçimde betimlenmiştir. Bu süreçte verilere hâkim olmak adına veri seti birkaç kez okunarak alt problemler dikkate alınarak kodlamalar yapılmıştır. Kodlamalar yapılırken kodlama güvenilirliğine ilişkin çalışmalar yapılmış ve veri setinin bir bölümü araştırmacı tarafından farklı zamanlarda ve yine farklı bir araştırmacı ile birlikte bir nitel araştırma uzmanı olmak üzere iki kişi tarafından kodlanarak kodlama güvenilirliğine bakılmıştır. Her iki kodlamada da tutarlılığın görülmesi kodlamaların güvenilir olduğunu göstermektedir. Kodlamalar doğrultusunda geçici kategoriler yapılmış, analiz sürecinin sonuna doğru bu kategorilerde kalıcı bir kimlik kazanmıştır. Böylelikle verinin anlamını dışarıya aktarma süreci tamamlanmıştır.

3. BULGULAR ve YORUM

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Öğrencilerin ders kitaplarında yer alan yazma becerisine ayrılan etkinlik sayısı ile ilgili düşünceleri birkaç noktada toplanmıştır. En çok dile getirilen, etkinlik sayılarının yeterli olduğu düşüncesidir (Ö1, Ö3, Ö4, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11). Ö1’ in kullandığı “*Her metin sonrası zaten metinle ilgili yeterince yazma çalışması var.*” ile Ö3’ün “*Metinlerden sonra yazma etkinliği daha çok olsa sıkılırdık, bence yeterli.*” şeklindeki ifadeleri öğrencilerin yazma becerisi etkinlik sayısından memnun olduklarını göstermektedir. Öğrencilerden Ö4 ise yeterli olma nedenini “*Daha çok olursa yetiştirmek için acele eder, geçiştiririz ve eğlenerek yapmayabiliriz.*” şeklinde dile getirmiştir.

Öğrencilerden bazıları metin sonrası olan kimi yazma etkinliklerinin çok uzun olmasından şikâyetçidir. Ö8 “*Çok fazla metin var ve hepsinin sonunda uzun metinler isteniyor. Daha fazla olsa öğrenci gönülsüz etkinlik yapabilir.*” diyerek düşüncesine açıklık getirmiştir. Ö10 ise “*Bence sayı yeterli. Uzun yazma etkinliklerinde sıkılıyorum. Uzun olanlar daha eğlenceli hâle getirilebilir.*” demiştir.

Yazma etkinliklerini yazım ve noktalama açısından değerlendiren iki öğrencinin duruma farklı yaklaştıkları görülmüştür. Şöyle ki Ö11 “*Etkinliklerde genelde noktalamayla ilgili etkinlikler de oluyor. Birden fazla olursa yazım ve noktalamaya yeterli vakti ayırmayız ve özen göstermeyebiliriz.*” derken Ö2 “*Daha çok olsa özellikle yazım ve noktalama ile ilgili bilgimizi arttırabiliriz.*” diyerek yazım ve noktalamaya dair karşıt görüşler ortaya koymuşlardır.

Diğer taraftan etkinlik sayısının yeterli olmadığını düşünen öğrenciler de vardır. Ö2 “*Bence yetersiz. Çünkü etkinlik fazla olursa daha iyi öğreniriz.*” şeklinde görüşlerini ifade etmiş ve yukarıda söz edilen yazım ve noktalamaya değinmiştir. Bununla birlikte Ö5 ise “*Okul sınavları ve LGS’de yoruma dayalı sorular olduğu için yazma etkinliği çok olursa yorum gücümüz gelişir.*” şeklindeki söylemiyle neden yetersiz bulunduğunu açıklamaktadır. Sınavlardaki soru tarzının değişmesiyle öğrencilerin etkinliklere bakış açısı da bu noktada değişmiştir. Öğrenciler yeni nesil diye adlandırılan soruları ders kitaplarında görmek istemektedir. “*... Sınavlarda çıkan sorular yeni nesil sorular ve bunları rahat yapmamız için kitaptaki etkinliklerinde bu yönde olması gerekiyor (Ö3).*” bu isteğin görüldüğü cevaplardan biridir.

Etkinlik sayısının çoğaltılması gerektiğini düşünen Ö6, bu düşüncesine yazısının düzeltilmesini dayanak göstermiş “*Ayrıca anlam sorularına da yazma etkinliklerinin olumlu bir etkisi olacak.*” diyerek yine sınavlara gönderme yapmıştır. Birçok öğrencinin ortak söylemi olarak bu başlık altında değerlendirilecek bir hususta genel itibariyle yoruma dayalı, öğrencinin rahatlıkla kendini ifade edeceği soruların çoğaltılması gerektiği yönündeki düşüncelerdir. Ö12 bu doğrultuda “*Bence ders kitaplarında sadece yazma etkinliklerinin soru sayısı artmamalı, yoruma dayalı sorularda da artış olmalı. Çünkü yeni nesil sorular daha çok akıl yürütmeyi gerektiriyor. Ama kitapta özellikle metinle ilgili sorular genellikle bilgiyi ölçüyor.*” diyerek bu konu hakkındaki görüşünü dile getirmiştir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Ders kitaplarında yer alan yazma etkinliklerinin uygunluğuyla ilgili öğrencilerden farklı yorumlar gelmekle birlikte önemli bir kısmı uygun olduğu yönünde görüş belirtmiştir. Uygun olduğu yönünde düşüncesini söyleyen Ö2 “*Etkinlikler genelde işlediğimiz konularla alakalı. Daha işlenmediyse bile etkinlik öncesi öğretmenimiz anlatıyor.*” demiştir. Aynı doğrultuda cevap veren Ö5 ise “*Öğretmen anlamadığınız soruyu önce bana sorun diyor. Şimdiye kadar hiç sormadım bence anlıyoruz hepsini.*” diyerek uygun olduğunu teyit etmektedir.

Yazma becerisi kazanımları gereği hemen hemen her soruda yazma etkinliğinin yer almasına değinen bazı öğrenciler “*Bence uygun zorlanmıyorum ama metne dayalı soruları, ders öncesi hazırlık sorularını her şeyi yazıyoruz. Bence soruların altında yeterli boşluk olsa daha iyi olur. Deftere yazmamıza gerek kalmaz (Ö5).*” yönünde düşüncelerini belirtmişlerdir.

Yazma kazanımlarında büyük önem taşıyan yazım ve noktalama da öğrenci görüşlerinde kendine yer bulmuştur. Bu hususta Ö11 “*Özellikle yazım ve noktalamayla ilgili etkinlikler bence en uygun olanı. Çünkü tüm yazma etkinliklerinde en çok bunları kullanıyorum. Neredeyse birçok metnin sonunda da yazım ve noktalama etkinlikleri var.*” diyerek yazım ve noktalamanın önemine dikkat çekmiştir.

Ders kitabındaki etkinliklerin uygun olması yönündeki yorumlar dışında aksini düşünen öğrenci yorumları da bulunmaktadır. Ö6 “*Yabancı sözcüklerin*

verilip yerine Türkçe sözcüğün istendiği etkinliklerde bazen zorlanıyorum. Ama yabancı sözcüğü bilmediğim için. Bu yüzden bunlar uygun değil bence.” diyerek görüşünü açıklarken yine benzer doğrultuda cevap veren Ö3 *“Bazı etkinlikleri yaparken zorlanıyorum. Abime soruyorum o da kızıyor. Hepsini anlasam sormam.”* diyerek uygun bulmama nedenini açıklamıştır.

Öğrencilerin kendileri dışındaki şartlar ve kullanılan materyaller gereği uygun bulmadıkları da gözlenmiştir. *“Toplu yapılan etkinlikleri sevmiyorum. Annem izin vermiyor. Okulda da aceleyle yapıyoruz (Ö1)”* , *“ Bazı etkinliklerin internetten araştırılması gerekiyor. Evde internet olmadığı için yapamıyorum (Ö12), “Bazı etkinliklerde sınıfa malzemeler götürmemiz isteniyor. Evde yoksa köyde yaşadığımız için hemen alamıyoruz. Sadece bazı haftasonları çarşıya iniyoruz (Ö8).”* öğrencilerin bu şekilde yorumları etkinlikleri uygun bulmama nedenlerinin dış etken kaynaklı olduğunu göstermektedir.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Ders kitaplarında geçen yazma becerisi etkinliklerinde öğrencilerin öğretmenden beklentilerinin, kitapta yer alan yazma etkinliklerini yeterli ve yetersiz bulan öğrencilere göre farklılaştığı görülmüştür. Birinci soruya yeterli cevabını veren öğrenciler genelde süreçle ilgili tavsiyelerde bulunurken yetersiz diyen öğrenciler bu eksikliği giderecek kişinin öğretmen olması gerektiğine dikkat çekmişlerdir.

Öğretmenden beklenti hususunda ilk farklılık etkinliklerin evde mi yoksa okulda mı yapılması gerektiği konusudur. *“Öğretmen etkinliği okulda yaptırmalı. Çünkü anlamadığımız yerde hemen soru sorabiliyoruz.”* diyen Ö4 ile *“Öğretmen etkinliği sınıfta yaparsa herkesi hemen kontrol edebilir. Bu da iyi yazmamızı, noktalamaya dikkat etmemizi sağlar.”* diyen Ö3’ün ifadeleri öğretmenden beklenen farklı doğrultudaki görüşleri ortaya koymaktadır.

Öğrencilerin öğretmenden beklediği bir diğer husus da sadece ders kitabındaki bir metinden örnek vermemesi, öğretmenin benzer türden farklı örneklerle sınıfa gelmesidir. Bu doğrultuda Ö1 *“Öğretmenin önce o etkinlikle ilgili ders kitabından farklı bir örnek okuması ve öğrencilere anlatması gerek... Örneğe uygun olarak daha rahat yazarız.”* şeklinde düşüncesini dile getirirken aynı konuda başka bir öğrenci *“ ... Yazacağımız metni öğretmen sınıfta detaylı işlemeli hatta başka benzer metinler okumalı (Ö9).”* diyerek doğru örneklerin çoğaltılmasının öğrenmeyi etkileyeceğini ortaya koymak istemişlerdir.

Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Yazma Becerisi Etkinliklerine İlişkin 7. Sınıf Öğrenci Görüşleri

Evde yapılan etkinliğin sınıfta öğretmen tarafından kontrol edilmesini isteyen öğrencilerin yanı sıra bu kontrollerin bir şekilde artı-eksi gibi bir değerinin olması gerektiğini düşünenler de vardır. Bu konuda Ö2 “*Öğretmenler kitaplara özel olarak bakabilir. Çünkü bazen yazımda ve noktalamada ya da soruları anlamada sıkıntı yaşıyoruz. Ödevde bakmanın sonunda artı ya da eksi verirse doğru ödev yapılması konusunda öğrenci bilinçlenir.*” demiştir. Ö7 de “*Öğretmen sınıfta herkese tek tek okutmali, sonrasında yazıya ve noktalamaya bakmalı bence. Beğendiyse küçük bir yıldız ya da emoji koyabilir.*” diyerek aynı minvalde görüş belirtmiştir.

Benzer görüşlerden bir diğeri (Ö5, Ö6) öğretmenin sınıfta etkinliği yaptırıp benzer türde ev ödevi etkinliği vermesi yönündedir. “*Öğretmen sınıfta yazma etkinliği yaptırmalı, ev ödevi olarak da aynı metinle benzer yazma ödevi vermeli.*” diyen Ö5 etkinlik sayının yetersizliğinin öğretmen tarafından bu şekilde telafi edileceğini düşünürken Ö6 ise “*Sadece evde ya da sadece sınıfta yapmakla kalıcı olmuyor. Öğretmen ya sınıfta ya da evde benzer etkinliği tekrar yaptırmalıdır.*” diyerek Ö5’in görüşüne koştur bir yorum yapmıştır.

Öğrencilerin sadece görüş belirtmekle kalmayıp hem eleştiri hem de tavsiye niteliğindeki yorumları da görülmektedir. “*Yazı yazarken başımızda gelip beklememeli öğretmen. Bunun yerine ya masada kitap okumalı ya da kendisi de yazı yazmalı (Ö11)*” bu doğrultuda bir cevap olmuştur. Bunun yanı sıra öğrencilerin öğretmenden; *beğenmediği öğrenciye öğretmen tekrar yazdırmalı (Ö8), sınıfta yazdırırken sözsüz müzik açmalı (Ö9), yazılanlar arasında sınıfta yarışma yapıp beğenilenler seçilmeli (Ö12) okuma saati gibi yazma saati de olmalı (Ö2), önce konu sınıfça oyunlaştırılmalı sonra yazmaları istenmeli (Ö10)* gibi farkı beklentilerinin olduğu görülmüştür.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Ders kitaplarında yer alan yazma becerisi etkinliklerinin sınavdaki yazma becerisini ölçen sorulara etkisini değerlendiren öğrencilerden sadece birinin farklı görüş bildirdiği görülmektedir. Bu öğrenci de “*Sınavda yer alan yazma soruları yetiştiremeyeceğim diye strese soktuğundan bence tamamen kalkmalı. Sadece kitaptaki etkinlikler yeter.*” şeklinde kendisini ifade eden Ö3’tür.

Diğer öğrencilerin tamamı ders kitaplarında yer alan yazma becerisi etkinlik sorularının sınavdaki yazma sorusuna olumlu etkisinden söz etmiştir. Örneğin Ö1 “*Benzer soru çıktığından sınavda stres yapmıyoruz. Alışık hâlde*

girdiğimiz için normalmiş gibi geliyor.” diyerek konuya sınav stresi ve bu stresin benzer sorularla nasıl azaldığı yönüyle bakmıştır. Başka bir öğrenci olan Ö4’ün *“Yazma etkinliği ödev olarak verilmezse kimsenin yapacağı yok. Hem kendimiz yapıyoruz hem de arkadaşlarımızın ödevlerini dinliyoruz. Sınavı kolaylaştırıyor.”* demesi ise öğrencilerin sınıftaki arkadaşlarının ödevlerini dinleyerek de öğrendiklerini göstermektedir.

Kitaplardaki yazma becerilerinin uzunluğundan şikâyet ederek başlayıp bunun sınavda avantaja dönüştüğünü düşünen öğrenciler de bulunmaktadır. “ ... *Aslında uzun olduğu için sınavda daha kısa gelen kompozisyon sorularını daha rahat yapıyoruz.*” diyen Ö7 kitaptaki özellikle uzun soruların sınav sorularına olumlu etkisinden söz etmektedir.

Yukarıdaki cevaplarda sık sık bahsedilen yazım ve noktalama konusu bu soruda da kendine yer bulmuştur. Ö2 *“Yazma etkinlikleri sınavda bizim noktalama işaretlerini de etkilemektedir. Çünkü yazım ve noktalamadan da puan alıyoruz.”* derken yazma etkinliklerinin noktalama işaretlerinin öğrenilmesi ve uygulanmasındaki rolüne değinmiştir. Yazıya özen göstermeyi, daha düzgün ve anlaşılır yazmayı ele alan Ö11 ise *“Kitaptaki yazma etkinliklerinde öğretmen yazımıza bakıyor. Yazımızı düzeltmek zorunda kalıyoruz. Sınavda da düzgün yazıyoruz böylece.”* demiştir.

Genel itibariyle (Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö12) diğer arkadaşlarıyla benzer doğrultuda görüş beyan etmiş ve ders kitaplarındaki yazma etkinliklerinin sınavda yer alan yazma becerisi ölçen sorulara olumlu olarak katkı sağladığına değinmişlerdir. Bu hususta en kayda değer yanıtı veren Ö10 *“Her hafta en az bir bazen de etkinliğe göre birden fazla yazma etkinliği yapıyoruz. Eğer evde yapıyorsak geniş zamandan dolayı özenli yazıyoruz, noktalamaya dikkat ediyoruz. Okulda yapıyorsak öğretmene soru sorarak güzel yazıyoruz. Sınav zamanı gelince de deneyimli olduğumuz için rahatça yazıyoruz.”* farklı öğrenciler aracılığıyla dillendirilen birçok konuya toplu olarak değinmiştir.

Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Ders kitaplarındaki yazma etkinliklerinin sınıf içi yazma etkinliklerine etkisiyle ilgili öğrenci görüşleri birkaç noktada toplanmıştır. Bunlardan ilki sınıf içi yazma etkinliklerinin az olduğuyla ilgilidir. Ö2 bu noktada *“Sınıfta yazma etkinliğine çok vakit ayırmıyoruz. Genelde ev ödevi şeklinde veriliyor. Ama sınıfta yapsak öğretmen hemen müdahale edebilir yanlışlıklara.”* diyerek görüşünü

Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Yazma Becerisi Etkinliklerine İlişkin 7. Sınıf Öğrenci Görüşleri

belirtirken Ö5 ise *“Daha çok sınıf içi yazma etkinliği yapsak daha iyi olur.”* demiştir. Bu noktada öğrenciler kitap ve sınıf içi etkinlikleri arasındaki ilişkiden ziyade sürece dair bir eksikliğe dikkat çekmek istemiştir.

Ders kitaplarındaki etkinliklerin sınıf içi yazma etkinliğine etkisine Ö1 *“Benzer etkinliği evde yaptığımız için okulda yaptığımızda daha iyi sonuçlar çıkıyor. Yazdıktan sonra anında sınıfta okumakta bence çok güzel.”* derken Ö4 *“Her ikisi de bence aynı. Bu yüzden kolaylıkla yapıyoruz.”* demiştir.

Okulda yapılan hazırlıksız yazı çalışmasının önemine değinen Ö10 ise ders kitaplarındaki yazma etkinliklerinin sınıftaki yazma çalışmalarına etkisinin olduğunu düşünmekte ve *“ ... Evde etkinlik yaparken ailemize soruyoruz ya da internette buluyoruz. Ancak okulda hazırlıksız yapınca kendi başımıza yapmış oluyoruz.”* demektedir.

Ö12 duruma diğer öğrencilerden farklı yaklaşmış ve *“Kitapta çoğu zaman resim olup daha renkliyen sınıftaki etkinlikler genelde daha sıkıcı.”* diyerek düşüncelerini dile getirmiştir.

Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Ders kitaplarında yer alan yazma becerilerinden en severek yapılan etkinliklerle ilgili öğrenci görüşleri farklılık göstermektedir. Bu farklılığın keşiştiği nokta ise yazma becerisi etkinliklerinin resimli olması gerektiği yönündedir. Aslında bu konuyla ilgili bir alt soru yer almaktadır. Ancak öğrencilerin cevapları doğrultusunda bu kısımda da değinilmiştir. Bu konuda öğrencilerden biri *“Ben resimli olanları seviyorum. Çünkü resme bakınca hayal edebiliyorum ve hayalimdekileri yazıyorum (Ö8).”* derken bir diğer öğrenci ise *“Resimli olanları daha iyi anlıyorum. Resmi incelerken ayrıntıları kafamda tasarlıyorum, daha kolay yazıyorum (Ö11).”* demiştir. Bu noktada resmin türüyle ilgili yorumlar da yer almaktadır. *“Karikatür tarzı resimler görünce hem eğleniyorum hem de ressamın gördüğü nesneyi çizmesi gibi ben de gördüğümü yazarak resmediyorum (Ö9).”* ile *“Resimli olanları seviyorum ancak soyut resim olmayacak. Resim bir olayı anlatırsa ve net olursa daha eğlenceli oluyor ve hemen yazabiliyorum (Ö4).”* yorumlarıyla öğrenciler bu konu hakkındaki düşüncelerini dile getirmiştir.

Severek yaptıkları etkinliklere tür açısından yaklaşan öğrenciler de bulunmaktadır. Bu konuda Ö1 “*Ben en çok şiir yazma etkinliklerini seviyorum. Çünkü sözcükleri özenle seçiyorum ve uyumlu olmasını istiyorum.*” demiştir. Ö10 ise “*Hikâye yazmak. Çünkü hikâye yazdığımda sanki bu dünyadan kopup başka bir dünyaya gidiyorum.*” diyerek düşüncesine açıklık getirmiştir. Ö12 “*Hem şiir hem de hikâye yazma etkinliklerini seviyorum. İkisinde de hayal gücümü kullanıyorum.*” ifadesiyle her iki türü de severek yazdığını belirtmiştir.

Öğrencilerin severek yaptığı bir diğer yazma etkinliği “*Giriş kısmı verilip devamının istendiği etkinlikleri çok seviyorum. Çünkü başı belli olan bir hikâyeyi istediğim yöne çekebiliyorum (Ö2).*” diyerek ifade ettiği tamamlama etkinlikleridir. Ö5’de yine benzer doğrultuda “*Benim en sevdiğim giriş ve gelişmenin verilip sonucun istenmesi. Hem daha kısa oluyor hem de sınıfta okurken herkesin farklı sonla bitirmesini seviyorum.*” demiştir.

Atasözü veya özdeyiş verilip yorumlanmasının istendiği sorularda iki öğrencinin severek yaptığı etkinlikler arasına girmiştir. “*Atasözü ve özlü söz verilen sorular bence çok güzel. Çünkü bu sözler bazen sınavlarda da çıkıyor, sınava hazırlık yapmış oluyoruz (Ö3).*” diyen öğrenci ile Ö6 da “*Özdeyiş, atasözü veya bir cümle verilen soruları seviyorum. Çünkü sonrasında o atasözü veya özdeyiş başka bir sınavda karşımıza çıkabiliyor. Böylece anlamını biliyoruz.*” diyerek benzer yönde cevap vermiştir.

Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Metinler sonunda yer alan yazma etkinliklerinin metnin türüyle olan bağlantısı hakkında öğrenciler genel bir tavır içerisinde. Metin okunup sınıfta analizi yapıldığı için arkasından benzer bir metin yazmanın konunun kavranmasını ve pekişmesini kolaylaştıracağı düşünülmektedir.

Her sınıfa uygun olarak belirlenen türler doğrultusunda metinler işlenirken yazma becerisine yönelik etkinliklerin hem metnin türünü kavratmaya yönelik olması hem de öğrencinin yorum gücünü geliştirmesi yönünden öğrenciler tarafından değerlendirilmiştir. Bu doğrultuda öğrenciler “*Öğretmen metni işlerken metnin türünün özelliklerini okuma parçası üzerinde gösteriyor. Biz de o türle yeni metin yazarken o noktalara dikkat ediyoruz (Ö1).*”, “*Bence bağlantılı olmalı. Çünkü öğrenip hemen uygulayabiliyoruz. Sonra sınıfta okuyunca eğer yanlış yaptıysak öğretmen tekrar anlatıyor ve daha iyi anlıyoruz (Ö8).*” gibi cümleler kullanarak bu görüşü desteklemişlerdir.

Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Ders kitaplarındaki yazma etkinliklerinde görsel kullanımına dair öğrenci görüşleri genel olarak görselliğin kullanılması gerektiği noktasında birleşmektedir. Yukarıda alt sorulardan biri olan öğrencilerin severek yaptığı yazma becerisinde de öğrencilerin görsel olmasını önemseydiği gözlenmektedir. Görsellerin yazma üzerinde olumlu etkisinden söz eden Ö1 “Resimler bizi hayallere götürüyor. Zaten yazı yazmak için hayal etmek gerekir.” şeklinde açıklama yapmıştır. Ö2 ise benzer doğrultuda “Resimli olan yazma etkinliklerini atlamıyorum. Ama resimsiz olursa sonra yaparım diyebiliyorum. Bence olmalı.” demiştir. Görselden ilham alan öğrencilerde vardır. “... Resimler bazı konularda bizim ilham kaynağımız oluyor (Ö6).” diyen öğrenci bunlardan biridir.

Görselliği sadece resme bağlamayan Ö4 ise “Ders kitabı renkli ise ders çalışmam geliyor. Etkinlikte de resim olmalı. Resim yoksa dahi sayfa renkli olmalı ki uzun süre başında durup yazabileyim.” derken Ö5 tam aksi yönde çok renkli olmaması gerektiğini “Bazı etkinliklerde çok renk ve görsel kullanıyorlar. Bence kafa karıştırıcı. Görsel olsun ama bir tane yeterli.” sözleriyle dile getirmiştir.

Görsellerin olması gerektiğini ama görselin herkes tarafından aynı yorumlanamayacağını düşünen Ö3 “Resimde herkesin gördüğü aynı sanılır ama bence değil. Ben mutlu bir resim görünce mutsuz olduğumu hatırlarım. Mutlu olan biri daha da mutlu olabilir.” şeklinde görüşünü dile getirmiştir.

Görsel etkinliklere sınav bazında yaklaşan öğrenciler de vardır. Ö12 “Yeni nesil soruları düşünürsek bence görsel kesinlikle olmalı. Yorum gücümüz artıyor. Böylece sınavda çıkan görsel yorumlama sorularını daha iyi yapabiliyoruz.” derken Ö7 “Görsel ya da grafik tarzı sorular artık sınavlarda da çıkıyor. Bence ders kitaplarındaki bu tarz sorular artmalı.” diyerek görsel soruların olması yönünde görüş bildirmiştir.

4. TARTIŞMA

Birinci Alt Probleme İlişkin Tartışma

7. sınıf ders kitaplarındaki yazma etkinliklerine dair öğrenci görüşlerinin incelendiği çalışmada öncelikle ders kitaplarında yazma becerisine ayrılan etkinlik sayısı ile ilgili öğrenci görüşleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırma

sonucunda öğrencilerden sekizinin etkinlik sayısının yeterli olduğu fikri üzerinde birleştiği görülmüştür. Yazma becerisini ölçen soruların genelde uzun olmasının öğrencilerin yeterli görmesinde önemli etkisi bulunmaktadır. Yeterli diyen öğrencilerin bir başka dayanağı da daha çok olması hâlinde yeterli özeni gösteremeyebilecekleri düşüncesidir. Ayrıca yazma etkinliklerinin fazla olması hâlinde yazım ve noktalamaya yeterince özenin gösterilemeyeceği düşüncesi de yer almaktadır. Sayın (2019) çalışmasında katılımcıların imla ve noktalama kurallarını bildiklerini ama uygulamada hatalar yaşadıklarını, bu kuralların okumayı etkileyecek kadar önemli olduğunun bilincinde olduklarını, kullanımına vakit durumuna göre dikkat ettiklerini tespit etmiştir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Tartışma

Öğrenciler ders kitaplarındaki yazma etkinliklerinin kendilerine uygunluğunu değerlendirdiği bir diğer alt problem sorusunda ise çoğunluk olarak uygun olduğu görüşü ortaya çıkmıştır. İlgili literatür gözden geçirildiğinde Güfta ve Özçakmak'ın (2013) ilköğretim 6, 7 ve 8. sınıf öğrenci çalışma ve öğretmen kılavuz kitaplarındaki yazma etkinliklerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesinin amaçlandığı çalışmada da ulaşılan bulguları teyit eder nitelikte sonuçlar vardır. Söz konusu çalışmada bu durum ilköğretim 7. sınıf öğrenci çalışma ve öğretmen kılavuz kitaplarında yer alan yazma etkinliklerinin bazıları %70 ve daha yüksek oranda “uygun” bulunmuştur şeklinde yer alır. Karadayı (2010) tarafından yapılan çalışmada da bu bulguların desteklendiği görülmektedir. 5. Sınıf öğretmenlerinin Türkçe ders ve etkinlik kitaplarına yönelik görüşlerinin belirlendiği çalışmada öğretmenler, öğrencilerin çalışma kitabındaki etkinlikleri severek yaptıklarını ve seviyeye uygun olduğunu belirtmişlerdir. Sonuçları itibariyle örtüşmeyen çalışmalarda bulunmaktadır. Elma ve Bütün'ün (2015) çalışması öğretmenlerden birçoğunun etkinlikleri öğrenci seviyesine uygun bulmadığını, bu etkinliklerin uygulanması sürecinde öğrencilerin zorluk yaşadıklarını ve isteksiz davrandıklarını ifade etmiştir. Bu açıdan iki çalışmanın sonuçları birbiriyle örtüşmemektedir. Bunun yanı sıra öğrencilerin değindiği bir başka konu da imla ve noktalamada yaşanan sıkıntılardır. Noktalamayla ilgili birebir etkinlikleri yaparken sorun yaşamadıklarını belirten öğrenciler metin yazarken noktalama ve imla da çok fazla hata yaptıklarına değinmişlerdir. Ungan ve Arıcı (2008) tarafından yapılan ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazılı anlatım çalışmalarının bazı yönlerden değerlendirilmesi adlı çalışmada da ortaokul öğrencilerinin büyük

çoğunluğunun yazılı anlatım çalışmalarında noktalama, imla ve kelime yanlışları yaptıkları ortaya çıkmıştır.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma

Ders kitaplarında yer alan yazma becerilerine yönelik öğrencilerin görüş bildirdiği bir diğer nokta da öğrencilerin öğretmenden beklentileri ile ilgilidir. Öğrencilerin büyük kısmının öğretmenin yazma sürecinde aktif olması yönünde görüş bildirdikleri görülmüştür. Gerek ev ödevi olarak verilen etkinlikler gerekse derste yapılan yazma etkinliklerinin öğretmen tarafından her açıdan değerlendirilmesi gerektiğini düşünmektedirler. Güney de (2016) çalışmasında öğretmenlerin, özellikle de Türkçe öğretmenlerinin yazma etkinliklerini yalnızca yöneten değil, aynı zamanda yazma çalışmalarına aktif katılım sergileyen kişiler olması gerektiğini ortaya koymuştur.

Öğrencilerin bu konuyla ilgili bir diğer beklentisi ise yazılması istenen türle ilgili öğretmenin birden fazla örnek vermesi ve sadece ders kitaplarındaki metinlerle yetinilmemesi konusudur. Yaylı ve Solak'ın (2014) yazma etkinliklerine dair öğretmen görüşlerini aldıkları çalışmada da öğretmenlerin gerektiğinde öğrencilerin seviyelerine uygun etkinlikler hazırlayıp kitaba bağlı kalmaksızın daha esnek çalışmalar yapabilecekleri, kitaplarda verilen etkinliklerin bir öneri niteliğinde olduğu ifade edilmiştir. Yazma etkinliği sonrası etkinliği başarıyla tamamlayan öğrencilerin sözel olarak veya not ile bir değerlendirmeye tabi tutulması da yine öğrencilerin istekleri arasındadır. Öğrencilerin bir başka beklentisi de tıpkı okuma saatlerinin olması gibi yazma saatlerinin de olması yönündedir. Yine aynı çalışmada öğrencilerin yazma çalışmalarının değerlendirilmesinde öğrencilerin başarılarını belirleyerek not takdir etmenin gereğinden bahsedilmiştir. Sınıfta yazı çalışması yaparken öğrencilerin bir diğer beklentisi de sözsüz müzik, kısa film ya da küçük dramalar yapıp öyle yazma etkinliğine geçilmesidir. Yazma öncesi öğrencileri hazırlamak amacıyla beyin fırtınası, resim ve fotoğraf kullanımı, müzik dinleme, film parçaları izleme, bir problemi çözme aktivitesi, gazete kullanma, sınıflandırma gibi uygulamalar yaptırılabilir (2004: 226) diyen Güner de bu noktaya değinmiştir.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma

Ders kitaplarında yer alan yazma becerisi etkinliklerinin sınavda yer alan yazma becerisini ölçen sorular üzerindeki etkisi ile ilgili öğrenci görüşleri değerlendirildiğinde ise bir öğrenci dışında tüm öğrencilerin ortak bir noktada birleştiği görülmektedir. Genel itibarıyla sınavda çıkan soruların ders kitaplarındaki yazma etkinlikleriyle örtüştüğü ve bu benzerliğin de sınav anına olumlu yansıdığı söylenmiştir. Aynı zamanda öğrencide sınav anında görülen stresin de öncesinde yeterli etkinlik yapılmasından kaynaklı azaldığı dile getirilen görüşler arasındadır. Öğrencilerin üzerinde durduğu bir diğer nokta hem yazılıların hem de kitaptaki etkinliklerin sınavlara yönelik olması yönündedir. Solak'ın (2013) ilköğretim ikinci kademe Türkçe dersi çalışma kitaplarında ve öğretmen kılavuz kitaplarında yer alan yazma etkinliklerinin incelenmesi, adlı çalışmada sorunun kitaplarda değil sınav sisteminde olduğu belirtilmiştir. Öğretmenlere göre öğrencilerin birinci kademeden itibaren çoktan seçmeli sorularla değerlendirilmesi ve yazma çalışmaları üzerinde çok fazla durulmaması konusunda eleştiriler yapılmıştır. Benzer eleştiriyi araştırmada görüş bildiren öğrenciler de yapmış olup yazılı sınavlarda öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerin kullanılmasına imkân sağlayan soruların çıkması istenmektedir. Bu bağlamda mümkün olduğunca yazılı ve görsel unsurlara (karikatür, fotoğraf, resim), grafik düzenleyicilere (kavram haritaları, zihin haritaları) yer verilerek etkinlikler zenginleştirilmelidir. Bu tarz etkinlikler öğrencilerin çıkarımda bulunma, eleştirel düşünme, analiz etme, görsel okuma, akıl yürütme, uzamsal becerilerini kullanmaları ve geliştirmelerine katkı sağlayacaktır.

Beşinci Alt Probleme İlişkin Tartışma

Öğrencilerin görüşlerine müracaat edilen bir diğer soru da ders kitaplarında yer alan yazma becerileri ile sınıf içi yazma becerileri arasındaki ilişkiye dairdir. Bu noktada öğrencilerin birkaç noktada odaklandığı görülmektedir. İlki sınıf içi ders etkinliklerinin az olması yönündedir. Genellikle ev ödevi olarak verilen yazma etkinliklerinin okulda yapılmasını isteyen öğrenciler bununla birlikte okuma saati gibi yazma saatinin de olması yönünde görüş bildirmişlerdir. Göçer'in (2013) Türkçe öğretiminde yazma eğitimi üzerine yaptığı çalışmada da benzer bulgulara rastlanmıştır. Söz konusu araştırmada Türkçe dersinde yazma etkinlik saati başlatılabileceği söylenmektedir. Evde yapılmaması gerektiğine gerekçe sunarken de evde ailelerin ve internetin yazma sürecine eşlik ettiğini ancak okulda yardım almadan özgürce yazabileceklerini de eklemiştir.

Altıncı Alt Probleme İlişkin Tartışma

Çalışma bağlamında bir diğer alt problem en çok tercih edilen yazma etkinliğine ilişkin öğrencilerin düşünceleridir. Bu konudaki genel düşünce yazma becerisini ölçen etkinliklerin resim ağırlıklı olması gerektiği yönündedir. Resimlerin hayal gücünü geliştirmesi, soyut olan bir durumu öğrenci gözünde somutlaştırması ve resimli etkinliklerin daha eğlenceli olması öğrencilerin resim ağırlıklı etkinliklerde birleşmesinin temel gerekçelerindedir. Elma ve Bütün'ün (2015) çalışmasında da özellikle görsel unsurlar kullanılarak yapılan yazılı anlatım çalışmalarında öğrencilerin daha başarılı olduğu görülmüştür. Kırbas ve Orhan'ın (2011) görsel materyallerle desteklenmiş yazma çalışmalarının öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeye etkisi, adlı çalışmada benzer bulgulara rastlanmıştır.

Yedinci Alt Probleme İlişkin Tartışma

Metinler sonrası yer alan yazma etkinliklerinin metnin türüyle olan bağlantısı da yine öğrencilerin görüşlerinin alındığı bir diğer alt problemidir. Bu konuda öğrencilerin geneli aynı tavır içerisindedir. İşlenen metin iyice kavrandıktan sonra bir de o metin türünden öğrencilerin ürün ortaya koyması türün kavranmasını ve bilginin kalıcı olmasını sağlayacaktır. Arı'nın 2011 yılında yaptığı Türkçe (6, 7, 8. sınıf) ders kitaplarındaki okuma ve dinleme/izleme metinleri ile yazma görevleri arasındaki tür uyumu, isimli çalışma aksi yönde sonuçlar ortaya koymaktadır. Söz konusu çalışmada metin türü işleyiş sırası esas alındığında işlenen metinle yazma görevi olarak verilen tür arasındaki uyumun az olduğu görülmüştür. Ayrıca yine aynı çalışmada ders kitaplarında alt sınıf seviyesinden üste doğru (6'dan 8'e) metin türü uyumunun azaldığı tespit edilmiştir.

Sekizinci Alt Probleme İlişkin Tartışma

Beşinci alt soruya cevap verirken öğrencilerin sık sık bahsettiği görsellik; yazma etkinliklerinde yazılı ve görsel unsurların, grafik düzenleyicilerin kullanılması ile ilgili öğrenci görüşlerinin alınmak istendiği alt problem sorusunda öğrenciler tarafından daha detaylı ifade edilmiştir. Bu doğrultuda öğrenciler görselin olduğu soruları daha keyifle yaptıklarını ve hayal güçlerini kullandıklarını ifade etmişlerdir. Buna karşın Karadüz ve Çarkıt'ın (2015) çalışmasında öğretmenlerin görselleri kullanarak yazma becerisi yaptırmayı sık

tercih etmedikleri görülmektedir. Bu noktada öğrencilerin isteklerine kulak verilmesi gerekir. Aynı zamanda öğrencilerin görsele sadece resim açısından yaklaşmadıkları da görülmektedir. Alt problem sorularında öğrencilerin sık sık söz ettiği yeni nesil sorular öğrencinin dikkatini ve yorum gücünü ölçtüğünden öğrenciler kitaptaki yazma becerisi etkinliklerindeki soruların da bu tarz olması yönünde görüş bildirmişlerdir.

Bu sonuçlar ışığında öğrencilerin ders kitabında yer alan yazma etkinliklerini yeni nesil soru tarzına uygun hazırlanması şartıyla yeterli bulduğu, öğretmenin yazma sürecine daha aktif katılmasını, sınavdaki yazma becerisi ölçen soruların ders kitaplarındaki yazma becerisi etkinlikleri ile benzer olmasını, sınıf içi yazma etkinliklerine daha çok zaman ayrılmasını, görsel soruların çoğaltılması konusunda bir irade koydukları söylenebilir.

ÖNERİLER

Yukarıdaki sonuçlardan hareketle aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur:

1. Yazma becerisinin gelişmesi adına öğretmen süreçte aktif olmalı, kitap dışı yazma etkinlikleri ile yazma becerisi geliştirilmeye çalışılmalıdır.
2. Sınıf içi yazma etkinliklerinde geleneksel yöntemlerden uzaklaşıp yapılandırmacı eğitim anlayışına uygun yazma etkinlikleri yapılmalıdır.
3. Sınavlarda yazma becerisini ölçen sorular yeni nesil soru tarzını destekler nitelikte olmalı ve süreçte işlenen yazı türleri tercih edilmelidir.
4. Yazma becerisi, bilgi aktarmadan ziyade, yazım ve noktalama, çok yönlü düşünme, çıkarımda bulunma, analiz-sentez etme gibi farklı boyutlarıyla ele alınmalıdır.
5. Yazma becerisi ile ilgili etkinlikler görsel unsurlar, grafik düzenleyicilerle zenginleştirilmelidir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

- Aktaş, Ş. & Gündüz, O. (2013). *Yazılı ve Sözlü Anlatım*. Akçağ Yayınları.
- Arı, G. (2011). Türkçe (6, 7, 8. Sınıf) ders kitaplarındaki okuma ve dinleme/izleme metinleri ile yazma görevleri arasındaki tür uyumu. *Turkish Studies*, 6(3), 489-511.
- Arıcı, A. F. & Urgan, S. (2008). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazılı anlatım çalışmalarının bazı yönlerden değerlendirilmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 317-328.
- Avcı, İ. N. (2018). Türkçe öğretim programı (2018) bağlamında 5. sınıf Türkçe dersi öğretimine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşlerinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Beydemir, A. (2010). *İlköğretim 5. Sınıf Türkçe Dersinde Yaratıcı Yazma Yaklaşımının Yazmaya Yönelik Tutumlara, Yaratıcı Yazma ve Yazma Erişimine Etkisi*. Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü yüksek lisans tezi.
- Demir, T. (2011). *İlköğretim Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerileri ile Yazma ÖzYeterlik Algısı Başarı Amaç Yönelimi Türleri İlişkisinin Değerlendirilmesi*. Doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Demir, T. (2013). Yazma becerisine yönelik kazanımların ortaokulda gerçekleşme düzeyi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 1(1), 45-56.
- Duru, A. (2014). *6. Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Stajyerlerin Etkililiğinin Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Elbir, B. & Yıldız, H. (2012). İlköğretim yazma eğitimi üzerine yapılan lisansüstü çalışmaların değerlendirilmesi. *Akademik Bakış Dergisi*, 10, 1-11.
- Elma, C. & Bütün, E. (2015). İlkokul ve Ortaokul Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (2), 104-131.
- Göçer, A. (2010). Türkçe Öğretiminde Yazma Eğitimi, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(12).

- Göçer, A. (2011), Öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarının Türkçe öğretmenlerince değerlendirilmesi üzerine. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(2), 71-97.
- Göçer, A. (2016). *Yazma Eğitimi*. Pegem akademi.
- Gömleksiz, M. N., Sinan, A., T. & Demir, S. (2010). İlköğretim Türkçe dersi öğretim programındaki yazma öğrenme alanının etkililiğinin değerlendirilmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(1), 169-196.
- Güfta, H. & Özçakmak, H. (2013). İlköğretim 6-8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki yazma etkinliklerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(21), 125-144
- Güney, N. (2016). Öğretmenlerin yazma eğitimine yönelik düşünceleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5/2, 970-985.
- Güzel, A. & Karadağ, Ö. (2013). Anlatma becerileri açısından türkçe dersi öğretim programı (6,7, 8. Sınıflar)'na eleştirel bir bakış. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 45-52.
- Güzel, A. & Karatay H. (2019). *Türkçe Öğretimi El Kitabı*. Pegem akademi.
- <http://mufredat.meb.gov.tr>, Erişim tarihi: 13.12.2019.
- İsbir Abrekoğlu B., (2019). *Yaratıcı Dramanın Yaratıcı Yazma Becerisine ve Yazmaya Yönelik Tutuma Etkisi*. Yüksek lisans tezi, Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karadayı, H. İ. (2010). İlköğretim 5. sınıf öğretmenlerinin Türkçe ders kitapları hakkındaki görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(2), 42-50.
- Karadüz, A. & Çarkıt, C. (2015). Ortaokul yazarlık ve yazma becerileri dersi bağlamında yazma becerisi öğretimi üzerine öğretmen görüşleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 364-381.
- Kırbaş, A. & Orhan, S. (2011). Görsel materyallerle desteklenmiş yazma çalışmalarının öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeye etkisi. *Turkish Studies*, 6(4), 705-714.

Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Yazma Becerisi Etkinliklerine İlişkin 7. Sınıf Öğrenci Görüşleri

- Korkmaz, G. (2015). *Yaratıcı Yazma Yönteminin 6. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Öz Yeterlik Algılarına, Yazmaya İlişkin Tutumlarına ve Yazma Becerisi Akademik Başarılarına Etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özbay, M. (2008). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri*. Öncü kitap.
- Sayın, M. S. (2019). *Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Yazma Becerisine İlişkin Görüşleri*. Yüksek lisans tezi, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sever, S. (2004). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme* (4. baskı). Anı Yayıncılık.
- Solak, M.(2013) *İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Ders çalışma Kitaplarında ve Öğretmen Kılavuz Kitaplarında Yer Alan Yazma Etkinliklerinin İncelenmesi*. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tazegül Demir, A. (2015). Yazma becerisi açısından örnek bir kitap incelemesi. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 54, 729-778.
- Tok, M. & Potur, Ö. (2015). Yazma eğitiminde yapılan akademik çalışmaların eğilimleri (2010-2014 yılları). *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(4), 1-25.
- Turan, S. (2013). *Nitel Araştırma Desen ve Uygulama için bir Rehber*. Nobel yay.
- Yağcı, M. (2005). *Yazılı Kültürün Düşüşü- Sözlü Kültürden Yazılı Kültüre ve Elektronik Kültüre Geçiş Süreçlerinde Düşünsel ve Toplumsal Değişimler*. Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yavuz, K., Yetiş, K. & Birinci, N. (2003). *Üniversite Türk Dili ve Kompozisyon Dersleri*. Bayrak Basın Yayın Tanıtım.
- Yaylı, D. & Solak, M. (2014). Ortaokul Türkçe ders kitaplarında ve öğretmen kılavuz kitaplarında yer alan yazma etkinliklerine dair öğretmen görüşleri. *Turkish Studies*, 9(6), 1139-1151.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Seçkin Yayınevi.

Esin GÜNEŞ ŞAHİN & Mahmut Abdullah ARSLAN

Yüksel, T. (2016). *Ortaokul 5. Sınıf Türkçe Derslerinde Uygulanan Yaratıcı Yazma Etkinliklerinin Öğrencilerin Yazmaya Yönelik Tutumlarına ve Sözel Yaratıcılıklarına Etkisinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Yüksel, Y. & Ayazlar, Y. (2015). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yay.

DOI No: <http://dx.doi.org/10.29228/Joh42211>

Makale Türü: Araştırma makalesi
Geliş Tarihi: 19.03.2020
Kabul Tarihi: 06.04.2020
On-line Yayın: 25.06.2020

Article Type: Research article
Submitted: 19.03.2020
Accepted: 06.04.2020
Published Online: 25.06.2020

Atıf Bilgisi / Reference Information

Alkayış, F. & Yerli, S. (2020). Atasözleri ve Deyimlerin Görseller Yoluyla Aktarımı Üzerine bir Deneme: Adıyaman Yöresinden Örnekler. *Journal of History School*, 46, 1747-1762.

ATASÖZLERİ VE DEYİMLERİN GÖRSELLER YOLUYLA AKTARIMI ÜZERİNE BİR DENEME: ADIYAMAN YÖRESİNDEN ÖRNEKLER*

M. Fatih ALKAYIŞ¹ & Serdal YERLİ²

Öz

Atasözleri ve deyimler, dilin önemli zenginliklerindedir. Bunlar hakkında birçok kitapta geniş bilgiler bulmak mümkündür. Adıyaman yöresinde kullanılan bazı atasözleri ve deyimlerin ortaya çıkışları, birtakım olaylara dayanmaktadır. Bunların tam olarak aktarılabilmesi veya öğretimde kullanılabilmesi için, yazılı veya sözlü izahların yanında çeşitli görsellere de yer verilmesi gerekmektedir. Görsellerle desteklenen yazıların öğrencilerin zihinlerinde daha kalıcı etkiler bıraktığı da herkesçe bilinen bir gerçektir. Görseller, aslında tasvirin en önemli unsurlarındandır. Bu nedenle görsellerin önemi yadsınamaz. Bazen yazılı bir açıklama, görsel bir nesnenin aktardıkları karşısında yetersiz kalır. Bazı durumlar da vardır ki, bunlarda hem görselin hem de izahın birlikte sunulması gerekir. Görsel Sanatlar ve Türk Dili alan uzmanlarının disiplinler arası yaklaşım mantığı çerçevesinde bir araya gelerek ortaya koydukları bu çalışmada nitel araştırma metodu kullanılmıştır. Çalışmamızın dil malzemesini oluşturan atasözleri ve deyimler, M. Fatih ALKAYIŞ tarafından 2012 yılında yazılan “Adıyaman Ağzında Atasözleri ve Deyimler”

* Yazarların makaleye katkı oranları: Birinci Yazar: %50; İkinci Yazar: %50.

¹ Doç. Dr., İnönü Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü Yeni Türk Dili Anabilim Dalı, fatih.alkayis@inonu.edu.tr Orcid: 0000-0003-2494-9627

² Dr., Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı, serdaly@pau.edu.tr Orcid: 0000002-6570-0476

ve 2019 yılında yazılan “Adıyaman Ağzında Atasözleri ve Deyimler-2” adlı kitaplardan alınmıştır. Yine bu çalışmadaki görsellerin çizimi ise Serdal YERLİ tarafından yapılmıştır. Makaledeki değerlendirme ve yorumlar ise her iki yazarın kendi uzmanlık alanları doğrultusunda ortaya konmuştur. Resim ve Türk Dili alanlarının bulunduğu disiplinler arası bir çalışma ortaya koymaktaki amacımız, aynı metinde gerek izahları gerekse görselleri bir arada kullanarak konunun daha iyi anlaşılabilmesini sağlamak ve akılda kalıcılığı artırmaktır.

Anahtar Kelimeler: Atasözleri ve deyimler, Adıyaman ağzı, görseller, öğretim.

A Trial About Transfer of The Proverbs and The Idioms by Images: The Samples of Adıyaman Region

Abstract

Proverbs and idioms are important riches of language. It is possible to find extensive information about these in many books. In order to be able to convey them fully or to be used in teaching, it is necessary to include various images besides written or verbal explanations. It is a well-known fact that articles supported by images have more permanent effects on students' minds. Images are actually one of the most important elements of the depiction. Therefore, the importance of images cannot be denied. Sometimes a written explanation is insufficient for what a visual object conveys. There are some cases, both the image and the explanation need to be presented together. The qualitative research method was used in this study that gathering together of Visual Arts and Turkish Language area experts within the framework of interdisciplinary approach logic. The proverbs and idioms that constitute the language material of our study were taken from the books titled “Adıyaman Ağzında Atasözleri ve Deyimler” written in 2012 and “Adıyaman Ağzında Atasözleri ve Deyimler -2” in 2019 by M. Fatih ALKAYIŞ. The drawing of the images in this study was made by Serdal YERLİ. The evaluations and comments in the article were put forward in the direction of both authors' own expertise. Our aim in creating an interdisciplinary study where painting and Turkish Language areas meet is to make the subject better understandable by using both the explanations and the images together in the same text and to increase the retention.

Keywords: Proverbs and idioms, Adıyaman dialect, images, teaching.

GİRİŞ

Her atasözü ve deyim üzerine çok sayıda tanım yapılabilir, çeşitli açıklamalar geliştirilebilir. Bu tanım ve açıklamaların yanında, söz konusu atasözleri ve deyimlerin anlatımında görsellerin de kullanılması, konunun çok daha iyi kavranmasını ve uzun süre akılda kalmasını sağlar. Görseller, yazılı ürünlerin anlaşılmasında ve öğrencilere aktarılmasında (*öğrenme* ve *öğretmede*)

Atasözleri ve Deyimlerin Görseller Yoluyula Aktarımı Üzerine Bir Deneme: Adıyaman
Yöresinden Örnekler

önemli pekiştireçlerdir.³ Görsellerle desteklenen yazıların öğrencilerin zihinlerinde daha kalıcı etkiler bıraktığı da herkesçe bilinen bir gerçektir. İnsanlar geçmişte öğrendikleri kuramsal bilgileri unutabilirler; ancak, görsellere dayalı olarak öğrendikleri bilgileri unutmazlar veya daha geç unutulurlar. Demek ki görseller, eğitim ve öğretimde önemli çağırıştırıcı unsurlardır. Çağırışım⁴, öğrenmeyi ve unutulmuş bilgileri yeniden canlandırmayı kolaylaştırdığı için eğitim ve öğretimde bunun ayrı bir yeri vardır. Ayrıca, yeni bakış açılarının geliştirilmesinde veya çeşitli buluşların yapılmasında yine çağırışımın önemi büyüktür.

Şimdi “*atasözü, deyim, görsel*” kavramlarını çeşitli kaynaklara göre tanımlayalım:

Atasözleri: “Atalarımızın, uzun denemelere dayanan yargılarını genel kural, bilgece düşünce ya da öğüt olarak düsturlaştırılan ve kalıplaşmış biçimleri bulunan kamuca benimsenmiş özlü sözler” (Aksoy, 1993: 37). / “Uzun deneme ve gözlemlere dayanan düşüncelerden doğan, kesin hükümler içeren, bilgece bir tavırla öğüt verir ve yol gösterir nitelikte olan, yüzyıllar boyu sözlü geleneğin içinde beslenerek halk tarafından benimsenmiş bulunan ve de halkın ortak değer yargılarını taşıyan kalıplaşmış özlü sözlerdir” (Parlatır, 2007 a: 2).

Deyimler: “Genellikle gerçek anlamından az çok ayrı, ilgi çekici bir anlam taşıyan kalıplaşmış söz öbeği, tabir” (Türkçe Sözlük, 2005: 517). / “Bir kavramı, bir durumu ya çekici bir anlatımla ya da özel bir yapı içinde belirten ve çoğunun gerçek anlamlarından ayrı bir anlamı bulunan kalıplaşmış sözcük topluluğu ya da tümce” (Aksoy, 1993: 52). / “En az iki söz varlığından oluşan ve gerçek anlamları dışında mecazî anlam ile pekiştirilmiş bulunan kalıplaşmış söz öbeği ya da deyiş” (Parlatır, 2007 b: 1).

Görsel: “Görme ile, görme duyusuyla ilgili, görmeye dayanan; ... basılı eğitim gereçleri...” (Türkçe Sözlük, 2005: 782).

“Türkiye Türkçesi ağızları, gramer özellikleri bakımından sadece dilbilgisi (ses bilgisi, şekil bilgisi, cümle bilgisi ve anlam bilgisi) için değil; sosyoloji, tarih,

³Pekiştireç: “Pekiştirme ve ceza sürecindeki davranımı kuvvetlendirmede kullanılan uyarıcılardır” (www.ankapsikiyatri.com). “Pekiştireç” kavramına Türk Dil Kurumu tarafından hazırlanan Türkçe Sözlük’te rastlanmamıştır.

⁴ Çağırışım: “1. Bir düşünce, görüntü vb.nin bir başkasını hatırlatması; 2. Davranışlar, düşünceler ve kavramlar arasında yer ve zaman birliğinin etkisiyle kurulan bağlantılar sonucu, bilinç alanına bunlardan birisi girdiğinde ötekini de bilince çekmesi olayı, tedai” (Türkçe Sözlük, 2005: 382).

sanat tarihi, etimoloji gibi birçok bilim dalı için başvuru kaynağıdır” (Yavuz & Bulduk, 2013: 406). “Adıyaman, yurdumuzun Güneydoğu Anadolu Bölgesi sınırları içerisinde yer alan, geleneksel kültürün yoğun olarak yaşandığı bir ildir” (Nakiboğlu, 2001: 27). “Gelenek ve görenekler bir bölge için çok önemlidir... Yöre ağzının değişmez unsurları olarak yıllardan beri varlığını sürdüren kalıp sözler de gelenek ve göreneklerin ürünü olarak ortaya çıkarlar” (Yavuz, 2013: 58). Bu sözlerin görseller aracılığıyla aktarılması, yöre insanına ve yörenin gelenek-göreneklerine yapılan bir katkıdır. Yöreyle ait söz varlıklarının her biri aynı zamanda çeşitli kültürel değerler de taşıdıkları için, bu yolla, çok yönlü bir aktarım da gerçekleştirilmektedir.

“Çok eski bir yerleşim yeri olan bu il, günümüze kadar çeşitli kültürlerle ev sahipliği yapmıştır” (Yağınlı, 2006: 175). Adıyaman ağzı, Batı Grubu Ağızlarının VII. alt grubunda yer almaktadır (Karahan, 1996: 1, 2). Birkaç yıl öncesine kadar Adıyaman ilinin kültürü ve ağzı üzerine yapılan çalışmalar oldukça sınırlıydı; ancak, son yıllarda ortaya konan çalışmalar (*makale* ve *kitaplar*) belli bir seviyeye ulaşmıştır. Yöre ile ilgili yapılacak her bir çalışma bir sonraki çalışmaya kaynak teşkil edeceğinden bu tür gayretler önemsenmeli ve desteklenmelidir.

YÖNTEM

Görsel Sanatlar ve Türk Dili alan uzmanlarının disiplinler arası yaklaşım mantığı çerçevesinde bir araya gelerek ortaya koydukları bu çalışmada nitel araştırma metodu kullanılmıştır. Makalede işlenen (*görselleri verilen*) örnekler, Adıyaman yöresi ile sınırlandırılmıştır. Çalışmamızın dil malzemesini oluşturan atasözleri ve deyimler, M. Fatih ALKAYIŞ tarafından 2012 yılında yazılan “Adıyaman Ağzında Atasözleri ve Deyimler” ve 2019 yılında yazılan “Adıyaman Ağzında Atasözleri ve Deyimler-2” adlı kitaplardan alınmıştır. Görsel Sanatlar alanından ve yöre kültürüne hâkim diğer araştırmacı Serdal YERLİ ise söz konusu dil malzemelerini görselleştirmiş ve çalışmanın yöntemini belirlemiştir. Makaledeki değerlendirme ve yorumlar, yazarların kendi uzmanlık alanları doğrultusunda ortaya konmuştur. Her bir yazarın makaleye sağladığı katkı oranı yüzde ellidir.

DEĞERLENDİRME

Adıyaman yöresinin kendine has ağız yapısı ve buna bağlı olarak burada yaşatılan atasözü ve deyim varlığı çoğu araştırmacının dikkatini çekmektedir. Hele bu atasözleri ve deyimlerden bazıları vardır ki, ortaya çıkışlarında önemli yaşanmışlıklar ve ibretlik olaylar bulunmaktadır. Bunlar, ortaya çıktıkları dönemin sosyal, kültürel ve ekonomik özelliklerini anlamamız adına bizlere önemli ipuçları vermektedir. Yöreyle ait 5 adet atasözü ve 5 adet deyim, aşağıda

Atasözleri ve Deyimlerin Görseller Yoluyla Aktarımı Üzerine Bir Deneme: Adıyaman
Yöresinden Örnekler

Adıyaman ağzındaki kullanımları, ölçünlü dildeki karşılıkları, tanımları ve görselleriyle birlikte sıralanmıştır:

Görsellerle Atasözleri:

Deli osurur, akıllı utanır.

(Deli osurur, akıllı utanır)

Görgüsüz insanların toplum içinde sergiledikleri kaba ve uygunsuz davranışlar kendilerini değil, yanlarında bulunan anlayışlı insanları utandırır (Alkayış, 2012: 34).

Tablo 1



Düğün evinde deve var, acıh acıh eve var.

(Düğün evinde deve var, acıkıp acıkıp eve var)

Düğün evinde deve bile kesilse o yemek herkesi doyurmaz. İnsan kısa bir süre sonra tekrar acıkır ve kendi evine gidip karnını doyurur (Alkayış, 2012: 37). Aslında, bir topluluğa yönelik düzenlenen ikramlar karın doyurmamakta, yeterli gelmemektedir.

Tablo 2



EsGiden sıpalar eşşGlerin arhasından gidirdi, şimdi de eşşGler sıpaların arhasından gidirdir.

(Eskiden sıpalar eşşeklerin arkasından gidiyordu, şimdi ise eşşekler sıpaların arkasından gidiyor)

Eskiden küçükler büyüklerin sözlerini dinler, onlar ne derse onu yaparlardı. Şimdi ise büyükler küçüklerin sözünü dinler olmuş. Gençler büyüklerine karşı saygıda kusur etmekte ve onları dinlememekte. Büyükler de ellerinden bir şey gelmediği için, küçükler ne derse onu yapmakta (Alkayış, 2019: 34).

Tablo 3



Fakir ölse şaşan olmaz, evi yansa kaçan olmaz.

(Fakir ölse onun için endişelenen olmaz, fakirin evi yansa yardıma koşan olmaz)

Fakir biri ölse kimse onun cenazesi için koşturmaz; fakirin evi yansa yangını söndürmek için çırpınan olmaz (Alkayış, 2012: 44).

Tablo 4



Zengin gendini kaçır, fıkhara da beller ki gendine para vereceğ.

(Zengin kendi kendisini kaşısa fukara onun kendisine para vereceğini düşünür)

Zengin kendi elini cebine atsa, fakir onun kendisine para vereceğini sanır.
Zengin herhangî bir hareketini fakir yanlış anlar (Alkayış, 2019: 52).

Tablo 5



Görsellerle Deyimler:

Adana'da çalışıp, Gâvur Dağı'nda⁵ soyulmağ.

(Adana'da çalışıp, Gâvur Dağı'nda soyulmak)

Başka bir memlekette çalışıp para biriktiren bir kimsenin kendi memleketine dönerken yolda soyulması. Bir işi tamamlamak üzere olan kimsenin son anda yaşadığı talihsizlik nedeniyle bütün emeklerinin yok olması, uçup gitmesi (Alkayış, 2012: 81).

Tablo 6



⁵ “Halk arasında *Gâvur Dağı* olarak bilirse de asıl adı *Nurdağı* olan, Adıyaman ile Adana arasında bulunan bir dağ. Geçmişte Adana'da çalışıp para biriktirenler Adıyaman'a dönerken bu dağda soyuldukları için bu deyim ortaya çıkmıştır” (Alkayış, 2012: 81).

Atasözleri ve Deyimlerin Görseller Yoluyla Aktarımı Üzerine Bir Deneme: Adıyaman
Yöresinden Örnekler

Aklında kalacağına karnında kalmay.

(*Aklında kalacağına karnında kalmak*)

Artan bir yemek kişinin zihnini meşgul edeceğine, insanın o yemeği yeyip zihnindeki kaygıyı gidermesi (Alkayış, 2012: 84).

Tablo 7

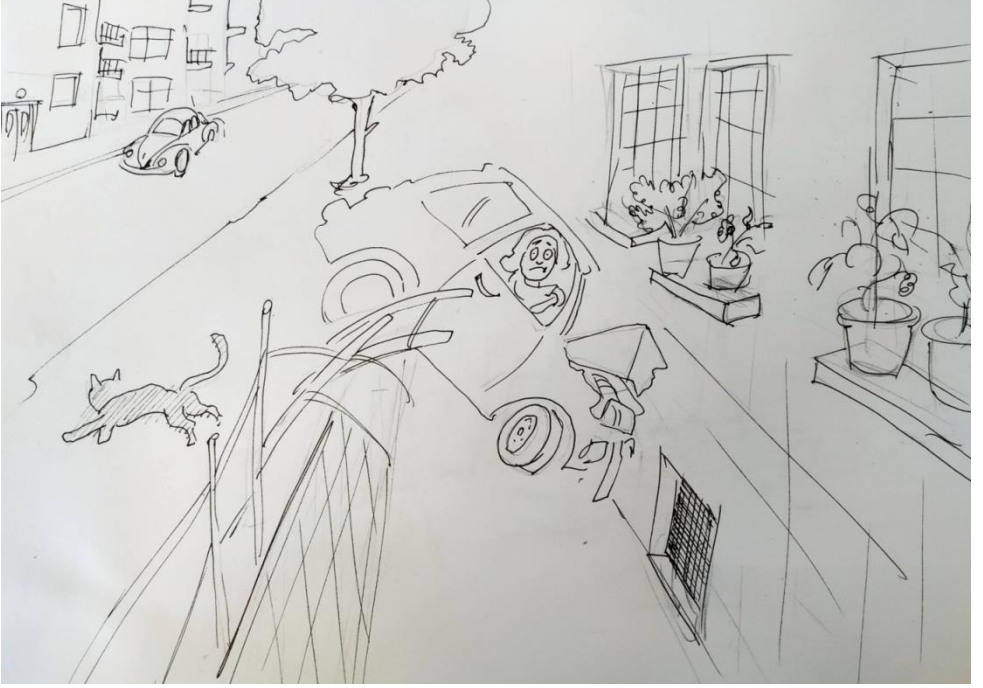


Dam diyin⁶ havlıya basmağ.

(*Dam diye avluya basmak*)

Sağlam zemine basayım derken ayağı boşluğa gelmek; kâr edeyim derken büyük zarara girmek (Alkayış, 2012: 100).

Tablo 8



⁶ “*diye*” edatı. Eski Türkçede “*tiyin*” (Gülensoy, 2011: 290) biçiminde olan bu edat, Adıyaman ağzında “*diyın*” olarak kullanılmaktadır.

Atasözleri ve Deyimlerin Görseller Yoluyla Aktarımı Üzerine Bir Deneme: Adıyaman
Yöresinden Örnekler

Günde kırk kapıya değnek çalmaq.

(Günde kırk kapıya değnek çalmak)

Çok gezen kadınlar için kullanılan bir deyim (Alkayış, 2019: 73). Bir gezmeden çıkıp diğer gezmeye gitmek.

Tablo 9



Elinin karasını yüzüne sürmek.

(Elinin karasını başka bir kimsenin yüzüne sürmek)

Bir kimseye iftira etmek, onu kötülemek (Alkayış, 2012: 107).

Tablo 10



SONUÇ

Adıyaman ağzından seçtiğimiz ve tanımlarıyla birlikte verdiğimiz 5'i atasözü, 5'i deyim olmak üzere toplam 10 adet söz varlığını görsellerle aktarmaya çalıştığımız bu çalışmada, bir konunun anlaşılmasında ve kalıcı öğrenmenin sağlanmasında görselin ne denli öneme sahip olduğunu ortaya koymaya çalıştık. Nasıl ki bir insan, tiyatrosunu veya sinemasını izlediği bir edebiyat eserini daha iyi kavıyor ve uzun süre akılda tutuyorsa, aynı şekilde, eğitim ve öğretimin önemli parçasını oluşturan görseller de öğrencilerin kavrama güçlerinin gelişimine ve kavradıkları konunun uzun süre akılda kalmasına yardımcı olur.

Atasözleri ve Deyimlerin Görseller Yoluyla Aktarımı Üzerine Bir Deneme: Adıyaman Yöresinden Örnekler

Televizyon, internet gibi modern iletişim araçlarının günümüzdeki kadar yaygın kullanılmaya başlanmadığı son dönemlere rast gelen çizerin (*Serdal YERLİ*'nin) Adıyaman'da geçen ve kimliğini oluşturan çocukluk yılları, sözlü iletişimin ve dolayısıyla sözlü kültür aktarımının yoğun olarak kullanıldığı yıllardır. Çizer, o dönemki her çocuk gibi yöreye ait atasözleri ve deyimleri sık sık duymuş, onlara konu olan olayları birebir yaşamış ve böylece kendi zihninde bu olaylara ait imgeler biriktirmiştir. Ayrıca o dönemin sokaklarını, evlerini ve dükkânlarını kapsayan kent dokusu, dışarıdan bir gözle edinilemeyecek detaylarıyla çizerin hafızasına işlenmiştir. Çok farklı bir kültürel atmosferde dünyaya gözlerini açmış olan kuşaklara yöreye ait söz varlığını yalnızca kuramsal olarak anlatmak soyut kalacağından, başvurulan imgelerin gerçeği yansıtmada büyük fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

Öğrencilerden beklentilerimizin karşılanması, onların konuyu ne kadar iyi anladıklarına bağlıdır. Öğretim elemanlarına (*öğretmen, okutman, öğretim üyesi* vb.) düşen, bilgiyi en uygun yöntem ve araçlarla öğrenciye aktarmaktır. Elimizdeki bilgi ne kadar kıymetli olursa olsun, öğrenci o bilgiyi anlamadığı sürece istenen amaç gerçekleşmez. Eğitimde uygun bir anlatım dili ve uygun araç gereçler, öğrencilerin başarı düzeylerini artıran unsurlardır.

Görseller, yalnızca atasözü ve deyimlerde değil, aynı zamanda bilimin diğer konularında da kullanılabilir önemli araçlardır. Zaten bu gerçek iyi bilindiği için geçmişten bugüne görseller yoluyla öğretme üzerine çeşitli çalışmalar ortaya konmuştur.

Bu makale yöntemi ve konusu bakımından bir ilk değildir; ancak, ilk olmaması, makalenin gereksiz olduğu anlamına gelmez. Bu çalışmada Adıyaman ağızı söz varlığından çeşitli örnekler seçerek bunları görseller yoluyla aktarmaya çalıştık. En azından, bu metodun ağızlar üzerinde de uygulanabileceğini, dil-kültür öğelerinin resme yansıtılmasını ve bu yansıtılmanın izahı kolaylaştırıcı etkisini, istendiği takdirde iki farklı bilim dalının kolaylıkla bir araya gelerek etkili bir çalışmanın ortaya konabileceğini gördük.

KAYNAKÇA / REFERENCES

- Aksoy, Ö. A. (1993). *Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü 1*. İnkılâp yayınları.
- Alkayış, M. F. (2012). *Adıyaman Ağızında Atasözleri ve Deyimler*. Öncü yay.
- Alkayış, M. F. (2019). *Adıyaman Ağızında Atasözleri ve Deyimler-2*. Hiper yay.

- Gülensoy, T. (2011). *Türkiye Türkçesindeki Türkçe Sözcüklerin Köken Bilgisi Sözlüğü (A-N)*. 2. Baskı. Türk Dil Kurumu yayınları.
- Karahan, L. (1996). *Anadolu Ağızlarının Sınıflandırılması*. Türk Dil Kurumu yayınları.
- Nakiboğlu, S. H. (2001). *Adıyaman ve Yöresi Ağzları*. Niğde Üniversitesi yayınları.
- Türkçe Sözlük (2005). Türk Dil Kurumu yayınları.
- Parlatır, İ. (2007 a). *Atasözleri*. Yargı yayınevi.
- Parlatır, İ. (2007 b). *Deyimler*. Yargı yayınevi.
- Yağınlı, A. Â. (2006). *Adıyaman Ağzı ve Kültürü*. Adıyaman Belediyesi Yay.
- Yavuz S. (2013). *Adıyaman İli ve Yöresi Ağzları*. Birinci baskı. Turkish Studies Yayınları.
- Yavuz, S. & Bulduk, T. B. (2013). “Aboş” kelimesinin kökeni ve anlamı. *Tarih Okulu Dergisi*, 6(XV), 405-412.

İnternet Kaynakları:

www.ankapsikiyatri.com, (Psikolog M. Enes İmert), Erişim tarihi: 28.02.2020

DOI No: <http://dx.doi.org/10.29228/Joh43216>

Makale Türü: Araştırma makalesi
Geliş Tarihi: 28.04.2020
Kabul Tarihi: 25.05.2020
On-line Yayın: 25.06.2020

Article Type: Research article
Submitted: 28.04.2020
Accepted: 25.05.2020
Published Online: 25.06.2020

Atıf Bilgisi / Reference Information

Yıldırım, A. (2020). Yenisey Yazıtlarında Akrabalık Adları. *Journal of History School*, 46, 1763-1783.

YENİSEY YAZITLARINDA AKRABALIK ADLARI

Abdullah YILDIRIM¹

Öz

Birçok dilde sadece bir sözcük ile birden çok akrabalık ilişkisi karşılanırken Türkçede ise bir akrabalık ilişkisi için birden fazla sözcük kullanımı oldukça yaygındır. Bu yönüyle bakıldığında, şüphesiz Türk dili akrabalık ilişkilerini gösteren sözcük bakımından ayrı bir yere sahiptir. Bu çalışmada, öncelikle Yenisey yazıtlarında geçen akrabalık adları tespit edilmiştir. Devamında tespit edilen akrabalık adlarının tanımlandığı metinler gösterildikten sonra bu kavramların anlaşılması için bu sözcüklerle ilgili örnek cümlelere yer verilmiştir. Ayrıca, çalışmada sözcükler ile ilgili köken bilgisi görüşü bildiren isimlerin değerlendirmeleri ve sözcüklerin tarihî şekilleri gösterilmiştir. İlgili incelemeler neticesinde Yenisey yazıtlarında toplam 32 akrabalık adı tespit edilmiş, tespit edilen örnekler içerisinde birçok eş anlamlı kelimenin olduğu görülmüştür. Çalışmamızda Yenisey yazıtları üzerine en kapsamlı çalışma olan Erhan Aydın'ın *Yenisey Yazıtları* adlı eseri temel kaynak olarak alınmıştır.

Anahtar Kelimeler: Yenisey Yazıtları, Eski Türk Yazıtları, Söz varlığı, Akrabalık Adları, Leksikoloji.

¹ Dr., MEB, Malatya İl Milli Eğitim Müdürlüğü, abduhahyildirim350@gmail.com, Orcid: 0000-0002-2111-9874

Kinship Names in Yenisey Inscription

Abstract

While in many languages a word is used to shows lots of kinship relations, in Turkish for a kinship relation name there are many different words. From this point of view, undoubtedly, the Turkish language has a special place in terms of the word that shows kinship relations. In this study, the kinship names mentioned in the Yenisei inscriptions were determined. After showing the texts including kinship names some examples related with this words are given. In addition, in the study, the evaluations of the nouns who gave the origin information view about the words and the historical forms of the words are shown. As a result of the relevant examinations, a total of 32 kinship names were identified in the Yenisei inscriptions, and it was observed that there were many synonym words among the detected samples. In our study, Erhan Aydın's Yenisei Inscriptions, which is the most comprehensive study on Yenisey inscriptions, was taken as the main source.

Keywords: Yenisei Inscriptions, Old Turkish Inscriptions, Vocabulary, Kinship Names, Lexicology.

GİRİŞ

Yenisey Yazıtları, Sayan-Altay bölgesi halklarının önde gelen şahsiyetleri için VIII-X. yüzyıllar arasında dikildiği tahmin edilen mezar taşlarıdır. Bu yazıtlarda ölen kişi; genellikle eşine, çocuklarına, akrabalarına ve dostlarına doyamadan bu dünyadan göç ettiğini kendi ağzından anlatmaktadır (Yıldırım, 2019: 273).

Yenisey yazıtlarına coğrafik olarak bakıldığında büyük bir çoğunluğunun yukarı Yenisey vadisinde, doğuda Tuva'nın başkenti Kızıl'dan 60 km. uzaklıkta bulunan Sargal-Aksı'dan başlayarak batıda Hemçik Irmağı yakınındaki Şançi kırlarına kadar 200 kilometrelik mesafede toplandığı görülmektedir (Kormuşin, 2001: 259).

Yenisey yazıtları, Kırgızlar tarafından dikildiği sanılan ve bugün toplam sayısı 250'ye yaklaşan yazıtlardır. Bu yazıtlardan Uybat III (E 32) Yazıtı ilk bulunan yazıt olduğu hâlde N. Yadrintsev tarafından 1889 yılında II. Doğu Türk Kağanlığı'ndan kalan yazıtlar bulununcaya kadar bu yazıtların kimlere ait olduğu ve alfabenin niteliği hakkında pek bir şey bilinmiyordu. Thomsen'in bu alfabedeki harfleri çözmesinden sonra çalışmalar, daha çok Moğolistan bölgesi üzerinde yoğunlaşmış, bu yazıtları okuma girişimleri de olmuştur. Bu anlamda özellikle W. Radloff, S. Ye. Malov ve H. N. Orkun'un adını anmak gerekir (Aydın, 2012: 163).

Yenisey Yazıtlarında Akrabalık Adları

Türklerdeki akrabalık ilişkileri oldukça yoğun olup akrabalık adları araştırmacılar için önemli birer kaynak niteliği taşımaktadır. Türkçedeki akrabalık adlarındaki çeşitlilik toplum yaşamı ile doğrudan alakalıdır. Türk toplum yapısının sağlam olmasının önemli sebeplerinden birisi de akrabalık sistematığının tam oturmuş olması ve buna bağlı olarak da akrabalık adlandırmalarının fazla olmasıdır (Yavuz: 2013: 346b).

TDK Türkçe Sözlük'te “*akraba*” maddesi “1. Kan bağıyla birbirine bağlı olan kimseler, hısım. 2. Oluşma yönünden aynı kaynağa dayanan şeyler.” biçiminde geçmektedir (TDK, 2011: 72). Parlatır akraba sözcüğünün Arapça “*karīb*” sözcüğünden ödünçlendiğini belirterek ifadeyi “soyca birbirine yakın olanlar” biçiminde tanımlar (2014: 66). Gömeç ise akrabalık için hem kan yoluyla hem de evlilik yoluyla çeşitli şekillerde insanların birbirlerine yakın olması durumu olarak tanımlar (2002: 133).

Aksan bütün dillerde temel sözvarlığı, çekirdek sözler, etken sözler gibi adlandırmaların içinde akrabalık adlarının yer aldığını belirtir (2000: 26).

Bu çalışmada Yenisey yazıtlarında akrabalık adları; kan bağı yoluyla akrabalık bildiren terimler, evlilik yoluyla akrabalık bildiren terimler ve diğer akrabalık terimleri biçiminde alt başlıklara ayrıldı. Daha sonra akrabalık adlarının etimolojileri ve tarihî şekilleri verilerek Yenisey yazıtlarındaki akrabalık adları üzerine söz varlığı oluşturuldu.

İncelenen sözcükler alfabe sırası ile verilmiş olup, eğik çizgi “/” işaretinin solundaki sayı yazıtın numarasını, sağındaki sayı ise satır numarasını göstermektedir. Tek satırlı yazıtlarda sadece yazıt numarası verilmiştir.

1. Yenisey Yazıtlarında Akrabalık Adları

1.1. Kan Bağı Yoluyla Akrabalık Bildiren Terimler

1.1.1. Kan Bağı Yoluyla Akrabalık Bildiren Kadın ile İlgili Terimler

1.1.1.1. *ege* ‘anne’ (Aydın, 2015: 199). Hemçik-Çırgakı (E 41), 6

er erdemimdaki egeçim e ana gemçigt<e> yiriltim “Erkeklik erdemim, anneciğim? ve ana Kemçik’ten ayrıldım!” Hemçik-Çırgakı (E 41), 6

Etimolojik sözlüklerde *ege* sözcüğü ile ilgili herhangi bir bilgi bulunmazken; Aydın sözcüğü kesin olmamakla beraber “anne” olarak anlamlandırmayı uygun görür (2015: 104).

1.1.1.2. eke ‘abla, kız kardeş’ (Aydın, 2015: 199). Tuva D (E 51), 3

yėti eç<i> ekem e esiz e eşim e esiz e “Yedi ağabeyim (ve) kız kardeşime (doymadım), ne yazık! Eşimden (dostumdan) (ayrıldım), ne yazık!” Tuva D (E 51), 3

Clauson *eke* sözcüğünün “kişinin yaşça kendisinden büyük ama babasından yaşça küçük olan yakın kadın akrabalarına” ve “hala, abla” gibi çeşitli akrabalık bildiren anlamlara sahip olduğunu belirtir (ED 100b). Clauson sözcüğün Kıpçak Türkçesinde “baba, amca, ağabey” anlamlarında kullanıldığını da ekler (ED 145a). Sözcük Kül Tegin (K 9) yazıtında ve Uygur Türkçesinde *eke* “abla” biçiminde geçmektedir (Aydın, 2014; Caferoğlu, 2015). Li, sözcüğün Uygurcadan sonraki metinlerde “*ekeci, ekeçi, egeçi, egeçi, ikeci, igeçi*” gibi farklı fonetik biçimlerini gösterir (1999: 173). Gülensoy ise sözcüğün Orta Türkçe (DLT) döneminde *eçe, eze* biçiminde kullanıldığını belirtir (2007: 324). Çağbayır ise sözcüğün Anadolu ağızlarında “büyük erkek kardeş, küçük kardeş, yaşlı ve deneyimli çoban, sürüyü çekip götüren baş hayvan, büyük, yetişkin, usta, açık göz, deneyimli, geveze, ukala” gibi çeşitli anlamlara sahip olduğunu belirtir (2007, CII: 1390-1391). Yenisey yazıtlarında sadece bir kez tespit edilen sözcük “abla” anlamında kullanılmıştır. Eski Türkçede sadece “abla, hala” için kullanılan *eke* sözcüğü, Kıpçak Türkçesinde anlam genişlemesine uğrayarak “baba, amca, ağabey” gibi akrabalık ilişkileri için kullanılmıştır. Anadolu ağızlarında ise sözcüğün anlamı daha da genişleyerek “büyük erkek kardeş, küçük kardeş, yaşlı ve deneyimli çoban, büyük, yetişkin, usta, açık göz, deneyimli” gibi çeşitli anlamları karşılar hale gelmiştir. Hatta bazı Anadolu ağızlarında sözcük anlam kötüleşmesine uğrayarak “sürüyü çekip götüren baş hayvan, geveze ve ukala” anlamlarında kullanılmaktadır.

1.1.1.3. kız ‘kız çocuğu’ (Aydın, 2015: 206). Uyük-Turan (E 3), 6; Abakan (E 48), 10; Uybat VI (E 98), 5

kanım tölböri kara bodun külüg kadaşım esizim e eçiçim er ögler oğlan er küdegülerim kız kelinlerim bökmedim “Hanım Tölböri, halkım, ünlü akrabalarım, ne yazık! Ağabeyciğim, annelerim erkek çocuklarım, erkek güveyleirim, kızlarım ve gelinlerim, (hepsine) doymadım.” Uyük-Turan (E 3), 6

Clauson *kız* sözcüğünün temel anlamının “evlenmemiş bayan” olduğunu, daha sonra anlam daralmasına uğrayarak daha çok “kız evlat, köle, cariye” anlamlarında kullanıldığını belirtir (ED 679a). Kâşgarlı Mahmud, sözcüğün anlamının “pahalı, değerli şey” olmasının yanında “cariye, gelin, kadın, kız” anlamlarının da olduğunu da ekler (Akkoyunlu, Ercilasun, 2014: 717-718).

Yenisey Yazıtlarında Akrabalık Adları

Sözcük Orhon yazıtlarında ve Uygur Türkçesinde *kız* “kız evlat” biçiminde geçer (Aydın, 2014; Caferoğlu, 2015). Li, sözcüğün Uygurcadan sonraki metinlerde “kız, hız, hır ve hır” gibi farklı fonetik biçimlerini gösterir (1999: 203-204). Gülensoy ise Çuvaşçada *hir*, Orta Türkçe ve Kırgızca’da *kırkın* (+KIn topluluk eki) “dişi köleler”, Kazak, Özbek, Kazan Tatar ve Uygur Türkçesinde ‘*kız*’, Yakutçada ‘*kız*’ biçiminde geçtiğini belirtmiştir (2007: 522). Yenisey yazıtlarında sözcük “kız çocuğu” anlamında kullanılmıştır. Eski Türkçede “kız evlat” için kullanılan sözcük; Orta Türkçede “pahalı, değerli şey, cariyeye, gelin, kadın, kız” gibi anlamlar kazanarak anlam genişlemesine uğramıştır. Sözcük daha sonra Kırgız Türkçesinde anlam kötüleşmesine uğrayarak “dişi köleler” anlamında kullanılmaktadır. Sözcük diğer çağdaş Türk lehçelerinde ise “genç kız, kız evlat, bakire” anlamlarıyla yaşamaktadır.

1.1.1.4. ög ‘anne’ (Aydın, 2015: 208). Uyuk-Turan (E 3), 6; Çaa-Höl I (E 13), 1; Altın-Köl I (E 28), 1; Altın-Köl II (E 29), 1; Köjeelig-Hovu (E 45), 2; Herbis-Baari (E 59), 9

bêş yaşımta kañsız kalıp tokuz yêgirmi yaşımğa ögsüz “Beş yaşımda babasız kaldım. On dokuz yaşımda annesiz” Köjeelig-Hovu (E 45), 2

Clauson *ög* sözcüğünün “anne” anlamında kullanılan en eski Türkçe ifade olduğunu vurgulayıp *ögsüz* sözcüğünü örnek göstererek sadece Güney Batı Lehçelerinde ve Anadolu’da hayatta kaldığını belirtir. Bazı Türk lehçelerinde *öge/ök* sözcüğü yerini *ana* sözcüğüne bıraktığını da ekler (ED 99a). Sözcük Orhon yazıtlarında ve Uygur Türkçesinde *ög* “anne” biçiminde geçmektedir (Aydın, 2014; Caferoğlu, 2015).

1.1.2. Kan Bağı Yoluyla Akrabalık Bildiren Erkek ile İlgili Terimler

1.1.2.1. apa ‘ced, ata’ (Aydın, 2015: 192). Barık II (E 6), 4; Çaa-Höl VI (E 18), 1; Kara-Yüs (E 39), 6; İyme I (E 73), 4

ançığ eşitip bay apam el yarayu el ançığ ök baş alpagu “Öylece işitip zengin ceddim yurda yararlı (işler yaptı), yurdu öylece (düzenledi). Bizzat baş kahramanlar?” Kara-Yüs (E 39), 6

Clauson, *aba, ebe, epe* biçiminde şekilleri olan *apa* sözcüğünün Çağdaş Türk dillerinde “ata, dede, nine, baba, anne, amca, hala, ağabey, abla, ebe” gibi çeşitli akrabalık adlarını karşıladığını belirtir (ED 5a). Aydın, Tonyukuk yazıtında geçen *apa tarkan* ifadesi dikkate alındığında *apa*’nın unvandan çok unvan niteleyicisi olabileceğine dikkat çekmektedir (2015: 56). Gömeç ise Kül Tigin, ve Köl İç Çor yazıtlarında askerî ve idarî unvan olarak kullanıldığını

belirtir (2002: 134). Uygur Türkçesinde “abla, büyük kız kardeş” biçiminde geçer (Caferoğlu, 2015: 18). Gülensoy, Eski Türkçede “ced, dede, nine, baba, anne” anlamlarında kullanılan *apa* sözcüğünün Kıpçak Türkçesinde tabulaştırılarak “ayı” sözcüğü yerine kullanıldığını belirtir. Kıpçakçanın çağdaş lehçeleri olan Başkurtça’da ve Tatarca’da “abla, teyze, hala” gibi akrabalık adlarını karşıladığını belirtir (2007: 72). Yavuz ise sözcüğün Türkiye Türkçesi ağızlarında “aba: anne, abu: anne, abı: anne” biçiminde kullanıldığını belirtir (2013: 247b). Yenisey yazıtlarında genellikle unvan ve unvan niteleyicisi olarak kullanılan *apa* sözcüğü yukarıda gösterilen yerlerde ise ‘ced, ata’ anlamında kullanıldığı tespit edilmiştir. Sözcük Orhon Türkçesinde “ata, ced” anlamlarında kullanılırken Eski Uygur Türkçesinde anlam değişimine uğrayarak “abla, büyük kız kardeş” için kullanılmıştır. Orta Türkçe döneminde “insan, baba” anlamlarında kullanılmıştır. Sözcük daha sonra Kıpçak Türkçesinde anlam kötüleşmesine uğrayarak “ayı” anlamında kullanılmıştır. Anadolu ağızlarında ise anlam genişlemesine uğrayarak “abla; anne; üvey ana; nine; kaynana; yenge; teyze; hala; yetişmiş, buluğa ermiş kız kardeş; hanım, hanımefendi; baba” gibi anlamlarıyla varlığını sürdürmektedir (DS I: 1-4).

1.1.2.2. ata ‘baba, babacık’ (Aydın, 2015: 193). Uybat III (E 32), 14; Oznaçennaya II (E 104), 8; Şanci III (E 152), 2; Adrianov Koleksiyonundan Bir Yazıt, 2

enlig çor inançu alp tarkan ataçım a adrıldımız esisim “Enlig Çor Inançu Alp Tarkan (adlı) babacığımdan ayrıldım, ne yazık!” Şanci III (E 152), 2

Clauson, *kay* “baba” sözcüğünün yerine ilk kez Budist Uygur metinlerinde *ata* sözcüğünün kullanıldığını, bazı Türk dillerinde çok az da olsa yaşadığına dikkat çeker (ED 40a). Sözcük Ongi Yazıtında *ata* “baba” biçiminde geçer (Aydın, 2014). Li, sözcüğün Orta Türkçede “*ata ve hata*” biçiminde geçtiğini, Çağdaş Türk dillerinde “baba” veya “dede” anlamında kullanıldığını belirtir (1999: 110). Yenisey yazıtlarında da “baba” anlamında kullanıldığı tespit edilmiştir. Türkiye Türkçesinde ise *ata* sözcüğü Eski Türkçedeki aynı anlam ve biçimiyle varlığını devam ettirmektedir.

1.1.2.3. eçi ‘ağabey, ağabeycik’ (Aydın, 2015: 201). Barık II (E 6), 2; Çaa-Höl V (E 17), 2; Çaa-Höl VI (E 18), 2; Çaa-Höl X (E 22), 4; Altın-Köl I (E 28), 3, 9; Uybat III (E 32), 2, 17; Tuva D (E 51), 1, 3; Elegest II (E 52), 1; Herbis-Baarı (E 59), 8; Uyük-Oorzak III (E 110), 4; Kulplu Sedyarski Maşrapası, 2

Yenisey Yazıtlarında Akrabalık Adları

er er<d>em <ü>çün inim eçim uyurun için beñgümün tike berti “Erkeklik kahramanlığım için, kardeşim (ve) ağabeyim muktedir oldukları için ebedî taşımı dikiverdiler.” Altın-Köl I (E 28), 9

Clauson’a göre *eçi* sözcüğü bir kişinin babasından daha küçük, kendisinden daha yaşlı yakın erkek akrabası için kullanılır. Hem “küçük amca” hem de “büyük ağabey” anlamına gelmektedir. Sözcük önce “amca” anlamını yitirmiş sonra da Orta Türkçe döneminde yerini “ağabey” anlamındaki Moğolca bir sözcük olan *aka*’ya bırakmıştır (ED 20a). Sözcük Orhon yazıtlarında *eçi* “ağabey, amca” biçiminde geçer (Aydın, 2014). Li, sözcüğün Orhon Türkçesinden sonraki metinlerde “*eçi, eçi, eççi, eci ve içi*” biçiminde farklı fonetik biçimlerde geçtiğini gösterir (1999: 131). Gülensoy, sözcüğü “büyük erkek kardeş, ağabey” olarak anlamlandırarak sözcüğün Anadolu ağızlarında “*ede, ece, ecem, eci, ecim, eçe, eçi, edi*” şekilleri ile yaşadığını belirtir (2007: 318). Yenisey yazıtlarında “ağabey” anlamında kullanılan *eçi* sözcüğünün kişi adı olarak da kullanıldığı tespit edilmiştir. Sözcük, Orhon Türkçesinden sonraki tarihî metinlerde “amca, ağabey” anlamlarında kullanılmıştır. Anadolu ağızlarında ise anlam genişlemesine uğrayarak “ağabey; baba; amca; erkek kardeş; abla; yenge; baba anne; kadın; arkadaş; ağa; hala çocuğu” anlamlarında farklı fonetik biçimleriyle yaşamaktadır (DS III: 1659).

1.1.2.4. **ékiz** ‘ikiz’ (Aydın, 2015: 202). Altın-Köl II (E 29), 3

erdeml[ig] bulsar bodun esirkeyü ermedi erinçim ékizim e “Kahramanlığı bulduğunda, halkı (onu) esirgeyemedi (koruyamadı), ne acı! Ey ikizim!” Altın-Köl II (E 29), 3

Gabain, +z çokluk ekinin Moğolca +re ekinden geldiğini belirterek artık canlı bir ek olmadığına dikkat çeker (1988: 62). Gülensoy, *ékiz* sözcüğünü “bir doğumda dünyaya gelen iki kardeş” olarak anlamlandırarak Orta Türkçede *ikkiz* biçiminde kullanıldığını belirtir. Çağdaş Türk dillerinin birçoğunda yaşadığını da ekler (2007: 429). Yenisey yazıtlarında bir defaya mahsus olmak üzere kullanılmıştır. Sözcük Türkiye Türkçesinde ise *ikiz* biçiminde aynı anlamıyla varlığını sürdürmektedir.

1.1.2.5. **ini** ‘erkek kardeş’ (Aydın, 2015: 203). Çaa-Höl VI (E 18), 2; Altın-Köl I (E 28), 3, 8, 9; Uybat I (E 30), 2; Uybat III (E 32), 17

on inisi tokuz oğlı bar için “On kardeşi dokuz çocuğu olduğu için,” Uybat I (E 30), 2

Sözcük Orhon yazıtlarında “küçük erkek kardeş” anlamında kullanılmaktadır. Caferoğlu da sözcüğü “küçük erkek kardeş” olarak anlamlandırır (2015: 95). Gülensoy ise sözcüğü “kayınbirader” olarak anlamlandırır (2007: 437). Li, sözcüğün Uygurcadan sonraki metinlerde “*ini, inek ve ineke*” gibi farklı fonetik biçimlerini gösterir (1999: 154). Yenisey yazıtlarında “erkek kardeş” anlamında kullanılmıştır. Sözcük, Eski Türkçe ve sonraki tarihî metinlerde “erkek kardeş” anlamında kullanılırken Anadolu ağızlarında anlam genişlemesine uğrayarak “küçük erkek kardeş, kocanın küçük erkek kardeşi, kayınbirader, babanın küçük erkek kardeşi; amca, küçük kız kardeş, kocanın küçük kız kardeşi, görümce” anlamlarıyla yaşar (Çağbayır, 2007, CII: 2183).

1.1.2.6. inilig ‘(küçük) kardeş(ler)’ (Aydın, 2015: 203). Altın-Köl I (E 28), 5; Devlet Ermitajı’ndan Gümüş Kap

atsar alp ertiniz e tutsar küç ertiniz e inilig bört una(?) bars adrıldım<a> yıtı “Atsanız, kahraman idiniz (ve) tutsanız güç(lü) idiniz, kardeşlerim Bört (ve) Una Bars’tan ayrıldım, ne acı!” Altın-Köl I (E 28), 5

Yenisey yazıtlarında, *ini* “erkek kardeş” sözcüğünden türeyen *inilig* sözcüğü “küçük erkek kardeşler” anlamında kullanılmıştır. *inilig* sözcüğünün varlığı Orhon yazıtlarında ve Uygur Türkçesinde varlığı tespit edilmemiştir.

1.1.2.7. kañ ‘baba’ (Aydın, 2015: 204). Barık II (E 6), 1; Barık IV (E 8), 3; Elegest I (E 10), 6; Çaa-Höl I (E 13), 4; Çaa-Höl IV (E 16), 3; Uybat III (E 32), 16; Köjeelig-Hovu (E 45), 2; Abakan (E 48), 6; Herbis-Baarı (E 59), 3; Kanmıldığ-Hovu (E 62); Uybat VI (E 98), 2; Bayan-Kol (E 100), 3; Uyük-Oorzak II (E 109), 4; Adrianov Koleksiyonundan Bir Yazıt, 1

yėti urı oğluñuzka bökmedök kañıçım alp <u>kuşça buñı tüşürmek ertiniz buñka taşın beñkü tiker men yıtı “Yedi erkek çocuğunuza doymadınız. Babacığım yiğit bir anlayışla bunu söylemek istediniz. Buraya taşını ebedî (kalmak üzere) dikiyorum, eyvah!” Abakan (E 48), 6

Erdal, *kañ* “baba” sözcüğünün anlamsal yakınlık ilişkisi bulunan *ka* “aile” sözcüğünden türediğini belirtir. Ayrıca *kadaş* “akraba” sözcüğü ile aynı kökten geldiğini de ekler (OTWF 161). Clauson *kañ* için, Türkçenin duygu bakımından en eski sözcüğü olduğunu, zamanla Eski Uygurcada yerini *ata*’ya bıraktığını belirtir. Hakasçada ise varlığını sürdürememiş yerini *kandış* ve *kansık* sözcüklerine bıraktığını ekler (ED 630b). Yenisey yazıtlarında çokça geçen *kañ* sözcüğü “baba” anlamında kullanılmıştır.

Yenisey Yazıtlarında Akrabalık Adları

1.1.2.8. oġlan ‘çocuklar, evlatlar’ (Aydın, 2015: 208). Uyuk-Tarлак (E 1), 1; Uyuk-Turan (E 3), 6; Kara-Sug (E 9), 1; Çaa-Höl IV (E 16), 1; Çaa-Höl VI (E 18), 5; Çaa-Höl VIII (E 20), 1; Oçurı (E 26), 2, 8; Altın-Köl II (E 29), 1; Bay-Bulun I (E 42), 8; Köjeelig-Hovu (E 45), 1, 7; Tuva D (E 51), 1; Herbis-Baarı (E 59), 1; Uyuk-Oorzak III (E 110), 3; Yeerbek I (E 147), 3

er atım kök tirig ben esizim e kadaşım a esiz e ogulanım a eçim adrı<t>ım a “Erkeklik adım Kök Tirig(‘dir). Ne yazık! Akrabalarımından (ayrıldım), ne acı! Çocuklarımdan, ağabeyimden ayrıldım.”

Erdal, +An ekinin kolayca tespit edilebilen; fakat üretken olmayan bir topluluk eki olduğunu belirterek bu ek için *eren* “erkek” ve *oglan* “erkek evlat, çocuklar” sözcüklerinin en dikkat çekici örnek olduğuna işaret eder. Yazıtlarda *oglan* sözcüğü çoğul ve topluluk isimleri için kullanıldığını belirtir. Uygur döneminde ise hem tekil anlamıyla hem de çoğul anlamıyla kullanıldığına da dikkat çeker (OTWF 91). Clauson, *oglan* için *ogul* sözcüğünün +An çokluk eki olarak oluşturulduğunu belirterek Türkçede bu ekle oluşturulan çok az sözcükten biri olduğuna da dikkat çeker. *oglan* sözcüğü aslında çoğul bir anlam taşımasına rağmen gerçek anlamını zamanla yitirerek “erkek evlat, erkek çocuk” anlamında kullanılıp daha sonra “hizmetçi, koruyucu” anlamlarını kazanmıştır. Fakat *oglan* sözcüğünün “hizmetçi, koruyucu” anlamlarını zamanla yitirmesine rağmen tekil anlamı ile “erkek evlat, çocuk” anlamı ile varlığını sürdürmüştür (ED 83b-84a). Li, sözcüğün Uygurcadan sonraki tarihî metinlerde “*oglan, oylan, olan, ulan, oġla*” gibi farklı fonetik biçimlerini göstermiştir (1999: 196). Sözcük, Eski Türkçe döneminde hem erkek çocuğu için hem de kız çocuğu için kullanılan bir terim iken daha sonraları anlam daralmasına uğrayarak sadece “erkek çocuk” için kullanılan bir terim olarak kullanılmıştır. Sözcük Anadolu ağızlarında ise “erkek çocuk; yetişkin erkek; (iskambilde) genç erkek resimli kağıt, bacak, vale” gibi anlamlarda kullanıldığı görülmektedir. Sözcüğün *ulan* biçimindeki fonetik şekli anlam kötüleşmesine uğrayarak “kaba bir şekilde öfke nefret anlatan söz” olarak karşımıza çıkmaktadır. Sözcüğün “ey, ulan” anlamındaki kabaca seslenme ünlemleri olan “lan, lā, lay, layn, le, len, ley, lo, loġ” gibi fonetik şekillerinde anlam kötüleşmesinin farklı örnekleri görülür (DS IV: 3062).

1.1.2.9. oġlt ‘çocuklar, evlatlar’ (Aydın, 2015: 208). Oçurı (E 26), 2
<...> *oġltı küç urı oġlan tug[di]* <...> “<...> Çocukları, güçlü erkek çocuklar (olarak) doğdu <...>”

ogul sözcüğünün +*t* çokluk ekini alarak oluşturduğu *oglit* sözcüğü, Yenisey yazıtlarında bir kez tespit edilmiş olup “çocuklar, evlatlar” anlamında kullanılmıştır.

1.1.2.10. ogul ‘çocuk(lar)’ (Aydın, 2015: 208). Uyuk-Turan (E 3), 1, 5, 5; Barık III (E 7), 1, 4; Elegest I (E 10), 1; Begre (E 11), 1; Çaa-Höl II (E 14), 2; Çaa-Höl III (E 15), 2; Çaa-Höl VI (E 18), 4; Çaa-Höl X (E 22), 1; Altın-Köl II (E 29), 5; Uybat I (E 30), 2; Uybat II (E 31), 5; Uybat III (E 32), 6, 9, 10; Kızıl-Çıraa I (E 43), 1; Kızıl-Çıraa II (E 44), 6; Abakan (E 48), 6, 9; El-Bajı (E 68), 4, 7, 12; Elegest IV (E 70), 1; Ağırşak-Damga (E 88), 3; Çerbi (E 106), 1; Uyuk-Oorzak I (E 108), 4; Tugutüp I (E 120), 2; Yeerbek I (E 147), 2; Lisic’ya I

*kuyda kadaşım a kunçuyum a adrılı bardım men **oglum**ka bodunumka bökmedim* “Obada akrabalarımın, eşimden ayrılıverdim. Çocuklarıma, halkıma doymadım.” Altın-Köl II (E 29), 5

Clauson sözcüğün temel anlamının her iki cinsiyet için “çocuk, evlat” olarak kullanılmasına rağmen daha çok “erkek evlat” için kullanıldığını belirtir. Kız çocukları için ise “*ogul kız*” tabirinin daha olağan bir kullanım olduğunu ifade eder (ED 83b). Sözcük Orhon yazıtlarında ve Uygur Türkçesinde *ogul* “çocuk, evlat” biçiminde geçmektedir (Aydın, 2014; Caferoğlu, 2015). Li, sözcüğün Uygurcadan sonraki metinlerde “*oğul, oğul, owul, aw(ı)l, ol*” gibi farklı fonetik biçimlerini gösterir (1999: 198-199). Bu sözcük de tıpkı *oglan* sözcüğü gibi zamanla anlam daralmasına uğrayarak sadece “erkek çocuklar” için kullanılmıştır. Sözcük Anadolu ağızlarında “erkek evlat” anlamının yanında anlam genişlemesine uğrayarak “yaşlı kimselerin genç erkeklere söylediği bir seslenme sözü; *bey* denilen bir dişi arıyla kovandan çıkan arı topluluğu” gibi anlamlarıyla da yaşamaktadır (DS V: 4612).

1.1.2.11. urı ‘erkek çocuk’ (Aydın, 2015: 214). Uyuk-Arjan (E 2), 1; Çaa-Höl I (E 13), 2; Oçurı (E 26), 2; Ak-Yüs I (E 38), 3; Abakan (E 48), 6, 9; Elegest III (E 53), 3; Tepsey XI (E 126)

*kuyda kunçuyum adrıldım sekiz **urım** adrıldım* “Obada eşimden ayrıldım, sezik oğlumdan ayrıldım.” (Çaa-Höl I (E 13) 2)

Clauson, sözcüğün her iki cinsiyet için kullanılan *ogul* kelimesinin aksine sadece “erkek çocuk, erkek evlat” için kullanıldığını belirtir (ED 197a). Caferoğlu sözcüğün Uygurca metinlerde “*oğul, genç, delikanlı*” anlamlarında kullanıldığını gösterir (2015: 266). Li ise sözcüğün Karahanlı Türkçesinde “erkek

Yenisey Yazıtlarında Akrabalık Adları

evlat” anlamında kullanıldığını, Karahanlı Türkçesinden sonra sözcüğün tanıklanmadığına dikkat çeker (1999: 201). Yenisey yazıtlarında bu ifade genellikle “erkek çocuk” anlamında kullanılmıştır. Ayrıca sözcüğün bazen cinsiyet bazen de unvan olarak kullanımı da söz konusudur.

1.2. Evlilik Yoluyla Akrabalık Bildiren Terimler

1.2.1. Evlilik Yoluyla Akrabalık Bildiren Kadın ile İlgili Terimler

1.2.1.1. ewçi ‘eş, zevce’ (Aydın, 2015: 201). Bay-Bulun I (E 42), 8; Kara-Bulun II (E 66), 1

er atım öz tugdı oğlanım esiz e ewçim adrılıtm a “Erkeklik adım Öz Tugdı. Çocuklarım(dan), ne yazık! Eşim(den) ayrıldım.” Bay-Bulun I (E 42), 8

Clauson, *ew* sözcüğünden türeyen *ewçi* ifadesinin genel anlamı ile “kadın, eş”; özel anlamı ile “ev hanımı” anlamını ifade ettiğini belirtir (ED 6a). Caferoğlu sözcüğün Eski Uygur Türkçesi metinlerinde de *évçi* biçiminde geçtiğini belirterek “eş, karı, kadın” olarak anlamlandırır (2015: 68). Li ise *ewçi* sözcüğünün Uygurcadan sonraki tarihi kaynaklarda “*ebçi, ewçi, epçi, épçi, ibçi, ipçi*” biçiminde tanıklandığını belirtir (1999: 240). Yenisey yazıtlarında iki defa tespit edilen *ewçi* sözcüğü “eş, zevce” anlamında kullanılmıştır.

1.2.1.2. eş ‘eş, zevce’ (Aydın, 2015: 202). Uyük-Arjan (E 2), 1; Begre (E 11), 8; Çaa-Höl VI (E 18), 4; Haya-Baji (E 24), 5; Hemçik-Çırgakı (E 41), 1, 2, 8; Abakan (E 48), 8; Tuva D (E 51), 3, 4; Hemçik-Bom III (E 97), 2; Çerbi (E 106), 2; Uyük-Oorzak II (E 109), 5

tañlarım er atım yok <ü>çün yėti aşnuku eşim taş <u>ru tikti “Taylarım. (Önceleri) erkeklik adım olmadığı için yedi eski eşim, dostum taş(a) yazdırıp dikti(ler).” Hemçik-Çırgakı (E 41), 2

Clauson *eş* sözcüğünün temel anlamının “eş, yoldaş, arkadaş, karı-kocadan her biri” olduğunu belirtir (ED 253b). Yenisey yazıtlarında da “eş, zevce” anlamında kullanılmıştır. Sözcük, Türkiye Türkçesinde de aynı anlamıyla varlığını sürdürmektedir.

1.2.1.3. kelin ‘gelin’ (Aydın, 2015: 205). Uyük-Turan (E 3), 6

kanım tölböri kara bodun külüg kadaşım esizim e eçiçim er ögler oğlan er küdegülerim kız kelinlerim bökmedim “Hanım Tölböri, halkım, ünlü akrabalarım,

ne yazık! Ağabeyciğim, annelerim erkek çocuklarım, erkek güveyerim, kızlarım ve gelinlerim, (hepsine) doymadım.” Uyuk-Turan (E 3), 6

Clauson, *kel-* fiilinden türeyen *kelin* sözcüğünün “aileye gelen kişi” anlamındaki akrabalık ilişkisini yansıttığını, özellikle “küçük erkek kardeşin veya erkek çocuğunun karısı” için kullanıldığını belirtir. Ayrıca daha çok “gelin” için kullanılan *kelin* sözcüğünün bu anlamda kullanılan tek Türkçe sözcük olduğuna da dikkat çeker (ED 719a). Sözcük Orhon yazıtlarında ve Uygur Türkçesinde *kelin* “gelin” biçiminde geçmektedir (Aydın, 2014; Caferoğlu, 2015). Li, sözcüğün Uygurcadan sonraki metinlerde “*kelin, kelin, kilin ve gelin*” gibi farklı fonetik biçimlerde geçtiğini gösterir (1999: 313-314). Yenisey yazıtlarında bir kez geçen *kelin* sözcüğü “gelin” anlamında kullanılmıştır. Sözcük, Türkiye Türkçesinde *gelin* biçiminde Eski Türkçedeki anlamıyla varlığını sürdürmektedir.

1.2.1.4. kisi ‘eş, zevce’ (Aydın, 2015: 206). Çaa-Höl VI (E 18), 3; Suglug-Adır-Aksı (E 61), 2

kuyda kisi e yta adırlu bardımız “Obada eşim(den ayrıldım), ne acı! Ayrılıverdik ne acı!” Çaa-Höl VI (E 18), 3

Clauson sözcüğün doğaüstü varlıkların ve hayvanların aksine cinsiyet ayrımı yapılmaksızın “adam, kişi, insanoğlu” anlamlarında kullanıldığını, daha sonra Karahanlı Türkçesinde ise “eş, zevce, kadın; halk” anlamlarında kullanıldığını belirtir (ED 752b). Sözcük Küli Çor yazıtında *kisi* “eş, zevce” biçiminde, Uygur Türkçesinde *kisi* “kişi, canlı, yaratık” biçiminde geçmektedir (Aydın, 2014; Caferoğlu, 2015). Li sözcüğün Orta Türkçe metinlerinde “*kisi, kişi, kissi, kis*” biçimlerinde geçtiğini belirterek Trk. (Manisa ağ.) *kişi* “karı”, Tkm. (Truḥmen ağ.) *kisi*, “kişi” ve Hal. (Ḥarrab ağ.) *kissi* “karı” biçiminde Çağdaş Türk dillerinde yaşadığını belirtir (1999: 248-249). Yenisey yazıtlarında sözcük “eş, zevce” anlamında kullanılmıştır.

1.2.1.5. kuñçuy ‘eş, zevce’ (Aydın, 2015: 207). Uyuk-Tarлак (E 1), 1; Uyuk-Arjan (E 3), 1; Barık II (E 6), 4; Barık III (E 7), 4; Barık IV (E 8), 2; Elegest I (E 10), 1; Begre (E 11), 2; Çaa-Höl I (E 13), 2; Çaa-Höl II (E 14), 2; Çaa-Höl IV (E 16), 1; Çaa-Höl X (E 22), 1; Oznaçennaya (E 25), 1; Oya (E 27), 2; Altın-Köl II (E 29), 5; Kōjeelig-Hovu (E 45), 6; Telee (E 46), 1; Abakan (E 48), 7; Tuva D (E 55), 2; Herbis-Baarı (E 59), 2; El-Bajı (E 68), 29; Elegest IV (E 70), 2; İyme I (E 73), 4; Uyuk Oorzak I (E 108), 1; Uyuk Oorzak II (E 109), 3; Tugutüp I (E 120), 1; Yeebek I (E 147), 2

Yenisey Yazıtlarında Akrabalık Adları

*tölis bilge atam ben altı yègirmi yaşım a almış **kunçuyumuz** bökmedi begiçim* “(Ben) Tölis Bilge Ata (‘ım). On altı yaşında aldığımız eşimiz doymadı beyciğim.” Abakan (E 48), 7

Clauson *kunçuy* için Çince *kung chu* “hükümdarın kızı” sözcüğünün ödünçleme yoluyla Türkçeye geçtiğini belirtir (ED 635a). Şirin User ise bazı Uygur metinlerinde sözcüğün son sesinin düşerek “*kunçi, kunçu*” biçiminde görüldüğünü belirtir (2011: 288-289). Aydın ise Moğolistan bölgesi yazıtları, Uygur ve Karahanlı metinlerinin neredeyse tamamında orijinal anlamı olan “hükümdarın kızı veya kız kardeşi” biçiminde kullanıldığını belirtir. Yenisey yazıtlarında ise Sayan-Altay bölgesi halklarının eşlerine duyduğu saygıyı dile getirmek amacıyla “eş, zevce” anlamında kullanıldığına dikkat çekmektedir (2015: 36). Yenisey yazıtlarında eş için kullanılan “*eş, ewçi, kisi, yutuz, kunçuy*” sözcüklerinden en çok *kunçuy* sözcüğünün kullanılmış olması eşin kocanın gözündeki değerini göstermesi adına önemli bir ayrıntıdır. Sözcük Eski Türkçede “hükümdarın kızı veya kız kardeşi” için kullanılırken Yenisey yazıtlarında anlam kötüleşmesine uğrayarak hanedan dışındaki kişiler için kullanılmıştır.

1.2.1.6. *tul* ‘dul’ (Aydın, 2015: 213). Köjeelig-Hovu (E 45), 6

kürsi? yamda? Èlim esizim e yèrim suwum esizim e kuyda kunçuyum tul yıta esizim “Kürsi Yam’da? yurdum, ne yazık! Yerim, suyum ne yazık! Obada eşim dul (kaldı). Eyvah! Ne yazık!

Aydın, *tul* için runik metinler içerisinde Yenisey yazıtlarında bir kez, Talas yazıtlarında 3 kez tanıklanmış olup daha sonraki dönemlerde ise çok sık kullanılan bir sözcük hâline geldiğine dikkat çeker (2015: 115). Sözcük, Türkiye Türkçesinde Eski Türkçedeki anlamıyla *dul* biçimiyle varlığı sürdürmektedir.

1.2.1.7. *yutuz* ‘eş, zevce’ (Aydın, 2015: 217). Kızıl-Çıraa I (E 43), 1

*bodunum a oglum a **yutuzum** a* “(Ey) Halkım! Çocuklarım! Eşim!” Kızıl-Çıraa I (E 43), 1

Clauson sözcüğün bazı metinlerde “*cariye, köle*” şeklinde anlamlandırmanın yanlış olduğunu, sözcüğün açık bir biçimde “eş, zevce” anlamında kullanıldığına dikkat çeker (ED 894). Caferoğlu da sözcüğü “*karı*” olarak anlamlandırır (2015: 306). Yenisey yazıtlarında bir kez tanıklanan sözcük “eş, zevce” anlamında kullanılmıştır.

1.2.2. Evlilik Yoluyla Akrabalık Bildiren Erkek İle İlgili Terimler

1.2.2.1. kadın ‘kayınbirader’ (Aydın, 2015: 204). Çaa-Höl V (E 17), 2

uyur *kadınım* <ü>çün öldüm yıta eçim yurçumka y[ıta] “Kudretli kaynım için öldüm, ne acı! Ağabeyim, kayınbiraderim, ne acı!” Çaa-Höl V (E 17), 2

Clasoun *kadın* sözcüğünün evlilik sonucu oluşan bir terim olduğunu, özellikle de “kayınbaba” için kullanıldığını belirtir. Sözcük daha sonra fonetik değişikliklere uğrayıp *kayın* biçimini alarak farklı akrabalık adlarını karşılamak için kullanılmıştır (1972: 602a). Uygurca metinlerde *kadın* “kayın (peder)” olarak geçmektedir (Caferoğlu, 2015: 160). Li, Uygurca metinlerden sonraki tarihî kaynaklarda “*qazın*; ‘kayın, dünür, hısım’, *qayın*; ‘kayın birader’, *qayınluq*; ‘sıhriyet’” biçiminde geçtiğini belirtir (1999: 65-66). Yenisey yazıtlarında sadece bir kez tespit edilen sözcük “kayınbirader” anlamında kullanılmıştır. Sözcük Türkiye Türkçesinde *kayın* biçiminde Eski Türkçedeki “kayınbirader” anlamıyla yaşamaktadır.

1.2.2.2. küdegü ‘güvey, damat’ (Aydın, 2015: 207). Uyük-Turan (E 3), 6

kanım tölböri kara bodun külüg kadaşım esizim e eçiçim er öglar oqlan er küdegülerim kız kelinlerim bökmedim “Hanım Tölböri, halkım, ünlü akrabalarım, ne yazık! Ağabeyciğim, annelerim erkek çocuklarım, erkek güveylerim, kızlarım ve gelinlerim, (hepsine) doymadım.” Uyük-Turan (E 3), 6

Clasoun *küde-* fiilinden türeyen “kız evladın kocası, enişte” anlamındaki *küdegü* sözcüğünün bazı Kuzey Batı (Kıpçak) dillerinde “küçük kız kardeşin kocası” için kullanıldığını bazen de hiçbir sınırlama getirilmeden geline eşlik eden “damat” olarak kullanıldığını belirtir. Ayrıca, *küdegü* sözcüğünü Eski Moğolca *güregü* kelimesine dayandırarak bu ifadenin fonetik değişimlerle Türkçeleştirildiğini de ekler. (ED 703a). Li, sözcüğün Uygurcadan sonra tarihî metinlerde “*küzegü*, *küyegü*, *güyegü*, *güyegi*, *giyegi*, *küyewü*, *küyewüw*, *küyew*, *küyöw*, *güyeg*, *güvegi*, *iç güyegü*” gibi fonetik değişikliklere uğramış biçimlerini göstermiştir (1999: 308). Yenisey yazıtlarında bir kez kullanılan sözcük “güvey, damat” anlamında kullanılmıştır. Sözcük herhangi bir anlam değişmesine uğramadan Türkiye Türkçesinde *güvey* “damat” biçimiyle yaşamaktadır.

1.2.2.3. tünür ‘dünür’ (Aydın, 2015: 213). Begre (E 11), 7

yatda tünürüm e adrıldım a “Yad ellerdeki dünürümden ayrıldım.” Begre (E 11), 7

Yenisey Yazıtlarında Akrabalık Adları

Clauson *tünür* için *böyük* sözcüğünün zıt anlamlısı, temel anlamının ise “kız evladını evlendirdiği kabile veya kabilenin bir üyesi” olduğunu belirtir. Fakat metinlerde genel olarak “evlilik ile kazanılan akrabalık biçimini” temsil ettiğini belirtir (ED 523b). Caferoğlu, sözcüğün Uygur Türkçesinde *tüngür* “sıhriyet, evlenme yoluyla akrabalık, dünür” biçiminde geçtiğini gösterir (2015: 254). Li sözcüğün Uygurcadan sonraki tarihî metinlerde “*tünür, tünür kızın, tünürlük, düñür, düñür kuda, düñür kudalık, düñürlük, düñürlük, düñürşü*” gibi farklı fonetik biçimlerini gösterip sadece Türk dillerinin birkaçında yaşadığını, Türk dillerinin büyük çoğunluğunda *tünür* yerine *kuda* sözcüğünün kullanıldığına dikkat çeker (1999: 75-77). Sözcük, Eski Türkçedeki anlamını koruyarak Türkiye Türkçesinde *dünür* biçiminde varlığını devam ettirmektedir.

1.2.2.4. *yurç* ‘kayınbirader’ (Aydın, 2015: 217). Çaa-Höl V (E 17), 2

uyur kadınım <ü>çün öldüm yıta eçim yurçumka y[ıta] “Kudretli kaynım için öldüm, ne acı! Ağabeyim, kayınbiraderim, ne acı!” Çaa-Höl V (E 17), 2

Clauson sözcüğü “karının küçük erkek kardeşi” olarak anlamlandırır (ED 958a). Sözcük Orhon yazıtlarında *yurç* “kayınbirader” biçiminde geçmektedir (Aydın, 2014). Li ise sözcüğün tarihî metinlerde “*yurç, yügürçi*” şekillerini gösterir (1999: 286). Yenisey yazıtlarında bir kez kullanılan sözcük “kayınbirader” anlamı ile karşımıza çıkar. Sözcük Türkiye Türkçesinde yaşamazken çağdaş Türk dillerinin birçoğunda “yüwürcü, yortsı, yurdzu, yurtsu” gibi fonetik şekillerinde “kocanın erkek kardeşi, karının erkek kardeşi” anlamlarıyla yaşar. Yakutçada ise anlam değişmesine uğrayarak “(ablaya karşı) küçük erkek kardeş” anlamıyla yaşar (Li, 1999: 286).

1.3. Akrabalıkla İlgili Diğer Terimler

1.3.1. *kadaş* ‘akraba’ (Aydın, 2015: 204). Uyük-Turan (E 3), 1, 6; Elegest I (E 10), 2, 12; Begre (E 11), 5; Çaa-Höl I (E 13), 1, 2, 13; Çaa-Höl IV (E 16), 2; Çaa-Höl V (E 17), 3; Çaa-Höl VI (E 18), 4; Çaa-Höl IX (E 21), 1; Çaa-Höl X (E 22), 2; Oznaçennaya I (25), 1, 6; Altın-Köl II (E 29), 5; Hemçik-Çırgakı (E 41), 3; Bay-Bulun I (E 42), 2, 5; Kızıl-Çıraa II (E 44), 4; Köjeelig-Hovu (E 45), 7; Bay-Bulun II (E 49), 1; Tuva B (E 50), 3; Tuva D (E 51), 1; Malinovka (E 56), 1; Herbis-Baarı (E 59), 7, 7, 8; Kara-Bulun I (E 65), 2; El-Bajı (E 68), 16, 28; Tugutüp I (E 120), 2; Yeebek II (E 149), 5

yüz er kadaşım uyurun için yüz erin elig öküzün tikdi “Yüz erkek akrabam muktendir oldukları için, yüz kişi (ve) elli öküz ile (bu ebedî taşı) diktiler.” Elegest I (E 10), 2

Clauson, sözcüğü “erkek akraba, aynı ailenin üyesi” biçiminde anlamlandırırken bazen de “komşu, yoldaş, arkadaş” anlamlarında da kullanıldığını belirtir (ED 607a). Caferoğlu sözcüğün Uygurca metinlerde “arkadaş, akraba, kardeş, dost” anlamında kullanıldığını belirtir (2015: 160). Li, sözcüğün Uygurcadan sonraki metinlerde “*kadaş, қазаş, қазаş, каяш, қап, қа kadaş, қап kadaş, уруғ kadaş, уруғ қазаş, уруғ каяш, уруқ каяш ve ууа kadaş*” gibi farklı fonetik biçimlerini gösterir (1999: 46). Ayazlı ise bazı dillerde görülen *karındaş* “kardeş” ile *kadaş* “akraba” sözcüklerinin farklı kökten türediklerini, tek benzer noktalarının aldıkları ek olduğuna dikkat çeker (2016: 130). Yenisey yazıtlarında da genellikle “akraba” anlamında kullanılan *kadaş* sözcüğünün *gadaş* ve *kagadaş* biçiminde farklı fonetik şekilleri de tespit edilmiştir.

1.3.2. kin ‘akraba’ (Aydın, 2015: 206). Uyük-Turan (E 3), 1; Elegest I (E 10), 12; Begre (E 11), 5; Kızıl-Çıraa II (E 44), 4; Köjeelig-Hovu (E 45), 7; Herbis-Baarı (E 59), 7, 8

kalın kadaşımka bökmedim yıta kinim eçim adr[ultım] “Sevgili akrabalarım doymadım, eyvah! Akrabam (ve) ağabeyimden ayrıldım.” Herbis-Baarı (E 59), 8

Etimolojik sözlüklerde *kin* sözcüğü ile ilgili herhangi bir bilgi bulunmazken; Aydın sözcüğü “akraba” olarak anlamlandırmıştır (2015: 130).

1.3.3. ok ‘boy, kabile’ (Aydın, 2015: 208). Barık I (E 5), 1; Uyük-Oorzak III (E 110), 3

er erdemim okum oğlanım elim esizim e “Erkeklik kahramanlığım, boyum?, çocuklarım, yurdum, ne yazık!” Uyük-Oorzak III (E 110), 3

Etimolojik sözlüklerde *ok* sözcüğü ile ilgili herhangi bir bilgi bulunmazken; Aydın sözcüğü kesin olmamakla beraber “boy, kabile” olarak anlamlandırmayı uygun görür (2015: 161).

1.3.4. uğuş ‘halk, boy’ (Aydın, 2015: 213). Barık I (E 5), 2

öz yeğen alp turan altı uğuş bodunda üç yegirmi altı elim kanım a adrıldım “(Adım) Öz Yeğen Alp Turan’dır. Altı boylu halktan, on üç yurdumdan (?), hanımdan ayrıldım.” Barık I (E 5), 2

Yenisey Yazıtlarında Akrabalık Adları

Clauson sözcüğün Eski Türkçede “kabile veya boydan daha küçük ama aileden daha büyük” bir nüfus topluluğunu karşıladığını belirtir. Daha sonra “aile” anlamından çok “bir soyu ya da torunların da dâhil edildiği geniş bir aileyi karşılayan kitle” için kullanıldığını belirtir. Osmanlıca bazı metinlerde *oguş* sözcüğünün “torun” anlamında kullanıldığı ekler (ED 96b). Sözcük Orhon yazıtlarında *uguş* “soy; grup” biçiminde geçmektedir (Aydın, 2014). Caferoğlu Uygurca bazı metinlerde “kabile, soy, sop, aile, klan, nesil” anlamlarında kullanıldığını belirtir (2015: 140). Li ise sözcüğün Uygurcadan sonraki metinlerde “oymak; hısım, akraba”, “erkek torun”, soy; kabile”, “klan, kabile, millet”, “oymak” anlamlarında kullanıldığını, çağdaş Türk dillerinin birkaçında *uğuş* sözcüğüne rastlandığını da ekler (1999: 54). Sözcük Anadolu ağızlarında anlam değişimine uğrayarak *oğuş* “erkek çocuk” (DS V: 3274) ve *öğüş* “torun” (DS IX: 3325) anlamlarıyla yaşar.

1.3.5. urug ‘boy, kabile’ (Aydın, 2015: 214). Hemçik-Çırgakı (E 41), 10, 10

... *urugin akbay? urugin artumga altım* “boyunu, Akbay boyunu arkama aldım.” Hemçik-Çırgakı (E 41), 10

Clauson sözcüğün temel anlamının “tohum, çekirdek” olduğunu, benzetme yoluyla anlamı genişleyerek “sülale, soy, aynı soydan gelen boy” anlamları kazandığını belirtir (ED 241b). Sözcük Orhon yazıtlarında *urugsırat*- “soyunu yok etmek” biçiminde geçmektedir (Aydın, 2014). Caferoğlu ise sözcüğün Uygurca metinlerde “nesil, kuşak, soy, torunlar; tohum, ekin” anlamlarında kullanıldığını belirtir (2015: 266). Li sözcüğün Uygurcadan sonraki tarihî metinlerde “*urluğ, urluğ*” biçiminde geçtiğini gösterir (1999: 55). Sözcük, Anadolu ağızlarında *uruk* biçimiyle “aile, oymak” anlamlarının yanında anlam değişmesine uğrayarak “göçmen olarak gelip bir yere yerleşen” anlamıyla da kullanılmaktadır (DS VI: 4043).

1.3.6. uya ‘akraba’ (Aydın, 2015: 214). Çaa-Höl III (E 15), 1; Altın-Köl I (E 28), 6

bodun ara bulgak üçün elig uyamga adrıltım esni “Halk arasında karışıklık (olduğu) için elli akrabamdan ayrıldım, ne yazık!” Çaa-Höl III (E 15), 1

Clauson sözcük için, bazı metinlerde “kan kardeş” gibi belirsiz ilişkileri ifade etmek için kullanılmasına rağmen sözcüğün genel anlamının *êçi* “amca” ve *ini* “erkek kardeş” gibi kan bağı olan akrabalıkları ifade ettiğini vurgular (ED

267b). Caferoğlu ise “yuva, çukur; mağara” olarak anlamlandırır (2015: 269). Li ise sözcüğün tarihi diğer metinlerde “*uya, uya kadaş, uya kap, uyalık*” gibi şekillerini gösterir (1999: 163). Sözcük Anadolu ağızlarında anlam daralmasına uğrayarak *uye* biçimiyle “kız kardeş” anlamında yaşamaktadır (DS VI: 4791).

SONUÇ

Çalışmamızda Yenisey yazıtlarında akrabalık ile ilgili 32 terim tespit edilmiştir. Bu terimlerden 11’i kadınlarla ilgili akrabalık terimi, 15’i erkeklerle ilgili akrabalık terimi ve 6’sı ise akrabalık ile ilgili diğer terimlerdir. Kan bağı yoluyla oluşan 15 akrabalık terimin 4’ü kadınlarla ilgili iken 11’i erkeklerle ilgilidir. Evlilik yoluyla akrabalık bildiren 11 terimin 7’si kadınlarla ilgili iken 4’ü erkeklerle ilgilidir. Bu terimlerin tablolştırılmış biçimi aşağıda gösterilmiştir:

Kan Bağı Yoluyla Akrabalık Bildiren Kadın İle İlgili Terimler	<i>ege, eke, kız, ök</i>
Kan Bağı Yoluyla Akrabalık Bildiren Erkek İle İlgili Terimler	<i>apa, ata, eçi, ekiz, ini, inilig, kaş, oylan, oylan, oylan, uru</i>
Evlilik Yoluyla Akrabalık Bildiren Kadın İle İlgili Terimler	<i>ewçi, eş, kelin, kisi, kuşuy, tul, yutuz</i>
Evlilik Yoluyla Akrabalık Bildiren Erkek İle İlgili Terimler	<i>kadın, küdegü, yurç, tünür</i>
Akrabalıkla İlgili Diğer Terimler	<i>kadaş, kin, ok, uyuş, urug, uya</i>

Tespit edilen 31 sözcükten *apa* > *aba, abba, abbo*; *ata* > *ata*; *ege* > *ege, egeç*; *eş* > *eş*; *ekiz* > *ikiz*; *ini* > *eni, ini, iyin, yine*; *kaş* > *kan*; *kadın* > *kayın, gayın*; *kelin* > *gelin*; *kisi* > *kişi*; *küdegü* > *güvey*; *oylan* > *oylan*; *oylan* > *oylan*; *kız* > *kız*; *ök* > *öksüz*; *tul* > *dul*; *tünür* > *dünür*; *uyuş* > *oşuş, öşüş*; *uruk* > *uruk, oruk*; *ve uya* > *uye* sözcüklerinin Türkiye Türkçesinin standart dilinde ve ağızlarında yaşadığı tespit edilmiştir.

Birçok dilde birden fazla akrabalık ilişkisini göstermek için sadece bir sözcük kullanılırken Türk dilinde bir akrabalık ilişkisi için birden fazla sözcük kullanımı oldukça yaygındır. Bir dilin eskiliğini ve zenginliğini göstermesi adına da yakın ve eş anlamlı sözcüklerin varlığı önemli unsurlardandır. Bu yönüyle

Yenisey Yazıtlarında Akrabalık Adları

bakıldığında VIII-X. yüzyıllar arasında dikildiği tahmin edilen Yenisey yazıtlarında da aynı akrabalık ilişkisini karşılayan yakın ve eş anlamlı sözcükler tespit edilmiştir. Sözkonusu yazıtlarda geçen yakın ve eş anlamlı sözcüklerin tablolaştırılmış biçimi aşağıda verilmiştir:

Yakın ve Eş Anlamlı Sözcükler	Anlamı
<i>ege, ög</i>	anne
<i>ata, kaŋ</i>	baba
<i>ogul, oylan, oylıt, urı</i>	erkek çocuk
<i>ewçi, eş, kisi, kunçuy, yutuz</i>	eş, zevce
<i>kadın, yurç</i>	kayınbirader
<i>kadaş, kin, uya</i>	akraba
<i>ok, uguş, urug</i>	boy, kabile

Türk milleti tarih boyunca kadına büyük değer vermiştir. Bunun güzel bir örneğini de Yenisey yazıtlarında, Sayan-Altay bölgesi halkları; eşleri için *kunçuy* “hükümdarın kızı ve kız kardeşi” sözcüğünü kullanarak göstermiştir.

Yenisey yazıtlarında ölen kişi, dünüründen (*tünür*) tutun da kayınbiraderine (*kadın, yurç*) kadar bütün akrabalarına doyamadan bu dünyadan göç ettiğini dokunaklı bir biçimde dile getirir. Yenisey yazıtlarına bu açıdan bakıldığında, Türk toplumunun akrabaya ve akrabalık ilişkilerine verdiği değeri gösteren önemli ipuçları taşıdığı görülecektir.

KISALTMALAR

ağ.: ağız

DLT: Divanı Lügati't-Türk

ED: An Etymological Dictionary of Pre-Thirteenth-Century Turkish

Hal.: Hallaçça

OTWF: Old Turkic Word Formation I-II

Tkm.: Türkmençe

Trk.: Türkiye Türkçesi

KAYNAKÇA / REFERENCES

- Aksan, D. (2000a). *Türkçenin Sözvarlığı*. Engin yayınları.
- Aksan, D. (2000b). *En Eski Türkçenin İzlerinde, Orhun ve Yenisey Yazıtları Üzerinde Sözcükbilim, Anlambilim ve Biçembilim İncelemelerinin Aydınlatıldığı Gerçekler*. Simurg.
- Ayazlı, Ö. (2016). *Eski Uygurca Din Dışı Metinlerin Karşılaştırmalı Söz Varlığı*. Türk Dil Kurumu yayınları.
- Aydın, E. (2009). S. Gerard Clauson'un etimolojik sözlüğünde Yenisey yazıtlarıyla ilgili veriler. *TST 4/4, (Sözlük Özel Sayısı-Dr. Yücel Dağlı Anısına)*, 93-118.
- Aydın, E. (2012). Yenisey yazıtları nasıl tarihlendirilebilir? *Turkish Studies 7/2*, 161-169.
- Aydın, E. (2013). Yenisey yazıtlarındaki tek örnekler. *Türkbilig 26*, 37-49.
- Aydın, E. (2014). *Orhon Yazıtları*. Kömen.
- Aydın, E. (2015). *Yenisey Yazıtları*. Kömen.
- Aydın, E. (2017). Söz varlığı açısından Yenisey yazıtlarının Moğolistan yazıtlarından farklılıkları üzerine notlar. *Uluslararası Türk Lehçeleri Araştırmaları Dergisi 1/1*, 48/58.
- Aydın, E. (2018). *Uygur Yazıtları*. Bilge Kültür Sanat.
- Caferoğlu, A. (2015). *Eski Uygur Türkçesi Sözlüğü*. Türk Dil Kurumu.
- Clauson, G. (1972). *An Etymological Dictionary of Pre-Thirteenth-Century Turkish*. The Clarendon Press.
- Çağbayır, Y. (2007). *Ötüken Türkçe Sözlük*. Ötüken yayınları.
- Ercilasun, A. B. & Akkoyunlu, Z. (2014). *Dîvânü Lügâti't Türk*. Türk Dil Kurumu.
- Erdal, M. (1991). *Old Turkic Word Formation. A Functional Approach to the Lexion I-II*. Wiesbaden.
- Gabain, A. V. (1988). *Eski Türkçenin Grameri*. Türk Tarih Kurumu.
- Gömeç, S. (2001). Kök Türkçe belgelerindeki akrabalık terimleri. *Tarih, Türk Dünyası Tarih ve Kültür Dergisi*, 44-46.

Yenisey Yazıtlarında Akrabalık Adları

- Gömeç, S. (2002). Dîvânü Lügât-it- Türk'te akrabalık bildiren terimler. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Tarih Bölümü Tarih Araştırmaları Dergisi*, 20/32, 133-142.
- Gülensoy, T. (2007). *Türkiye Türkçesindeki Türkçe sözcüklerin Köken Bilgisi Sözlüğü*. Türk Dil Kurumu.
- Kormuşin, İ.V. (2001). Kuzey Tuva Ögök- Turan vadisindeki Göktürk anıtlarının bazı özellikleri. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı Belleten*, 257- 261.
- Kuktaş, M. (2019). Dede Korkut Kitabında akrabalık adlarının sıklıkları, *Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları Dergisi*, 8/20, 1-16.
- Kurumu, T. D. (2009). *Derleme Sözlüğü*. Türk Dil Kurumu.
- Kurumu, T. D. (2011). *Türkçe Sözlük*. Türk Dil Kurumu.
- Malov, S. Ye. (1952). *Yeniseyskaya pis'mennost' Tyurkov, Teksti i Perevodi*.
- Parlatır, İ. (2014): *Osmanlı Türkçesi Sözlüğü*. Yargı yayınevi.
- Söng Lı. Y. (1999). *Türk Dillerinde Akrabalık Adları*. Simurg yayınları.
- Şenel, Ö. & Bahçi, R. (2019). Kül Tigin ve Bilge Kağan Yazıtlarında akrabalık bildiren kelimeler. *Oğuz Türkçesi Araştırmaları Dergisi*, (1), 108-116.
- Şirin User, H. (2011). Runik Türk Yazıtları çerçevesinde *katun* ve *kuñcuy*. *Ötüken'den İstanbul'a*, 281-294.
- Yavuz, S. (2013a). Türkiye Türkçesi ağızlarında akrabalık adları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23/2, 71-91.
- Yavuz, S. (2013b). Dîvânü Lügâti't-Türk'teki akrabalık adları ve bu adların Türkiye Türkçesi ağızlarındaki karşılıkları. *Ekev Akademi Dergisi*, 17/56, 345-360.
- Yıldırım, A. (2019). Yenisey yazıtlarında duygu sözcükleri. *Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları Dergisi*. 8/19, 272-283.

DOI No: <http://dx.doi.org/10.29228/Joh43343>

Makale Türü: Araştırma makalesi
Geliş Tarihi: 04.05.2020
Kabul Tarihi: 11.06.2020
On-line Yayın: 25.06.2020

Article Type: Research article
Submitted: 04.05.2020
Accepted: 11.06.2020
Published Online: 25.06.2020

Atıf Bilgisi / Reference Information

Kaya, M. & Tanrıverdi, S. (2020). Sorun Odaklı Bir Durumdan Çözüm Odaklı Bir Duruma Yöneliş: Edebî Eserlerde Karakter Tahlili. *Journal of History School*, 46, 1784-1798.

SORUN ODAKLI BİR DURUMDAN ÇÖZÜM ODAKLI BİR DURUMA YÖNELİŞ: EDEBÎ ESERLERDE KARAKTER TAHLİLİ¹

Mustafa KAYA² & Selami TANRIVERDİ³

Öz

Bu çalışmanın temel amacı çocuk edebiyatı eserlerinden Kocaman Küçük Deniz ve Huysuz Penguen öykülerinde yer alan karakterlerin karşılaştıkları sorunlara karşı sergiledikleri bakış açılarını tespit etmektir. Bu amaç kapsamında yapılan çalışmada nitel araştırma tekniklerinden biri olan doküman incelemesi kullanılmıştır. İncelenen verilerin analizinde nitel veri analiz tekniklerinden içerik analizi kullanılmıştır. Belirtilen eserlerdeki karakterlerin yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara ilişkin sahip oldukları çözüm odaklı yaklaşımları ifade eden kelimeler ve cümleler tespit edilmiştir. Tespit edilen ifadeler dört öğretim üyesinden oluşan uzmanlara gönderilmiş onlardan gelen dönütlerdeki ortak olan ifadeler alınmış ve analiz edilmiştir. Çalışma sonucunda Kocaman Küçük Deniz eserindeki karakterler kendilerini öz eleştiri süzgecinden geçirerek hem çevre kirliliği soruna bir çözüm yolu bulmuşlardır hem de herkesin fikrini alarak demokratik bir ortamın oluşmasını sağlamışlardır. Böylece insanın sorunlar üzerinde çözüm odaklı düşünerek farklı alternatif yolları bulabileceğini karakterler üzerinden okuyucuya göstermişlerdir. Huysuz Penguen öyküsünde yalnız kalan, arkadaş canlısı olmayan penguenin kendisine bir hedef seçerek sorunlarından kurtulduğu ve bu hedefini gerçekleştirdikten sonra mutlu bir hayat yaşadığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Edebî Eser, Karakter Tahlili, Çözüm Odaklı Düşünme.

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

²Araş. Gör. Dr., Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, m.kaya@yyu.edu.tr, Orcid: 0000-0003-4755-4994

³ Dr. Öğretim Üyesi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi- Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışma Anabilim Dalı, selamitanriverdi@yyu.edu.tr, Orcid: 0000-0003-0845-7219

From a Probled Oriented to a Solution Oriented Status: Character Analysis in Literary Works

Abstract

The main purpose of this study is to identify the perspectives of the characters in the stories of the Big Little Sea and Grumpy Penguin, one of the works of children's literature, against the problems they face. In the study carried out within the scope of this purpose, document review, one of the qualitative research techniques, was used. Content analysis, one of the qualitative data analysis techniques, was used in the analysis of the analyzed data. Words and sentences expressing the problems experienced by the characters in the mentioned works and their solution-oriented approaches regarding these problems were determined. The determined statements were sent to the experts consisting of four lecturers and the common statements in the feedback from them were taken and analyzed. As a result of the study, it has been determined that the characters in the Great Little Sea work have passed through the self-criticism filter and they found a solution to the problem, and by taking everyone's opinion, they created a democratic environment and created different alternative ways. The penguin, who was left alone in the story of the grumpy Penguin, was found to be free from her problems by choosing a target for herself and lived a happy life after achieving this goal.

Keywords: Literary Work, Character Analysis, Solution-Oriented Thinking.

GİRİŞ

Çocuk edebiyatı, çocukların büyümeleri ve gelişmelerine, hayal, duygu, düşünce ve duyarlılıklarına, zevklerine eğilirken eğlenmelerine katkıda bulunmak amacıyla gerçekleştirilen çocuksu bir edebiyat olarak ifade edilebilir (Şirin, 2000: 9). Çocuk edebiyatı, çocuğun her yönden olumlu bir gelişim göstermesine yardımcı olan, çocuğa görelilik ilkesi göz önünde bulundurularak hazırlanan, onun dünyasına hitap eden ve hayal gücünü genişleten bir edebiyat olarak da adlandırılabilir. Sever'e (2013: 24) göre çocuk edebiyatı, anlamadan, sorgulamadan karar veren insanlar yerine; düşünerek, duyumsayarak karar verebilecek duyarlı insanların yetiştirilmesine dönük bir çabanın ürünüdür. Bu bağlamda çocuk edebiyatı eserlerinde olay veya durumlara sorun odaklı yaklaşım yerine çözüm odaklı bir yaklaşımın ön planda olmasının önemli olduğu söylenebilir. Nitekim Kaya ve Siyez'in (2018:5) ifade ettiği gibi, gelişimsel açıdan çocuklar bir şeyi nasıl yapmaya başlayacakları konusunda örnekler/örnek durumlara ihtiyaç duymaktadırlar. Çözüm odaklı yaklaşım bu tür durumlarda çocuklara neler yapabilecekleri konusunda örnekler sunmaktadır.

Çözüm odaklı yaklaşım, problemleri anlayıp düzeltmekle uğraşmak yerine kişinin problemlerinin olmadığı zamanlarla ilgili olarak arzu ettiği geleceği

Mustafa KAYA & Selami TANRIVERDİ

detaylı olarak anlamaya çalışır ve kişinin bu arzu ettiği geleceğe ulaşabilmek için sahip olduğu kaynakları ve güçlü yanlarını yani özelliklerini tespit eder (Güner, 2011:6). Dolayısıyla çözüme ulaşmak için problemin unsurlarının değil aksine bakış açısının değişmesinin gerektiği (Sparrer, 2012: 13) göz önünde bulundurulduğunda çocuk edebiyatı eserlerinde çözüm odaklı bakış açısını besleyen karakterlerin yer almasının çocuğun gelişimi açısından önemli olduğu düşünülebilir.

Çocuk edebiyatında çocukların ana dilinin zevkine varması, okuma sevgisi ve alışkanlığı kazanması, bilişsel, duyuşsal, sosyal, kişilik ve dilsel yönden gelişmesi için edebî metinler araç olarak kullanılabilir. Bu edebî metinlerin kimisi şiir, roman, hikâye, masal, fabl gibi kurgusal bir özellik taşıırken kimisi de mektup, günlük, söyleşi, eleştiri gibi kurgusal olmayan özelliklere sahiptir.

Kurgusal bir metin zaman, mekân, olay ve karakter olmak üzere dört temel bileşenden meydana gelir. Kurgunun ana öğelerini harekete geçiren ve bu bileşenler arasında organik bir bağ kurulmasını sağlayan dinamik güç karakterdir (Karataş, 2014: 62). Uslu (2007:187-188) karakteri edebiyatta, bir edebî eserde yer alan kahramanların özelliklerine verilen ad olarak tanımlarken Sever ise (2013: 76) eserlerde olayı sürükleyen, yaşayan en önemli kişi ya da anlatılanlarla doğrudan ilgili olan, anlatımı yönlendiren kişi olarak ifade eder. Bu bağlamda anlatımın probleme değil de çözüme katkı sunan ve çözüme yönlendiren bir yol olması, eserdeki karakterin özellikleri ile ilişkili olduğu söylenebilir. Nitekim problem dışında yapılan konuşma çözüm odaklı konuşma olarak belirtilmektedir. Böylelikle çözüm hakkında konuşulduğunda gerçeklik yeniden oluşturulmakta ve hakkında konuşulan bu gerçekliğe inanılmaktadır (Berg ve de Shazer, 1993; akt. Demirci, 2014: 175).

Kurgusal metinde okur da karakterler sayesinde, onlara karşı ya da onların yanında veya dışında bir taraf belirleyerek metnin dünyasına katılır. Bu aslında yazar, eser ve okur arasındaki şartlı anlaşmanın bir gereğidir (Karataş, 2014: 62). Okur edebî eserlerde yer alan karakterlerle düşsel arkadaşlıklar kurar. Onlar aracılığıyla sorunları tespit eder, tanır ve onların çözümlerine yönelik fikirler üretir. Bu durum çocukta duyarlılığın oluşmasına katkı sağladığı gibi çocuğun zihinsel olarak gelişimine de yardımcı olur. Nitekim Yılmaz'a (2016: 312) göre çocuk kitaplarındaki karakterler, çocuk okurun edebî zevkini geliştirme noktasında etkili oldukları kadar, çocuk okura birtakım iletileri vermek ve onun karakterini geliştirmek açısından da önemlidir. Buradan hareketle çözüm odaklı bir karakterin yer aldığı edebî eserlerin çocuklar üzerinde olumlu etkilerinin olabileceği söylenebilir. Meydan'ın (2013:124) da ifade ettiği gibi çözüm odaklı yaklaşım, öğrencilerin davranış problemlerinin çözümünde etkili bir biçimde

Sorun Odaklı Bir Durumdan Çözüm Odaklı Bir Duruma Yöneliş: Edebî Eserlerde
Karakter Tahlili

kullanılmaktadır. Dolayısıyla edebî eserlerde de karakterlerin iyimser bir bakış açısıyla karşılaştıkları problemlere hızlı bir biçimde çözümler üretmeye odaklanmaları, bu eserleri okuyan çocukların da yaşadıkları sorunları çözümlerinde yarar sağlayabilir.

Masal, hikâye ve romanlarda kahramanların yaşadığı ikilemliler durumlar, değinilen sosyal problemler karakter eğitimi için örnek olay oluşturur. İyi ile kötünün, doğru ile yanlışın, güzel ile çirkinin, güçlü ile zayıfın bir arada bulunduğu ve bu zıtlıkların kıyasıya yarıştığı masallar, hikâyeler çocuğa gerçekçi bir dünya sunar (Karatay, 2007). Çocuk için hazırlanan edebî eserler, çocuğun eleştirel düşünmesini geliştirdiği gibi duygu ve düşünce dünyasının zenginleşmesine ve bilgi edinmesine yardımcı olur (Gülgönül, 2014: 30). Yazınsal kitabın amacı, çocuğa bir şey öğretmek değil, duyarlılık kazandırmak; onlarda sezgiyi ve düşünme yeteneğini geliştirmektir (Sever, 2013: 141). Nitekim bir çalışmada, günümüzde binden fazla yayınlanmış çalışmaya göre, duygusal açıdan rahatsızlık yaşayan insanlara onları alt eden, yani kötü hissettiren akılcı olmayan düşünceleri gösterilse, bu insanlar duygularını ve davranışlarını büyük ölçüde değiştirebilecekleridir (Ellis ve Harper, 2009: 13) görüşü vurgulanmaktadır. Dolayısıyla çözüm odaklı bakış açısına sahip karakterlerin yer aldığı eserlerin, çocukların sağlıklı, iyimser ve çözüme yönelik bir bakış açısı edinmelerinde etkili olabileceği söylenebilir.

Çocuğun sağlıklı, toplumsal değerleri özümsemiş bir fert olarak yetişmesinde edebî eserlerde bahsedilen karakterler etkili olabilir. Bazen kendisine okunan masaldaki kahramanın yerine kendisini koyan çocuk bazen de masala kendi hayal dünyasından yeni kahramanlar, yeni olaylar ekleyerek onu zenginleştirir. Bundan dolayı çocuk için seçilecek eserdeki kahramanların özelliklerinin öne çıkarılması, iyi davranışlarının ödüllendirilmesi şeklindeki motifler büyük bir önem arz etmektedir (Şirin, 2000: 177). Çünkü eserde yer alan kahramanın iyimser olması ve olumluya odaklanması, çocukların da çözüm odaklı bir bakış açısı edinmelerinde olumlu yönde bir etkinin oluşmasını sağlayabilir. Nitekim farklı ortamlar ve yaş gruplarında kullanılan çözüm odaklı yaklaşımın yararlı olabileceği üzerinde durulmaktadır (Gingerich ve Eisengart, 2000: 495). Ayrıca iyi bir çocuk kitabı, çocuğa yaşamın değişik yönlerini öğrenmesinde, türlü insan tiplerini tanımasında, başka ülkeler ve toplumlar üzerinde bilgi edinmesinde çok zengin imkânlar sağlar (Şirin, 2000: 215). İnsan kişiliğinin biçimlendiği çocukluk ve ergenlik döneminde, öykünme, en etkili ve hızlı öğrenme yoludur. Çocuklar, okudukları- dinledikleri kitapların, izledikleri film ya da oyunların kahramanlarıyla özdeşim kurarlar. Kahramanların fiziksel ve ruhsal özelliklerinden, onların davranış ve eylemlerinden etkilenirler (Sever, 2013: 57).

Mustafa KAYA & Selami TANRIVERDİ

Çocuk kitapları çocuğun her yönden sağlıklı bir birey olarak gelişimine yaptığı katkının yanı sıra onun okuduğu kitaplarda birtakım problemlerle yüze gelmesine ve bu problemlerle başa çıkabilme yetisini kazanmasına yardımcı olur. Ölüm, ayrılık, boşanma, şiddet, akran zorbalığı, engellilik, madde bağımlılığı, göç, çevre kirliliği gibi sorunlar öne çıkarılarak bir anlamda çocuğun karşılaştığı ya da karşılaşılabileceği sorunlardan haberdar olmasına ve bu sorunlarla başa çıkabilme yetisini edinmesine katkı sağlar (Yılmaz, Yakar, 2018: 31-32). Böylece çocuk yaşadığı çevredeki problemleri fark eder, bu problemlerin çözümü konusunda eserdeki karakterlerle kendisini özdeşleştirerek çözüm yolu arar. Sever'e (2013: 76) göre çocuk eserdeki karakterler aracılığıyla insanların başından geçebilecek olayları tanır. Sorunlar karşısında takınacağı tavır ya da geliştirebileceği davranışlara ilişkin ipuçları edinir. Bu nedenle eserlerde karakterlerin çözüm odaklı bir bakış açısına sahip olmalarının önem taşıdığı söylenebilir. Nitekim çözüm odaklı yaklaşımda kişiyle geçmişteki, şimdiki ve gelecekteki başarıları hakkında konuşmak kendisine yardımcı olmaktadır. Çünkü geçmiş ve şimdiki başarısızlıklar hakkında konuşmak genellikle kişiyi tekrar problemleri durumun içine çektiği için olumsuz sonuçlara yani sorunlara yol açmaktadır (Bannink, 2007: 88).

Edebî eserde sorunla karşılaşan karakter, dinamik bir özellik göstermelidir. Bu karakter tiplerinin değişime ve gelişime açık, okurun eleştirel düşünme becerisinin gelişimine katkıda bulunabilecek özelliklere sahip olması gerekmektedir. Bu bağlamda Bannink'e (2007) göre de olumlu eylemlerde bulunabilmesi için birey güçlendirilmeli ve olumlu yönde teşvik edilmelidir. Benzer şekilde, Yakar ve Yılmaz'a (2015) göre çocuk edebiyatı eserlerinde karakterlerin yaşadıkları sorunlar çözülürken tesadüfe bağlı çözümlerden kaçınılmalı, sorunların çözümünde şiddete başvurulmamalı, çevreden yardım alınsa bile kahramanlar kendi sorunlarının çözümünde etkin bir rol almalıdır. Diğer bir bakış açısıyla kahramanın kendi içsel güç kaynaklarını kullanarak sorunlarına çözüm bulmaları sağlanabilir. Nitekim çözüm odaklı yaklaşım da bireylerin istedikleri olumlu değişimi sağlayabilmeleri için kaynaklarını ve kendini toparlama gücünü nasıl kullanılacağını vurgulayan dayanma gücüne dayalı (Karahan ve Hamarta, 2015: 766) pozitif yönelimli bir yaklaşımdır. Bu nedenle çocuk kitaplarında yer alan karakterlerin çözüm odaklı bir karakter yapısına sahip olmalarının önemli olduğu düşünülmektedir. Çünkü Sever (2015:130) bu tip karakterlerin çocuk okurun ilgisini sağlayan önemli etkenlerden biri olduğunu ifade etmektedir. Bu tip karakterler devingen bir özellik taşıdığından dolayı okurun da devingen bir özellik taşımasına yardımcı olabilir. Böylece çocuk okur bir problemle karşılaştığı zaman o problemin üstesinden gelmek için girişimde bulunabilir.

Çalışmanın Amacı

Bu çalışmada çocuk edebiyatı eserlerinden Kocaman Küçük Deniz ve Huysuz Penguen öykülerinde yer alan karakterlerin karşılaştıkları sorunlara karşı sergiledikleri bakış açılarının incelenmesi amaçlanmaktadır.

Çalışmanın Önemi

Çocukların duygu, düşünce ve hayal dünyalarının gelişmesinde çocuk edebiyatı eserlerinin önemli bir yeri olduğu söylenebilir. Çünkü çocuklar, karşılaştıkları sorunlarla nasıl baş edebileceklerini çevresindeki insanlar dışında okuduğu kitaplardaki karakterlerden de öğrenebilmeleri olası bir durumdur. Bu nedenle çocukların çözüm odaklı bir bakış açısı edinmelerinde de kitaplardaki kahramanların sahip oldukları karakteristik yapı ve olaylara yönelik bakış açılarının önem taşıdığını söylemek yanlış olmaz. Dolayısıyla çocuklar, edebî eserlerinde yer alan kahramanların karakter yapılarına ve bakış açılarına göre onlara karşı ya da onların yanında yer alabilmekte veya kahramanın bakış açısından etkilenerek özdeşim kurabilmektedir. Hatta bu özdeşim ve etkilenme durumu çocuğun kendi sorunlarına bakış açısını da etkileyebilme olasılığını artırabilir. Dolayısıyla edebî eserlerde yer alan kahramanların sahip oldukları karakter yapılarının her durumda çocuğun zihinsel gelişimi üzerinde bir etki bıraktığı ve bu durumun da çocuğun hem olaylara bakış açısını hem de davranış ve eylemlerini etkilediğini söylemek mümkündür. Bu bağlamda çocuk eserlerinde olay veya durumlara sorun odaklı yaklaşım yerine çözüm odaklı bir yaklaşımın ön planda olmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle çocuk edebiyatı kitaplarında çözüm odaklı bir bakış açısına sahip karakterin olmasının, çocukların da bu bakış açısını edinmelerinde önemli rol oynayacağı düşünülmektedir. Dolayısıyla bu çalışmanın, çocuk edebiyatına ilişkin iki eserde yer alan karakterlerin bakış açılarının irdelenmesi ve çözüm odaklı bakış açısına yönelik farkındalık oluşturabilmesi açısından önem taşıdığı söylenebilir.

YÖNTEM

Kocaman Küçük Deniz ve Huysuz Penguen öykülerini karakterler yönünden incelemeyi amaçlayan bu çalışmada nitel araştırmada kullanılan tekniklerden biri olan doküman incelemesi kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e (2016: 189) göre dokümanlar, nitel araştırmalarda etkili bir şekilde kullanılması gereken bilgi kaynaklarıdır. Çalışılan araştırma problemiyle ilişkili yazılı ve görsel materyal ve malzemelerin araştırmaya dâhil edilmesidir. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyalleri analiz etmektir.

Çalışma Materyali

Araştırmanın çalışma materyalini iki edebî eser oluşturmaktadır. Biri Süleyman BULUT tarafından yazılan Kocaman Küçük Deniz kitabı oluşturmaktadır. Kitabın I. basımı 2008 yılında yayımlanmıştır. Çalışmada, “Can Yayınları” tarafından, yayımlanan beşinci baskısı (Ağustos 2015) esas alınmıştır. Diğer eser ise Earle GOODENOW tarafından yazılan ve resimlenen, Uğurböceği Yayınları tarafından basılan Huysuz Penguen kitabıdır. Kitabın I. basımı 2003 yılında yayımlanmış olup çalışmada, birinci baskısı (Eylül 2003) esas alınmıştır.

Verilerin Analizi

Kocaman Küçük Deniz ve Huysuz Penguen adlı öykülerin çözümlenmesinde nitel veri analiz çeşitlerinden içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi, belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenebilir bir teknik olarak tanımlanabilir (Büyüköztürk vd., 2016: 250). Belirtilen eserlerdeki karakterlerin karşılaştıkları veya yaşadıkları sorunlara ilişkin sahip oldukları sorun odaklı ve çözüm odaklı bakış açılarını yansıtan kelimeler veya cümleler tespit edilerek ilgili alandan dört öğretim üyesinden uzman görüşü alınmıştır. İçerik analizine ilişkin fikir birliği sağlanan cümleler çalışmaya aktarılmış ve değerlendirilmeye tabi tutulmuştur.

BULGULAR ve YORUM

Bu bölümde Kocaman Küçük Deniz ve Huysuz Penguen eserlerinde yer alan karakterlerin karşılaştıkları sorunlara karşı sergiledikleri bakış açılarıyla ilgili bulgulara yer verilmiştir.

Kocaman Küçük Deniz

Kocaman Küçük Deniz kitabı, tertemiz, berrak, ıslıl ıslıl bir denizin öyküsüdür.

Hikâyenin ana karakterlerinden Güneş, gökyüzünden keyifle cam gibi berrak olan denizi seyreder. Deniz o kadar berraktır ki gökyüzünü süsleyen bulut ise denize baktıkça aksini görür ve mutlu olur. Her ikisi de denizin bu temizliğine hayran olur, tatlı tatlı denizi seyrederler.

Bir gün uzaktan büyük bir kayak ile kalabalık bir insan grubu gelir. Denizin ne kadar temiz olduğunu hep birlikte söylerler ve hayran hayran denize bakarak şöyle derler:

“Ne kadar temiz bir deniz, billur gibi!”

Sorun Odaklı Bir Durumdan Çözüm Odaklı Bir Duruma Yöneliş: Edebî Eserlerde
Karakter Tahlili

“Ne kadar saydam bir deniz, cam gibi!”

“Ne kadar berrak bir deniz, ayna gibi!”

Daha sonra hepsi oranın yaşanacak güzel bir yer olduğuna kanaat getirirler:

“Tam yaşanacak yer... Buraya yerleşelim!”

İnsanlar bu güzel yere yerleşmeye karar verdikten sonra denizin hemen kıyısına güzel evler yaparlar, çiçekler ekerler ve ağaçlar dikerler. Bu faaliyetleri yaparken inşaatlardan arta kalan demir, tuğla, çimento atıklarını ne yapacağını bilemezler, biraz düşündükten sonra onları denize atmaya karar verirler:

“Şu molozlardan kurtulduk!” diye sevinirler.

Daha sonra işi moloz ve inşaat yığınlarıyla sınırlandırmayıp çöplerini dökmeye başlarlar. Denizin dibi zamanla cam, çöp yığınları ile dolar. Suyun üstünde ise deterjan kutuları, elma, portakal, domates, kabak, patlıcan, patates kabukları ve sebze kökleri yüzer.

Tertemiz, berrak ve cam gibi olan, balıkların içinde dans ettiği, güneşin berraklığına doyamadığı deniz bir çöp yığını hâline dönüşür. Güneş bir sabah denizi eskisi gibi berrak göremeyince onun kaçtığını düşünür, ancak bulut, ona denizin bir yere kaçmadığını kirden dolayı görünmediğini anlatır. Bunun üzerine güneş ile bulut bir araya gelip bir plan yapar. Bu plan doğrultusunda Güneş, hemen harekete geçer. Güneş öfkesinden kızarır, ateşi yükselir, böylece denizin suyu da buharlaşır. Buharlaşan denizin suyunu bulut içine çeker. Deniz bitinceye kadar bu eylemine devam eder. Sonunda deniz çekilir. Deniz çekilince birdenbire çöp yığınları ortaya çıkar. İnsanlar bu manzarayı görünce:

“Küçücük kalmış kocaman deniz!”

Sular gitmiş!

Dalgalar gitmiş!

Çekmiş gitmiş deniz!”

Bir süre sonra her tarafı kötü bir koku sarar, etraf artık durulacak gibi değildir. İşte o zaman insanlar denizin gitmesiyle ortaya çıkan durumu fark etmeye başlarlar. Herkes konuşmaya başlar:

“Bu çöpler nereden çıktı?”

Birisi:

“Kendi ellerimizle attığımız çöpleri ne çabuk unuttunuz arkadaşlar!”

Mustafa KAYA & Selami TANRIVERDİ

“Bu cam kırıklarını, bu taşları, tuğlaları, harçları, poşetleri, naylonları, tenekeleri... Hepsini biz atmamak mı denize?”

Derin bir sessizlik kaplar ortalığı. Herkesin başı öne eğilir. Güneş inatla ısısını artırır. Etraf daha çok kokmaya başlar. Hemen bir toplantı yapıp bu soruna bir çözüm bulmaya karar verirler. Hep birlikte etraftaki tüm çöpleri toplamaları gerektiği sonucuna ulaşırlar. Oraya yerleşen tüm insanlar el ele vererek denizde biriken çöp yığınına toplarlar ve denizin yeri ilk günkü hâline dönüşür.

Güneşle bulutun keyfi yerine gelir, bulut yüklendiği denizi bırakmaya başlar.

“Denizi damla damla aşağıya indireceğiz... Öyle değil mi?’ ‘Damla damla olmaz!’ diye sesini yükseltti güneş, ‘Kova kova boşaltacaksın yağmuru... Kova Kova! Sen yapabileceğinin en iyisini yaptın, konukseverliğini gösterdin ama adım gibi biliyorum, deniz de çok özlemiştir evini, bir an önce evine kavuşmak ister sanırım.’”

Bulut, içinde biriktirdiği denizi kova kova boşaltır. Deniz evine tekrar kavuşur.

Kocaman Küçük Deniz kitabında kişi-doğa çatışmasıyla yapılandırılan olay örgüsü insanların doğaya verdiği zararlar oluşabilecek olumsuz durumları ele alır. İnsanlar, güneş ve bulutun verdiği dersle devingenlik kazanmışlar ve doğaya karşı başta sahip olmadıkları bilinci edinmişlerdir. Karakterler, deniz çekildikten sonra etrafa koku yayılmasıyla kendilerini öz eleştiri süzgecinden geçirirler. Böylece yaptıkları hatayı anlayıp kendilerinin oluşturduğu tahribatı çevreyi temizleyerek yeniden eski hâline dönüştürürler. Sorun odaklı bir bakış açılarını değiştirerek çözüm odaklı bireylere dönüşürler. Nitekim çözüm odaklı yaklaşım da daha çok unutulmuş kaynaklara ve kişinin geçmişteki problemsiz durumlara yönelik bir yeniden hatırlama durumudur. Öte yandan bu yeniden hatırlamanın etkileri davranış değişimine yol açtığı takdirde alışılmış öğrenim biçimlerinin ötesine geçer (Ateş, 2014). Bu nedenle sözü edilen edebî eserde görüldüğü gibi çözüm odaklı bakış açısını işleyen kitapları okuyan çocuklar da öyküdeki karakterlerle özdeşim kurarak hem çevreyi kirletmeme konusunda bilinç kazanır hem de bir hata yaptıklarında kendilerini de öz eleştiri süzgecinden geçirmeyi öğrenirler.

Huysuz Penguen

Huysuz Penguen, diğer penguenlerle beraber olmaksızın yalnız kalmayı seven, arkadaş canlısı olmayan, arkadaşlarına karşı güler yüzlü davranmayan bir penguenin öyküsüdür.

Sorun Odaklı Bir Durumdan Çözüm Odaklı Bir Duruma Yöneliş: Edebî Eserlerde
Karakter Tahlili

Hikâyenin ana karakteri Huysuz Penguen, arkadaşlarıyla oynamaktansa okyanustaki buz parçası üzerinde bütün gün yalnız kalmayı tercih etmektedir. Çok mutsuz görünüyordu ve endişeli bir hâli vardı:

“Bana neler oluyor?”

Diye kendi kendine söyleniyordu. Ama aradığının ne olduğunu bilmiyordu. Bir gün yine yalnız otururken başının üzerinde uçan martılara baktı:

“Hey, evet bu! Aradığım işte bu! dedi.

Ben uçmak istiyorum!”

Ne yapmak istediğine karar verdikten sonra hemen gidip fikrini arkadaşlarına açtı. Ancak arkadaşları onun fikrine katılmadıkları gibi:

“Bir balık gibi yüzebilir ve bir fok gibi suya dalabilirsin. Neden ille de bir martı gibi uçmak istiyorsun?”

Huysuz penguen arkadaşlarına dönüp:

“Ben uçmak istiyorum. Uçmak, anlıyor musunuz? Uçmak istiyorum! İşte bu kadar.”

Dedikten sonra arkadaşlarının yanından uzaklaştı. Bir ara durdu ve uçmaya çalıştı. Kısacık kanatlarını birdenbire hızla çırpmaya başladı. Kendi kendine söyleniyordu:

“Bir penguenin nasıl uçtuğunu göreceksiniz!”

Kanatlarını tüm gücüyle çırpmaya başladı. Ancak buzun üstünde olduğu yerde kaldı, bir santim bile yükselemedi. O uçmak için çırpınırken o esnada şakacı bir martı ağzında kocaman bir balık kılıcığını onun üzerine bıraktı. Penguenin başına çarpan kılıçık onun dengesini bozdu ve kayıp düşmesine sebep oldu. Şakacı martı aynı zamanda kahkahalarla penguenin durumuna gülüyordu. Penguen öfkeden deliye dönmüş, ancak elinden bir şey gelmiyordu. Alaycı martıya ağzına geleni söyledikten sonra:

“Bir şeyler yapmalıyım, uçmak için derhâl bir şeyler yapmalıyım.” diye söylendi.

Penguen eskiden bir deniz uçağının suyun üzerinden nasıl havalandığını görmüştü. Kendisinin uçak gibi motoru yoktu, ancak büyük ve perdeli ayakları vardı. Birden buzun üzerindeki suya atlayıp bir uçak gibi suyun üzerinde yüzmeye çalıştı. Denizin üzerinde hızla koşmaya başladı ve istediği hıza ulaştıktan sonra kanatlarını çırpmaya başladı. Öyle bir hıza ulaştı ki neredeyse ayakları görünmüyordu. Kendini uçmaya hazır hissetmişti, gökyüzüne doğru uçmaya çalıştı ama bir türlü uçamadı. Penguen pes etmedi, tekrar tekrar denedi.

Mustafa KAYA & Selami TANRIVERDİ

Suyun üzerinde hızlı gitmeyi başardı, fakat bir türlü uçamadı. Nefes nefese kalmıştı:

“Her şeyden nefret ediyorum. Tüm ihtiyacım olan hız. Bunun bir yolu olmalı! Kesinlikle hızlanmanın bir yolu olmalı.” diye söylendi.

Öfkeli ve yorgun bir şekilde söylenirken birden arkasında suya doğru bakan uzun ve dik bir tepenin olduğunu fark etti. Tepenin ön tarafı çok dik olduğundan arkasından tırmanmaya başladı. Bir yandan da söyleniyordu:

“Göstereceğim ben onlara, nasıl uçulduğunu hepsine göstereceğim.”

Tepeye çıkmaya devam ediyordu. Kimi yerlerde tepe o kadar dikleşti ki birkaç kez kaydı ancak pes etmedi. O kadar öfkeliydi ki yorgunluğunun bile farkında değildi. Yolun yarısına varmadan nasıl olduğunu anlayamadı birden paldır küldür kaymaya başladı. Kocaman bir kartopu gibi tepeden yuvarlanıyordu, tepenin dibine varınca durdu. Üzerindeki karları hemen temizledi ve tekrar tepeye tırmanmaya başladı. Ancak bu sefer daha dikkatli hareket ediyor, adımlarını atmadan önce basacağı yeri kontrol ediyordu. Sonunda tepenin en uç noktasına ulaştı. O kadar yüksek bir tepeydi ki arkadaşları buradan küçük siyah birer nokta gibi görünüyordu. Öyle heyecanlıydı ki sanki kalbi duracaktı. Bir an tereddüt etti, tepe o kadar yüksekti ki nerdeyse kararından vazgeçecekti. Ancak buraya uçmak için çıktığını hatırladı. Gözlerini kapatıp kendisini aşağıya doğru bıraktı. Penguen gittikçe hızlanmaya başladı. Kaygan buzun üzerinde şimşek hızıyla kayıyordu. Kayarken kanatlarını açmayı unutmayan penguen, birkaç saniye sonra buzulun kenarından havaya uçu:

“Uçuyorum, uçuyorum!” diye neşeyle çığlık atıyordu. Balıklar, martılar ve diğer penguenler hayretle onu seyrediyorlardı. Huysuz penguen sonunda uçmayı başarmıştı.

Huysuz Penguen kitabında kişi-kişi ve kişi-toplum çatışmasıyla kurgulanan olay örgüsü bir kişinin kendisine güvenerek üstesinden gelebileceği bir durumu ele almıştır. Eserdeki karakterlerden Huysuz Penguen, mutsuz, yalnız yaşayan, kendinde sorun gören bir karakter iken kendisine bir hedef belirledikten sonra o hedef etrafında mücadele edip amacına ulaşan ve sorunlarının üstesinden gelen bir karaktere dönüşmüştür. Nitekim çözüm odaklı yaklaşımda da bir problemin üstesinden gelmek isteyen kişinin spesifik, ulaşılabilir ve somut amaçlar oluşturmasının önemli olduğu ve bu amaçların gözlenebilir olmasının gerekliliği vurgulanmaktadır. Çünkü çözüm odaklı yaklaşımın temel ilkelerinden biri küçük değişikliklerin büyük değişikliklere yol açabileceği düşüncesidir. Bu nedenle hiçbir makul hedefin önemsiz görülerek reddedilmemesi gerekir. Dolayısıyla en iyi amaç, istenmeyen davranışların yerine neyin konulmuş olacağını açıkça

gösteren amaçlardır (Murdock, 2013). Bu bağlamda hikâyenin kahramanı olan huysuz penguen de mücadeleci özelliği ve azmi sayesinde kendi sorununu, deneme yanılmalarla ve değişime yönelik küçük adımlarla ilerleyerek çözmüş ve amacına ulaşarak mutlu bir birey olmuştur.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Sonuç olarak Kocaman Küçük Deniz öyküsünde çevre kirliliği ile ilgili bir sorun dile getirilmiştir. Öyküdeki kahramanlar yeni yerleştikleri bölgeyi çevreyi kirleterek yaşanmaz bir hâle getirmişlerdir. Sorunun kaynağı olan karakterler kendilerini öz eleştiri süzgecinden geçirerek hem soruna bir çözüm yolu bulmuşlar hem de herkesin fikrini alarak demokratik bir ortamın oluşmasını sağlayarak farklı alternatif yollarının ortaya çıkmasını sağlamışlardır. Buradan hareketle problem odaklı yaklaşım yerine çözüm odaklı bir yaklaşım sergilemenin daha yararlı olduğu görülebilmektedir. Nitekim Simon ve Nelson (2005), çözüm odaklı yaklaşımdan yararlanan bazı bireylerin yardım alma sürecinde kendilerine yardım eden uzmanla buldukları esnada problemin çözümüne ilişkin konuşulmasının yararlı olduğunu ve konuşma süresince problemin üzerinde durularak problemin içselleştirilmesi yerine çözümün nasıl sağlanacağı ile ilgili tartışılmasının değişimi sağladığını belirtmektedirler. Benzer araştırmalarda da çözüm odaklı düşünceye sahip olan bireylerin, belirledikleri hedefler doğrultusunda hareket ettikleri, problemleri ile çözümü birbirinden ayırdıkları ve sahip oldukları güç kaynaklarına ilişkin farkındalık kazanarak hedeflerine ulaşmak için gerekli olan girişimlerde bulunma isteği içinde oldukları vurgulanmaktadır. Bu durumda bireylerin sahip oldukları potansiyeli ortaya çıkarmaları ve güç kaynaklarını kullanarak hedefleri doğrultusunda harekete geçmeleri gerekmektedir (Grant, 2011; İbrahim, Kelly, Adams ve Glazebrook, 2013; Şanal-Karahan, 2016). Bu bilgiler doğrultusunda çözüm odaklı eserlerin çocukların problemlerine ilişkin çözüme ulaşabilmeleri doğrultusunda onlara öz güven sağladığı söylenebilir. Nitekim çözüm odaklı yaklaşımın çocukların öz-yeterlik inancı üzerinde olumlu bir etkisini olduğu bulgusu (Bingöl ve Akın, 2015) literatürde yer almaktadır.

Huysuz Penguen öyküsünde yalnız kalan, arkadaş canlısı olmayan penguenin kendisine bir hedef seçerek sorunlarından kurtulmaya çalışması ve bu hedefini gerçekleştirdikten sonra yaşadığı mutluluk anlatılmıştır. Buradan hareketle çocuklar da bu tür eserleri okuduklarında yaşadıkları veya yaşayacakları problemlere ilişkin hedefler belirleyerek çözüme ulaşmaları konusunda farkındalık kazanabilirler. Nitekim literatür incelendiğinde sadece çözüm odaklı konuşmanın bile bireyde esaslı değişikliklere yol açtığı ve bu

Mustafa KAYA & Selami TANRIVERDİ

çözüm odaklı konuşma sayesinde bireyin çözüm olabileceğini fark ederek tekrar umutlandığı belirtilmektedir (Sparrer, 2012). Ancak diğer birçok yaklaşımda olduğu gibi çözüm odaklı yaklaşım da bütün öğrenciler için geçerli olmayabilir. Yani, bu yaklaşım her öğrencinin problemine yanıt vermeyebilir. Bazı öğrenciler olumlu değişime fazla direnç göstererek değişmek istemeyebilirler (Doğan, 2000). Bu bağlamda çocuk kitaplarında yer alan karakterlerin çözüm odaklı bir bakış açısına sahip olmalarının, çocukların da kendi problemlerine bu bakış açısıyla yaklaşmalarında etkili olabileceği düşünülmektedir. Fakat şunu da belirtmekte fayda var. Sadece çözüm odaklı kitaplar okumanın çocuğun olaylara bakış açısını tamamen değiştireceği yanılgısına kapılmamak gerekmektedir. Çünkü çocuklarda değişimin sağlanabilmesi için çözüm odaklı bakış açısının önemini kavrayan bir aile-okul-öğretmen birlikteliğinin yani uygun çevrenin olması gerektiği ancak böyle bir durumun sağlanmasıyla çocuğun okuduğu kitaplarda edineceği çözüm odaklı bakış açısını yaşamına daha fazla aktarabileceği düşünülmektedir. Bu açıklamalar bağlamında aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur.

1. Okul psikolojik danışmanları, çözüm odaklı yaklaşım ile ilgili öğretmen ve öğrencilere yönelik bilgilendirici etkinlikler düzenleyebilirler. Bu durum çözüm odaklı düşünmenin önemine ilişkin farkındalık oluşturabilir.
2. Öğretmenler, okullarda kitap okuma saatlerinde öğrencilerine çözüm odaklı düşünmeyi de kapsayan olumlu/ pozitif yönelimli kitapları okutabilirler.
3. Araştırmacılar, Türkiye’de çözüm odaklı psikolojik danışma yaklaşımına ve çözüm odaklı düşünceyi işleyen kitaplara dayalı psiko-eğitim programlarının çocuk ve ergenlere uygulanmasının etkililiğini inceleyen deneysel çalışmalar yapabilirler.

KAYNAKÇA / REFERENCES

- Ateş, B. (2014). *Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Fobi ile Başa Çıkmalarında Çözüm Odaklı Grupla Psikolojik Danışmanın Etkisinin İncelenmesi*. Yayınlanmış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bannink, F. P. (2007). Solution-focused brief therapy. *Journal of Contemporary Psychotherapy*, 37(2), 87-94.
- Bingöl, T. Y. & Akın, A. (2015). Çözüm odaklı kısa süreli yaklaşıma dayalı grup rehberliği programının öz-yeterlik inancına etkisi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(14), 321-340.
- Bulut, S. (2015). *Kocaman Küçük Deniz* (5. Baskı). Can Çocuk.

Sorun Odaklı Bir Durumdan Çözüm Odaklı Bir Duruma Yöneliş: Edebî Eserlerde
Karakter Tahlili

- Büyüköztürk, Ş. vd. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (20. Baskı). Pegem.
- Demirci, İ. (2014). Çözüm odaklı kısa terapi. A.N. Canel (Ed.). *Terapide Yeni Ufuklar: Modern, Postmodern ve Kısa Terapiler* içinde (s.171-196). Pinhan.
- Doğan, S. (2000). Okul psikolojik danışmanları için yeni ve pratik bir yaklaşım: Çözüm-Odaklı kısa süreli psikolojik danışma. *Eğitim ve Bilim*, 25(116), 59-64.
- Ellis, A., & Harper, R. A. (2009). *Akılcı Yaşam Kılavuzu* (S. Kunt Akbaş, Çev.). HYB Basım.
- Goodenow, E. (2003). *Huysuz Penguen*. Uğurböceği.
- Gingerich, W. J. & Eisengart, S. (2000). Solution-focused brief therapy: A review of the outcome research. *Family Process*, 39(4), 477-498.
- Gülgönül, B. (2014). *Bilgin Adalı'nın Hikâye ve Romanlarında Yer Alan Eğitsel İletiler*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Güner, O. (2011). *Çözüm Bende Saklı: Çözüm Odaklı Terapi Yöntemi, Çocuk ve Gençlerde Kullanımı*. Efil yayınevi.
- Grant, A. M. (2011). The solution-focused inventory: A tripartite taxonomy for teaching, measuring and conceptualising solution-focused approaches to coaching. *The Coaching Psychologist*, 7(2), 98-106.
- İbrahim, A. K., Kelly, S. J., Adams, C. E. & Glazebrook, C. (2013). A systematic review of studies of depression prevalence in university students. *Journal of Psychiatric Research*, 47(3), 391-400.
- Karahan, F. Ş. & Hamarta, E. (2015). Çözüm odaklı envanter: Güvenirlilik ve geçerlik çalışması. *Elementary Education Online*, 14(2), 757-769.
- Karataş, E. (2014). Çocuk edebiyatında karakter kavramı. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 33, 60-79.
- Karatay, H. (2007). Dil edinimi ve değer öğretimi sürecinde masalın önemi ve işlevi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(3), 463-477.
- Meydan, B. (2013). Çözüm odaklı kısa süreli psikolojik danışma: Okullardaki etkililiği üzerine bir inceleme. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(39), 120-129.

Mustafa KAYA & Selami TANRIVERDİ

- Murdock, N. L. (2013). Psikolojik danışma ve psikoterapi kuramları. (F. Akkoyun, Çev.). Nobel.
- Sever, S. (2013). *Çocuk ve Edebiyat*. Tudem.
- Sever, S. (2015). *Çocuk Edebiyatı ve Okuma Kültürü* (2. Baskı). TUDEM.
- Simon, J. & Nelson, T. (2005). Results of last session interviews in solution focused brief therapy: Learning from the clients. *Journal of Family Psychotherapy*, 15(4), 27-45.
- Sklare, G. B. (2018). *Okul Danışanları İçin Çözüm Odaklı Kısa Süreli Psikolojik Danışma* (A. Kaya ve M. D. Siyez, Çev.). Pegem.
- Sparrer, I. (2012). *Çözüm Odaklı Yaklaşım ve Sistemik Yapısal Dizime Giriş*. (E. Suvarierol, Çev.). Pan.
- Şanal-Karahan, F. (2016). *Üniversite öğrencilerinde çözüm odaklı düşünmenin depresyon, anksiyete, stres ve psikolojik iyi oluş ile ilişkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü.
- Şirin, M. R. (2000). *99 Soruda Çocuk Edebiyatı*. Çocuk vakfı.
- Uslu, M. (2007). *Ansiklopedik Türk Dili ve Edebiyatı Terimleri Sözlüğü*. Yağmur.
- Yakar, Y. M. & Yılmaz, O. (2015). Beyazbulut dergisinde yer alan kurgusal metinlerdeki karakterlerin çatışmaları çözme biçimleri. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçe Öğretimi Özel Sayısı*, II, 57-66.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (10. Basım). Seçkin.
- Yılmaz, O. (2016) Kurgusal nitelikli çocuk kitapları ve karakter eğitimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(3), 311-325.
- Yılmaz, O. & Yakar, Y. M. (2018). Türk çocuk edebiyatında sorun odaklı yaklaşım. *Çocuk ve Medeniyet Dergisi*, 3(6), 29-42.

DOI No: <http://dx.doi.org/10.29228/Joh42084>

Makale Türü: Araştırma makalesi
Geliş Tarihi: 09.03.2020
Kabul Tarihi: 23.05.2020
On-line Yayın: 25.06.2020

Article Type: Research article
Submitted: 09.03.2020
Accepted: 23.05.2020
Published Online: 25.06.2020

Atıf Bilgisi / Reference Information

Pekcoşkun Güner, S. (2020). Kuram Öncesi Dönemde Çeviri Yaklaşımları. *Journal of History School*, 46, 1799-1821.

KURAM ÖNCESİ DÖNEMDE ÇEVİRİ YAKLAŞIMLARI

Sevda PEKCOŞKUN GÜNER¹

Öz

Çevirmenler, tarih boyunca kaynak metne sadık kalarak erek metinde orijinal metnin dokusunu ve yazarın biçimini yansıtmak ya da erek yazın dizgesinde "yabancı" olarak karşılanmayacak ifadeler kullanarak, çeviriye erek kültürün özelliklerini yansıtmak arasında bir tercih yapmak durumunda kalmış, çevirisinde hangi odağa ağırlık verdiğini mümkün olduğunca gerekçelendirmeye çalışmıştır. Kuram öncesi dönemde çeviri hakkında söz söylemiş olanların erek ve kaynak odaklılık konusundaki düşüncelerinin bütüncül bir yaklaşımla ele alınması, hem bu kavramların tarihsel süreç içinde algılanışları ile ilgili bilgi sahibi olmamızı sağlayacak; hem de genel olarak çeviri etkinliğinin tarihsel gelişimini daha açık bir şekilde görmemize katkı sunacaktır. Bu çalışmanın amacı, yazınbilim alanında çeviride benimsenen, bugünün çeviribilim terimleriyle, kaynak ve erek odaklılık yaklaşımlarının izini sürmektir. Çalışmanın genel kapsamını yazınbilim alanında kaynak ve erek odaklılık kavramlarının art ve eş süremlilik olarak incelenmesi oluşturmaktadır. Söz konusu dönemlerin konuyla ilgili genel yaklaşımlarını daha iyi anlamak amacıyla, yalnızca yazar ve şair kimlikli çevirmenlerin ya da çeviri işiyle uğraşanların görüşlerine yer verilmemiş, söz konusu dönemleri çeviri yaklaşımlarıyla etkilemiş ve yönlendirmiş olan diğer düşünür ve öncülerin görüşlerinden de bahsedilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Çeviri Tarihi, Kaynak Odaklı Çeviri, Erek Odaklı Çeviri, Çeviri Kuramı.

¹Dr. Öğr. Üyesi, Kırklareli Üniversitesi, Fen – Edebiyat Fakültesi, Mütercim – Tercümanlık Bölümü, İngilizce Mütercim-Tercümanlık Anabilim Dalı, sevdapecoskunguner@klu.edu.tr, Orcid: 0000-0003-2750-3217

Translation Approaches in Pre-Theoretical Era

Abstract

Throughout history, the translators have had to make a choice between loyalty to the source text while reflecting the pattern of the original text in the target material and the style of the author, or to reflect the characteristics of the target culture as much as possible by using expressions that would not be regarded as "foreign" in the target literary polysystem. Also, the translator has tried to justify his/her procedure about which approach s/he has chosen during the translation process. Addressing the thoughts about target and source-orientedness of those who have spoken about translation in the pre-theoretical period with a holistic approach will enable us to have information about the perception of these concepts within the historical process; and it will contribute to see the historical development of translation activity more clearly. The aim of this study is to trace the source and target-oriented approaches in today's terms adopted in the translation process within the field of literature. The general scope of the study is to examine the concepts of source and target-orientedness in the field of literature in a synchronic and diachronic way. In order to understand the general approaches of these periods on the subject better, not only the views of the translators with the identity of an author and poet or those who are engaged in translation have been stated, but also the views of other thinkers and pioneers who have influenced and directed these periods through translation approaches have been mentioned.

Keywords: Translation History, Source-Oriented Translation, Target-Oriented Translation, Translation Theory.

GİRİŞ

Çeviri, toplumlar ve bireyler arası iletişimin bir gereği olarak tarih boyunca var olmuştur ve var olmaya devam edecektir. Çeviri, farklı kültürleri tanımak, söz konusu kültürlerin değer yargılarından, normlarından ve yaklaşımlarından haberdar olmak için gerekli olan bir etkinliktir. Çeviri etkinliğiyle yabancı yazın dizgelerine ait olan yapıtlar ulusal dizgeye katılır ve böylece çeviri, toplumların kültürel, toplumsal, yazınsal ve ideolojik gelişimine katkı sağlar. Çeviri eserler, ulusların yazın dizgelerine giriş yaparak ulusal dizgenin gelişmesini sağlar ve tanıttığı yeni yazınsal türler, yaklaşımlar ve biçemlerle özgün yazarlara yeni yapıtlar üretmeleri konusunda öncülük edip özgün edebiyatın çeşitliliğine katkıda bulunur. Toplumları yeni kültürlerle ve farklı dil dizgelerinde yer alan eserlerle tanıştıran çeviri etkinliği, ulusların uygarlaşmasında etkin rol oynar.

Akşit Göktürk'e göre, tarihte birçok uygarlığın aydınlanma dönemi çeviriyle başlamıştır ve toplumların sanat, bilim ya da düşünce alanlarındaki yaratıcılığı, açık ya da dolaylı olarak çeviriyle beslenmiştir (2004: 15). Ancak,

Kuram Öncesi Dönemde Çeviri Yaklaşımları

toplumlar arasında iletişimin sağlanması için olmazsa olmaz olan çeviri, yüzyıllar boyunca yalnızca uygulama alanıyla sınırlı kalmış; çevirinin bir bilim dalı olarak kendini göstermesi yirminci yüzyılda mümkün olabilmiştir. Çeviriyi karşımıza ilk kez bir bilim dalı olarak çıkararak kuramcı Eugene Nida'dır ve 1964 yılında kaleme aldığı *Towards a Science of Translating* adlı kitabında Kutsal Kitap'ta yer alan çeviri sorunlarını incelemiştir (Yazıcı, 2005: 16). Çeviribilim ve inceleme alanlarıyla ilgili ilk kez bir görüş dile getiren ise James Holmes olmuştur. 1972 yılında Kopenhag Uygulamalı Dilbilim kongresinde sunduğu bildirisiyle çevirinin başlı başına bir disiplin olduğunun ve diğer bilim dalları gibi uygulamalı ve kuramsal alana sahip olduğunun altını çizmiştir (Yazıcı, 2005: 17). Holmes'un kaleme aldığı *On The Name and Nature of Translation Studies* (Çeviribilimin Adı ve Doğası Üzerine) adlı eseri disiplinin gelişmesinde ve "çeviribilim" adının kabulünde bir mihenk taşı niteliğindedir. Holmes'la birlikte, çeviri o döneme kadar bağlı kaldığı yaklaşımlar ve dilbilim tipolojilerinden uzaklaşarak bir bilim dalı olarak karşımıza çıkmış ve çeviri kuramları 1980 sonrasında daha büyük bir ivmeyle üretilmeye başlanmıştır. Ancak, bu döneme kadarki süreçte çeviri işiyle uğraşan, çeviriye kafa yoran, uygulamalı alanda çaba gösteren, çeviri deneyimlerini ve yaklaşımlarını paylaşarak 1980 sonrası çeviri kuramlarının gelişimine de katkı sağlayan çevirmenlerin emeği yadsınamaz.

Yirminci yüzyılın ikinci yarısına kadarki dönemde salt "çevirmen" kimliğiyle çeviri işiyle uğraşan bireylerden ziyade "yazar-çevirmen" ya da "şair-çevirmen"lerle karşılaşırız. Çeviri deneyimlerini okurla paylaşan bu çevirmenlerin ifadelerinde, çeviriye ilişkin görüşlerine rastlamak mümkündür. Tarih boyunca çeviriye ilişkin tartışmaların ve yaklaşımların önemli odak noktalarından biri, tıpkı günümüzde olduğu gibi, "kaynak-odaklılık" ve "erek-odaklılık" ikilemi olmuştur.

Tarihte çeviriye ilişkin ilk görüşler, milattan önceki yüzyıllara kadar uzanmaktadır. Çeviri konusunda görüş bildiren ve yaklaşımlarında erek ve kaynak odaklılıkla ilgili kuramsal ipuçları bulunanların başında Cicero ve Horatius gelir. Dolayısıyla erek ve kaynak odaklılık ekseninde izini süreceğimiz çeviri yaklaşımları serüvenini antik döneme kadar dayandırabilmemiz mümkündür.

Antik Dönemde Çeviriye Bakış

Romalı hatip, siyaset adamı ve filozof Marcus Tullius Cicero (İÖ. 106-43), İÖ. 55 yılında kaleme aldığı *De Oratore* (On the Orator; Hatip Üzerine) adlı eserinde çeviri sorunlarını ilk kez dile getirmiştir. Cicero, eserinde iki kavramdan

bahseder. Bu kavramlar, *ut interpres* (çevirmen gibi), *ut orator* (hatip gibi) ifadeleridir. *Ut interpres* aslına sadık çeviriyi öngörürken, *ut orator* sadakatle birlikte metnin hedef kitle üzerindeki etkisini de düşünerek çeviri yapmayı öngörür (Yazıcı, 2005: 34). Buradan hareketle, çevirmenin metni "çevirmen gibi" ele aldığında, çevirisini mümkün olduğunca orijinal metnin içerik ve yapısına uygun olarak yapacağını, "hatip gibi" ele aldığında ise kendi okurları ve kendi kültürü için okunabilir ve kabul edilebilir yeni bir metin üretme gayreti içine gireceğini söyleyebiliriz. Zira "hatip", konuşmacı, kitleye hitap eden kişidir ve hedef kitlesini etkilemek için onlara yabancı ya da garip gelmeyecek ifadeler kullanmalıdır. Cicero, *De Oratore* adlı eserinde şöyle demektedir:

Saygıdeğer Yunanlı hatiplerin konuşmalarını aldım ve serbestçe çevirdim. Şu sonuçlara vardım: Elimdeki metne Latin biçimi kattığımda yalnızca kulağımıza hoş gelen en iyi ifadeleri kullanmakla kalmadım; aynı zamanda Yunanca metindekilere özdeş yeni ifadeler türettim ve yeni metin bizim insanlarımız tarafından uygun görülerek tamamıyla kabul edildi (akt. Lefevere, 2003: 47).

Yukarıdaki ifadelerden anlaşılacağı gibi, Cicero'nun önceliği kendi okur kitlesi, yani Romalı okurlardır. Erek okur için anlaşılabilir ve onaylanabilir bir metin üretme kaygısı çeviri anlayışının temelini oluşturur. Buradan Cicero'nun "hatip gibi" çeviri yaptığı sonucuna varılabilir. Cicero'nun çeviri yaklaşımını biçimlendiren etmenin ise kendi çeviri deneyimleri olduğu söylenebilir. Böylece uygulamadan kurama giden Cicero, kendi çeviri sürecinden yola çıkarak çeviri yaklaşımlarını okurla paylaşmıştır.

Dönemin önemli Romalı şairlerinden Quintus Horatius Flaccus (İÖ. 65-8) da çeviri üzerine söz söylemiştir. Cicero gibi, Horatius için de temel sorun çevirinin sözcüğü sözcüğüne (*verbum de verbo*) mi yoksa anlamına göre (*sensum de sensu*) mi yapılması gerektiğidir. Horatius, *Ars Poetica* (Art of Poetry; Şiir Üzerine) adlı eserinde şöyle demektedir:

Aşına olduğunuz bir konuyu eskimiş yöntemlerle ele almadığınız, bir köle gibi özgün metnin sözcüğü sözcüğüne çevirisini yapmadığınız, yazara öykünerek sizi utandıracak zorluklar içine girmedığınız veya kendinize koyduğunuz birtakım kurallar nedeniyle kendinizi bir kördüğüme sürüklediğiniz sürece, izlek sizin kendi eseriniz olabilir (akt. Bassnett, 2005: 51).

Horatius'un bu ifadesinden yola çıkarak sözcüğü sözcüğüne çeviriyi benimsemediğini, yazara tam anlamıyla sadakati ikinci plana attığını söyleyebiliriz. Horatius, kendi okurunu önemsemekte, hatta "kendi eseriniz

olabilir" ifadesiyle çevirmeni ikinci bir yazar gibi görmektedir. Horatius'un Cicero gibi "serbest" çeviriyi benimsediği yorumu da yapılabilir. Yaklaşımlarından hareketle, Cicero ve Horatius'un ereğe yönelik çeviri yaklaşımını daha fazla benimsedikleri söylenebilir. Cicero ve Horatius'un birer hatip olmalarının ve sanatsal kişiliklerinin bu yaklaşımda payı olduğu söylenebilir. Romalı okurlara ve dinleyicilere hitap ederek onları etkilemeyi amaçlayan Cicero ve Horatius'un erek kitleyi ön plana koyarak sahip oldukları hitabet gücünü çevirilerinde de yakalamaya çalıştıkları düşünülebilir. Cicero ve Horatius elbette kaynak metni ve dizgesini reddetmez; ancak erek okur kitlesini de dikkate alarak iletiyi aktarmayı yeğler.

Hatip ve avukat Marcus Fabius Quintilianus (İS. 35-96) ile din adamı ve çevirmen Hieronymus'un (Saint Jerome) (İS. 345-419/420) (Lefevere, 2003: 47-48) çeviri yaklaşımları açısından Cicero ve Horatius'un izinden gittiği söylenebilir. Quintilianus, *Institutio Oratorio* (Guide to Rhetoric; Hitabet için Kılavuz) adlı eserinin önsözünde şu sözleri dile getirir:

Çeviri yaparken kullandığımız kelimeler kendi sözcüklerimizdir ve en iyilerini seçme şansımız vardır (...) İfadeleri kendimize göre kurgulayıp, onları çeşitlendirebiliriz; çünkü Romalıların kendilerini ifade ediş biçimleri elbette Yunanlılardan farklıdır (akt. Lefevere, 2003: 47).

Quintilianus, bu sözleriyle erek kitleyi (Romalılar) dikkate aldığını ve anlama göre çeviri yaptığını belirtir. Hieronymus ise *Letter to Pammachius*'ta (Pammakyus'a Mektup) yaklaşımını şu sözlerle dile getirir:

Sözcüklerin dizilişinin bile başlı başına bir giz olduğu kutsal kitaplar hariç Yunanca metinleri sözcüğü sözcüğüne çevirmediğimi, anlamı aktardığımı kabul ve itiraf ediyorum. Cicero, bu yaklaşımda öncüm olmuştur (akt. Lefevere, 2003: 48).

Tıpkı örnek aldığı Cicero gibi, Hieronymus da anlamına göre çeviriyi yeğlemiş ve erek dizgenin sözdizimsel yapısına uygun çeviri yaptığını belirtmiştir. Ancak, Cicero çevirilerinin hemen hepsinde anlamın özgürce aktarılmasını savunurken, Hieronymus, dindışı metinlerde anlamına göre çeviriyi, kutsal metin çevirilerinde ise sözcüğü sözcüğüne çeviriyi savunmaktadır. Göktürk'ün belirttiği gibi *Pammakyus'a Mektup*, çeviri yaklaşımının metin türüne göre değişebileceğini öngören tarihin ilk çeviri kuramı olarak kabul edilebilir (2004: 18).

Antik döneme çeviri yaklaşımları açısından damgasını vuran isimler Cicero, Horatius, Quintilian ve Hieronymus'un temel kaygılarının orijinal metnin

anlamını çeviri metne aktarmak ve kendi okurlarının anlayabileceği bir çeviri metin sunmak olduğu söylenebilir. Dönemin çevirmenleri çeviri ediminden kurama gitmiş ve anlamın kaybolacağı düşüncesiyle sözcüğü sözcüğüne çeviriyi reddetmiştir. Antik dönemde "sadakat" kavramının, kaynak metnin sözdizimine değil, anlama bağlılığa karşılık geldiğini söyleyebiliriz. Dolayısıyla temel kaygı da özgün metin iletisini erek metne yansıtmaktır. Sonuç olarak, çevirilerin tam anlamıyla erek odaklı olmasa da erek okur ya da dinleyicinin beklentilerine yönelik yapıldığı söylenebilir.

Orta Çağ ve Rönesans Dönemi Görüşleri

Kaynak metne sadakat mi yoksa çeviri okuru için yeni bir metin üretmek mi sorularına yönelik çözüm arayışı bu dönemde de devam etmiştir. Çevirinin anlamına göre mi yoksa sözcüğü sözcüğüne mi yapılması gerektiği de sorulan sorular arasındadır.

İngiliz din ve bilim adamı Roger Bacon (1220-1292) çeviri yaklaşımını *De linguarum cognitio* (On the Knowledge of Languages; Dil Bilgisi Üzerine) adlı eserinde şöyle dile getirmektedir:

(...) Kutsal metinler Yunanca ve İbraniceden çevrilmekte, felsefe metinleri de bu iki dilin yanında Arapçadan çevrilmektedir. Ancak bir dilin karakteristik özelliklerini diğer dile tamamen yansıtmak mümkün değildir; çünkü bir takım deyimsel ifadeler aynı dili konuşan insanlar arasında bile tıpkı Fransızcada olduğu gibi farklılık gösterir (...) Bu nedenle Hieronymus en iyi çeviri yöntemini şöyle açıklar: ‘eğer biri dilin çeviri sürecinde değişmeyeceğini savunuyorsa, ona Homeros'u Latinceye sözcüğü sözcüğüne aktarmasını önerin. Sözdiziminin ne kadar anlamsız bir hal aldığı ve en güzel şiirlerin sesinin nasıl kesildiğini görecektir’ (...) Bu durumda hiçbir Romalı okur felsefe metinleri ya da kutsal yazıları, çevrilen dili bilmedikleri sürece gerektiği gibi anlamayacaktır (akt. Lefevere, 2003: 49-50).

Buradan da anlaşılacağı üzere, Bacon anlama göre çeviriyi tercih etmektedir. Çeviride kayıplar sorununa dikkat çeken Bacon, Hieronymus'a atıfta bulunarak tarafını belli etmiş, çeviri sürecinde sözdizimsel kayıpların mutlaka olacağını, bunun diller arasındaki farklılıklardan ileri geldiğini ve sözdizimsel yapıya sadık kalarak erek okur tarafından anlaşılacak bir metin üretmektense anlamı aktarmaya çalışmanın gerekli olduğunu öngörmüştür. Hieronymus'un din dışı metinlerin çevirisinde uyguladığı yöntemi benimseyen Bacon'un

Kuram Öncesi Dönemde Çeviri Yaklaşımları

yaklaşımındaki sadakat, metnin sözdizimine ya da yapısal özelliklerine sadakat değil anlama sadakattir. Bu yaklaşım, Bacon'un erek okur kitesini göz ardı etmediğini ve okunabilir yeni bir metin üretme gayretinde olduğunu göstermektedir.

Rönesans dönemi Avrupa'sına bakıldığında ise "sözcüğü sözcüğüne çeviri" ve "kaynak odaklı yaklaşımlar" da dikkat çeker. Alman hümanist Niklas von Wyle (1410-1478) *Translatzen* adlı eserinin önsözünde çevirilerinde uyguladığı yöntemi "her bir sözcüğün yerine başka bir sözcük koyma" olarak açıklar (Kızıltan, 2001a: 80). Anlamdan vazgeçmek pahasına da olsa yazara ve özgün sözdizimine sadakate Wyle'ın oldukça kaynak odaklı bir yaklaşım benimsediğini söyleyebiliriz.

İtalyan hümanist Leonardo Bruni'nin (1370-1444) yaklaşımı da farklı değildir. *De interpretatione recta* (The Right Way to Translate; Doğru Çeviri Üzerine) adlı eserinde şu sözleri kaleme kalır:

Var olan bir resmi yeniden çizmeye uğraşanlar resimdeki kişinin biçimini, duruşunu, yürüyüşünü, hatlarını kendilerinin değil, başka birinin yaptığı şekilde nasıl aktaracakları sorunuyla karşı karşıyadır. Çeviri için de aynı süreç işler: Çevirmen tüm aklı, ruhu ve iradesiyle kendisini yazar yerine koyar ve biçimi, duruşu, süreci, biçemi ve tüm diğer etmenleri nasıl aktarıp açıklayacağına kafa yorar (akt. Lefevere, 2003: 84).

Yazar gibi düşünmek ya da yazarı bir anlamda biçem ve anlatım açısından taklit etmek şeklinde açıklayabileceğimiz yukarıdaki yaklaşım, çevirmenin özgün metnin ve yazarın doğası dışına çıkıp kararlar almaması gerektiğini öngörmektedir. Dolayısıyla, hümanizma döneminde çeviriye dair söz söyleyen yazar ve düşünürlerin çoğu gibi Bruni de kaynak odaklı bir yaklaşımı tercih etmektedir. Ayrıca "doğru" çevirinin de sınırlarını çizmektedir. Ancak, dönemin Alman hümanist ve İncil çevirmeni olan Martin Luther (1483-1546) kutsal yazıların çevirisinde bile daha özgün bir çevirinin taraftarıdır ve Hieronymus'un kutsal metin çevirileri için önerdiği "sözcüğü sözcüğüne çeviri" yöntemini reddeder. Luther, *Sendbrief vom Dolmetschen* (Çeviri üzerine Açık Mektup) adlı yazısında kendisini aşırı özgün çeviri yaptığı konusunda eleştirenlere yanıt verir:

İsa Peygamber konuştuğunda: 'ex abundantia cordis os loquitur' (Matth. 12, 34). Eğer eşeklere sorarsam, bana harfleri çıkarıp söyle çevirirler: Kalbin taşıdığı yerde insan konuşmaya başlar. Söyle bana: Bu nasıl bir Almanca? Hangi Alman bunu anlar? Kalbin taşması nasıl bir şeydir ki? Bunu hiç kimse böyle söylemez (...) Çünkü 'evin

taşması', 'kapının taşması', 'koltuğun taşması' gibi ifadeler olmadığı gibi, 'kalbin taşması' gibi bir ifade de yoktur. Evdeki ana ve sıradan bir adam şöyle söyler: İçindeki sıkıntıyı ancak konuşarak atarsın. Bu her zaman bulmak için çabaladığım, ama ne yazık ki bazen ulaşamadığım doğru Almancadır. Nitekim Latince harfler, iyi Almanca konuşulmasını büyük ölçüde engellemektedir (akt. Stolze, 2013: 25).

Yukarıdaki ifadelerden anlaşıldığı gibi, Luther, çağdaşlarıyla karşılaştırıldığında daha "serbest"; dolayısıyla da sözdizimine değil, anlama odaklanan bir çeviriden yanadır. Özgün metindeki sözcüklere körü körüne bağlı kalan çevirmenleri eleştirir ve temel kaygısının kendi okuruna yani "Almanlara" okunabilir bir metin vermek olduğunu belirtir. Bu anlamda çeviride "yabancı" değil "yerli" ifadeler kullanılması gerektiğini öngörür.

Çeviride "Almancalaştırma" kavramını öneren de Luther'dir. Çeviri, ancak bu şekilde anlam odaklı ve serbest olur (Stolze, 2013: 25-26). Esas olan erek toplumun rahatlıkla anlayabileceği bir metin üretmektir. Dolayısıyla Luther'in ereğe yönelik çeviriyi uygun gördüğünü söyleyebiliriz. Fransız hümanist Etienne Dolet (1509-1546) ise çevirmenlere yol göstermek amacıyla *La maniere de bien traduire d'une langue en autre* (Bir dilden diğer dile iyi çevirinin yöntemi) adlı çalışmasında iyi çeviri için şu kriterlere uyulması gerektiğini vurgular:

1. Çevirmen özgün yazarın ne demek istediğini, içlemi ve anlamı, tam olarak anlamalıdır. Çevirmen anlaşılması güç noktalara açıklık getirme özgürlüğüne sahiptir.
2. Çevirmenin kaynak dil ve erek dil üzerinde tam bir hakimiyeti olmalıdır.
3. Çevirmen, sözcüğü sözcüğüne çeviriden kaçınmalıdır.
4. Çevirmen, günlük dilde kullanılan konuşma biçimlerini kullanmalıdır.
5. Çevirmen, çevirisinde doğru titremi verebilmek için sözcükleri doğru bir biçimde seçmeli ve düzenlemelidir (akt. Bengi, 1993: 27).

Bu alıntıdan hareketle, Dolet'nin öncelikle erek okur beklentilerini dikkate aldığı söylenebilir; çünkü Luther gibi sözcüğü sözcüğüne çeviriden kaçınılmasını ve çeviride günlük dilin kullanılması gerektiğini söylemektedir. Ancak, Bengi'ye göre Dolet'yi kaynak odaklı kutba yaklaştıran ifade, çevirmenin titremi "doğru" verebilmesi için çaba sarf etmesi gerekliliğidir. Çevirmene tanıdığı özgürlük de

Kuram Öncesi Dönemde Çeviri Yaklaşımları

metnin çeviriye doğru aktarılması içindir ve bu yaklaşım süreci yönlendirme amaçlı ve kuralcı olduğundan kaynak odaklıdır (1993: 28).

Edmond Cary, Rönesans dönemi Avrupa'sında çevirinin devlet tekelinde ve dini bir mesele olduğunu belirtir. Bu koşullar altında, bir çevirmen çevirisinde kullandığı bir ifade ya da tümce nedeniyle kolayca cezalandırılmaktaydı. Örneğin, Wyatt (1503-1542) ve Surrey (1517-1547)'in Petrarch'tan yaptıkları şiir çevirileri, kaynak metinde birtakım değişikliklere gittikleri gerekçesiyle edebiyat eleştirmenleri tarafından çeviri değil "uyarlama" olarak kabul edilmiştir (Bassnett, 2005: 62-63). Bu örnekten hareketle, dönemin şartları ve genel çeviri anlayışının çevirmenlerin yaklaşımlarını etkilediği ve bu nedenle dönem içinde genellikle kaynak odaklı ve kural koyan bir yaklaşımın benimsendiğini söyleyebiliriz.

XVII. ve XVIII. Yüzyıllarda Çeviriye Bakış

İngiliz şair ve çevirmen George Chapman (1559-1635), çeviri yaklaşımları konusunda yorumlar yaparak çevirmenleri yönlendirmeye çalışmıştır. Chapman, genellikle Homeros çevirileri yapmıştır. *İlyada* çevirisinin önsözünde çevirmenin uygulaması gereken yöntemleri şöyle açıklar:

1. Çevirmen, sözcüğü sözcüğüne çeviriden kaçınmalıdır.
2. Özgün metnin tinini yakalamaya çalışmalıdır.
3. Farklı versiyon ve yorumları dikkate alarak çeviriyi sağlam bir temele oturtmalı ve başıboş çeviriden kaçınmalıdır (akt. Bassnett, 2005: 61).

Chapman, çevirmeni yönlendirici ilkeler sunmakta, kural koyucu bir yaklaşım izlemektedir. Sözcüğü sözcüğüne çeviriden kaçınmak gerekse de, asıl olan özgün metindir ve ana amaç metnin "ruhunu" çeviride yansıtmaktır.

17. yüzyılda çeviri üzerine söz söyleyen ve en çok dikkat çeken isim, İngiliz şair, çevirmen ve eleştirmen John Dryden (1631-1700)'dir. Dryden, 1680 yılında çevirisini tamamladığı *Ovid's Epistles*'in (Ovid'in mektupları) önsözünde üç çeviri yönteminden söz eder. Bu yöntemlerden ilki, sözcüğü sözcüğüne çeviri ya da birebir çeviridir (*metaphrase*). İkinci yöntem, anlama göre çeviri (*paraphrase*); üçüncü yöntem ise taklit ya da uyarlamadır (*imitation*). Horace'ın *Art of Poetry* (Şiir sanatı) adlı eserini, Ben Johnson birebir çevirmiştir. Edmund Waller ise Virgil'in destansı şiirlerini anlama göre çevirmiştir; yani yazarın sözcüklerine üst düzeyde sadık kalmamış, ancak değişikliğe de gitmemiştir. Abraham Cowley, Pindar'ın iki şiirini uyarlama yöntemiyle çevirmiş; yani eseri

sadece başlangıç noktası olarak görmüş ve yazarla ayrılıklara düşerek özgür davranmıştır (Schulte ve Biguenet, 1992: 17).

Dryden'a göre ideal yöntem anlama göre çeviri yöntemidir. Uyarlama, çevirmenin kendini göstermesi, ifade etmesi için en geçerli yöntemdir; ancak ölmüş olan yazarın anısına ve ününe yapılacak olan bir hakarettir. Uyarlama ile yapılan çevirilerin, artık yazarın eseri sayılamayacağını savunan Dryden, bu yöntemle yeni birimler üretildiğini; yani çevirinin, orijinal yazar ve eserden gelen sözcükleri ve düşünceleri yansıtmadığını düşünür. Dryden'ın bu görüşleri özgün metne, yazara ve metnin anlamına sadakati ön planda tuttuğunu gösterir. Dolayısıyla, Dryden'ın anlama sadakat ekseninde gelişen yaklaşımı kaynak odaklıdır ve çeviride yapılacak herhangi bir değişikliği yazara veya anısına büyük saygısızlık olarak görür.

Dryden, şiirin çevrilebilirliğiyle ilgili görüşler de sunmuştur. Dryden'a göre şiiri ancak sanatsal yeterliliği olan, iki dili çok iyi şekilde bilen, yalnızca şairin dilini değil, düşünce ve anlatımını da anlayabilen, yani şairi diğer şairlerden ayıran özelliklerin farkına varabilmiş bir çevirmen çevirebilir. Şiirdeki sözcüklere ayrı bir özenle yaklaşılmalıdır, bu sözcüklerin değiştirilmesinin yazarı yaralayacağı düşünülmelidir. Çevirmen, sözcükler için tam karşılığı bulamasa bile, şairin biçemi ve duygusunu zedelemeyecek bir ifadeyi tercih etmelidir. Şairin duygusu ve biçemi kutsaldır; asla zarar görmemelidir (Schulte ve Biguenet, 1992). Bu düşüncelerinden hareketle, Dryden'ın kaynak metni "kutsal" bir metin olarak algıladığını ve çevirmene metin üzerinde herhangi bir değişiklik yapma hakkı tanımadığını görüyoruz. Çevirmen, yazarın düşünce ve biçimine saygı duymalı ve bunları çevirisine eksiksiz bir şekilde yansıtmalıdır. Bu da Dryden'ın kaynak odaklı yaklaşımının bir sonucudur. Sözlerinden hareketle, Dryden'ın çeviri konusunda buyurgan bir yaklaşımının olduğunu söyleyebiliriz.

Dryden'ın eleştirilerinin hedefi olan çağdaşları şair Sir John Denham (1615-1669) ve Abraham Cowley (1618-67) ise uyarlama yöntemini benimser. Bu, çağdaşlarına göre ileri bir bakış açısıdır ve Dryden'la karşılaştırıldıklarında, kaynak odaklı yaklaşımdan ve yazara ya da şaire sadakatten bir ölçüde uzaklaştıkları düşünülebilir. Çeviri sürecinde de çevirmene daha fazla özgürlük tanır. Denham, *Aeneid* çevirisinin önsözünde şöyle der:

Şiir ince bir sanattır, onu bir dilden diğerine taşırken buharlaşıp uçacaktır; eğer bu aktarıma yeni bir tını katılmazsa şiirden geriye yalnızca bir enkaz kalır (akt. Lefevere, 2003: 104).

Cowley ise *Pindar* çevirilerinin önsözünde yaklaşımını açıklar:

Pindar'ın bu şiirlerinde uygun gördüğüm kısımları aldım, bazı yerleri attım ya da eklemeler yaptım. Amacım hiçbir zaman Pindar'ın ne dediğini, tarzını ya da yöntemini okura tam anlamıyla anlatmak olmadı (akt. Bassnett, 2005: 66).

Cowley ve Denham'ın dönemin genel yaklaşımına göre daha "serbest" bir yöntem izlediğini, yazarın biçimini, sözcük seçimini ve metnin doğasını "kutsal" olarak görmediğini, çağdaşlarıyla karşılaştırıldıklarında çevirilerinde oldukça özgür davrandıklarını söyleyebiliriz. Bu yaklaşım aynı zamanda çevirmeni yazarın kölesi olmaktan çıkarıp, yazarla daha eşit bir konuma taşımıştır; çünkü çevirmenin kendi seçimlerini yapmasında bir sakınca görmemektedir. Dolayısıyla Cowley ve Denham, ereğe yönelik bir yaklaşım benimsemiştir.

Dryden'in çağdaşlarından olan Alexander Pope (1688-1744) ise orijinal metnin ve yazarın kutsallığına inanır. *Iliad* (İlyada) çevirisinin önsözünde çevirmenin benimsemesi gereken yöntemi açıklar:

Çevirmenin ilk büyük görevi, yazarını tam ve net bir şekilde vermektir; ifadeler ve şiirin sanatsal anlatımı çevirmenin alanına girer; ancak geri kalan her şeyi bulduğu gibi ele almalıdır (akt. Lefevere, 2003: 64).

Pope'un düşüncelerinden anlaşıldığı gibi, çevirmenin süreç içinde hareket alanı kısıtlıdır ve yazarı "eksiksiz" olarak aktarması temel koşuldur. Dolet ve Dryden'da olduğu gibi, Pope da çeviri sürecine dair kesin kurallar koyar ve buyurgan bir yaklaşım izler.

İsviçreli filolog ve yazar Johann Jacob Breitinger (1701-1776) de *Fortsetzung der Critischen Dichtkunst* (Eleştirel Edebiyat Sanatının Gelişimi) adlı eserinde çağdaşlarıyla benzer görüşleri dile getirir:

Bir çevirmenden beklenen, sağlıklı ölçütler doğrultusunda seçtiği kaynak yapıtta yer alan kavram ve tasarımları aynı düzen, aynı kapsam ve ilişkiler bağlamında ve aynı derecede güçlü bir vurguyla, kendi ulusunun kabul ettiği ve kullandığı işaretlere dönüştürmesidir. Çevirmen, kaynak yapıttaki fikirlerden doğan tasarımların okuru üzerinde bıraktığı etkiyi aynıyla kendi amaç dil okurunda da yaratmalıdır. Çeviri aslına yaklaştığı oranda övgüye değer bulunur. Bu nedenle, çevirmen kaynak yapıttan fikir, kapsam ve biçim bakımından uzaklaşma özgürlüğünü seçmeme gibi kesin kurallar koymalıdır. Bütün bunlar aynı kalmalı, yalnızca onları dile getiren işaretler değiştirilmelidir (Akt. Kızıltan, 2001b: 45).

Breitinger, böylece kaynağa yönelik, çeviri sürecinde çevirmen seçimlerini kısıtlayıcı bir yorum yapar. Çevirinin doğruluğu ve değeri kaynak metni ne ölçüde yansıttığına bağlıdır. Kaynak metin unsurları çeviride tamamen korunmalı, değişen yalnızca "dil" olmalıdır. Yazar, süreç ve kaynak odaklı düşünmektedir.

Benzer görüşler İskoç hukukçu, yazar ve akademisyen Alexander Fraser Tytler (1747-1814) tarafından da dile getirilmiştir. *Essay on the Principles of Translation* (Çeviri ilkeleri üzerine bir çalışma) adlı eserinde Tytler, çeviri ilkelerini belirler:

1. Çeviri, özgün metinde yer alan düşüncelerin tamamını vermelidir.
2. Çevirinin tarz ve biçemi özgün metindekiyle özdeş olmalıdır.
3. Çeviri, orijinal metin özelliklerini taşımalıdır. (akt. Lefevre, 2003: 128).

Tytler da Dolet ve Dryden gibi çevirmene öğütler vermiş ve ilkeler belirlemiştir. Yaklaşımı, kaynak metnin dokunulmazlığını içerir ve çevirmen orijinal tadı ve dokuyu çevirisinde yansıtmakla yükümlüdür. Dolayısıyla, Tytler'in yaklaşımı oldukça kaynak odaklıdır.

Alman romantiklerinden eleştirmen ve çevirmen August Wilhelm Schlegel (1767-1845) de özgün metnin biçiminin korunmasından yanadır. Örneğin, Dante çevirilerinde, yazarın tercih ettiği nazım biçimi olan *terza rimayı* çeviride korumuş, herhangi bir değişikliğe gitmemiştir (Bassnett, 2005: 71).

17. ve 18. yüzyılları genel olarak değerlendirdiğimizde, çevirmenlerin kendi edimlerini gerekçelendirerek kurama gittiklerini, yaklaşımlarının çevirmeni ve çeviri sürecini yönetmek yönünde kurallar koyan bir yapıda olduğunu; buna bağlı olarak da çoğunlukla kaynak odaklı kutupta yer aldıklarını; yazara ya da şaire sadakati ahlaki bir görev olarak gördüklerini ve özgün metnin karakteristik özelliklerine üst düzeyde önem vererek, ona kutsal bir metin gibi yaklaştıklarını söyleyebiliriz. Avrupa'nın farklı ülke ve kentlerinde birbirlerinden habersiz çeviri yapan çevirmenler, genel olarak benzer yaklaşımları benimsemiş, kaynağa sadık kalmış ve çeviri metni kaynağa göre ikincil konuma koymuşlardır.

XIX. Yüzyılda Çeviri Etkinliği

19. yüzyıl Avrupa'sında çeviri üzerine söz söyleyen önemli düşünürlerden biri, Romantik Dönem sonrasına damgasını vuran Alman filozof ve çevirmen Friedrich Schleiermacher'dir (1768-1834). Dinbilimsel ve

yazınbilimsel çalışmaların dışında Platon çevirisi de yapmış olan Schleiermacher, *Ueber die verschiedenen Methoden des Übersetzens* (Çevirinin Çeşitli Yöntemleri) adlı incelemesinde iki önemli soru sormuştur: Çeviri aslının diline bağlı mı kalmalıdır yoksa kendi dilinin gereklerini mi yerine getirmelidir? (Kurultay, 1985: 192). Bugünkü çeviribilim terimleriyle ifade edecek olursak, Schleiermacher'ın yanıtını aradığı temel soru çevirinin kaynak metne sadık kalarak mı; yoksa ereğe yönelik olarak mı yapılması gerektiridir.

Schleiermacher, çeviride açıklama ve uyarlama yöntemlerine karşıdır. Açıklamada dil doğal kullanımını kaybederken, uyarlamada metinde malzeme farklılığı olacağından ortaya esas metinden farklı bir metin çıkar (Kurultay, 1985: 196-7). Bu düşünceleriyle, Schleiermacher'ın çeviri sürecinde çevirmen tercihlerine bir kısıtlama getirdiğini söyleyebiliriz. Çevirinin ise iki yöntemi vardır. İlkinde, okur, yazara götürülür; ikincisinde ise yazar, okura götürülür. Schleiermacher'a göre birinci durumda, çevirmen, çevirisiyle özgün dili anlamayan okurun bu eksikliğini giderme çabası içindedir. Özgün dili bilen kendisinin, yapıttan edindiği imgeyi ve etkiyi okurda da yaratmaya çalışır ve dolayısıyla okuru, yabancı olduğu bir konuma getirerek yazarın bakış açısına ulaştırır. İkinci durumda ise, çevirmen, yazarı bir Almanmış ve Almanca yazmış gibi çevirir. Çeviri, Alman okur tarafından özgün Almanca bir metin olarak algılanır. Yazar, artık bir Alman'a dönüşmüştür (Schulte ve Biguenet, 1992: 42).

Schleiermacher'ın öne sürdüğü birinci yöntem, kaynağa sadık kalmayı ve metnin tüm tınısını çeviride yansıtmayı öngörür. Okur, yabancı öğelerle tanıştırlılacak, kaynak odaklı bir yaklaşım izlenecektir. İkinci yöntemde ise, ereğe yönelik bir yol izlenecek, çeviri mümkün olduğunca yerleştirilecek ve böylece okur, çeviriyi kendi anadilinde yazılmış bir metinmiş gibi okuyacaktır.

Schleiermacher kendi çevirilerinde ilk yöntemi tercih eder. Okuru yazara götüren çevirilerle ulusun ufku açılır; çünkü yabancı kavramlarla tanışır. İkinci yöntem ise "doymazlığa" ve "taşkınlığa" hizmet eder (Kurultay, 1985: 201). Böylece Schleiermacher, ereğe yönelik çeviriye şans tanımamış olur. Schleiermacher, çeviride "yabancılaştırma" kavramıyla, ulusal kültürün yani Alman kültürünün zenginleşmesini ve yapılanmasını amaçlamıştır. Bu açıdan, Schleiermacher'ın yaklaşımı, modern çeviri kuramcısı Lawrence Venuti tarafından öne sürülen "yabancılaştırma" yöntemine, yani "erek dilde baskın kültürel değerlerin hariç tutularak" (Munday, 2016: 225-6) gerçekleştirilen çevirileri öngören yaklaşıma bir örnektir.

Susan Bassnett, İngiliz yazar ve çevirmen Francis Newman'ın, Schleiermacher'le aynı görüşte olduğunu belirtir (2005: 73). Newman da özgün metindeki tüm karakteristiklerin çeviriye taşınmasını savunur ve metnin "daha

yabancı" olması için özel bir çaba sarf edilmesi gerektiğini söyler. Çevirmenin tarihi görevi yazara sadakattir (Lefevere, 2003: 68). İngiliz şair, eleştirmen ve çevirmen Matthew Arnold (1822-1888) ise 1861 yılında yayınladığı *On Translating Homer* (Homeros'u çevirirken) adlı çalışmasında yüzyıllardır süregelen çelişkiye dikkat çeker:

Çevirmenin orijinal metni nasıl ele alacağı konusu tartışılmaktadır. Henüz nereden başlanacağına karar verilmemiştir. Bir tarafta, çevirinin bir İngiliz'in elinden çıkmış gibi özgün bir metin tadında okura sunulması görüşünü savunanlar vardır. Bu durumda gerçek metin temel olarak ele alınır ve bizim insanımızı, orijinal okurla eşit düzeyde etkilemesi için bir şiir geliştirilir. Diğer tarafta ise, Newman gibi düşünenler vardır. Newman bu görüşü tam anlamıyla kınar ve aksini dile getirir. Orijinalde yer alan her unsur korunmalıdır ve çevirmen metni mümkün olduğunca yabancılaştırmalıdır. Böylece metni taklit ettiği unutulmayacaktır. Yaptığı farklı bir malzeme içinde bir nevi taklittir (akt. Lefevere, 2003: 68).

Yukarıdaki alıntıdan anlaşıldığı gibi, Arnold bugünün terimleriyle kaynak ve erek odaklı çeviri yaklaşımları konusunda bir fikir birliği olmadığını dile getirir. İki farklı yaklaşımı karşıt görüşler olarak açıklayan Arnold, metnin devamında çevirmene birtakım kolay uygulanabilir yöntemler sunacağını belirtir. Arnold'ın ifadelerinden Viktorya dönemi İngiltere'si yazınında çeviri yaklaşımı konusunda tartışmalar yaşandığı ve kaynak odaklı ya da ereğe yönelik çeviri bağlamında ideal bir yöntem arayışı içinde bulunduğu sonucu çıkarılabilir. Temel çelişki, yazara ve diline sadakat ile çevirinin anlaşılır ve İngiliz Edebiyatı'na ait bir eser gibi okunmak üzere yapılması yaklaşımları arasındadır.

Ancak, birçok çağdaşı gibi Arnold'ın tercihi de özgün metne saygı ve kaynak odaklılık temelinde şekillenmiştir. Çevirmen öncelikle özgün dilde yazılan metne odaklanmalıdır ve metni tam olarak çeviride yansıtmalıdır. Çeviri okuru, çeviri yoluyla böylece özgün dilde yazılmış metinle buluşmuş olacaktır (Bassnett, 2005: 75).

Sonuç olarak, Viktorya dönemi çeviri yaklaşımının genel anlamda kural koyan bir yapıda ve kaynak odaklı olduğunu söyleyebiliriz. Bu dönemde çevirmenin temel görevi, yazara sadakat çerçevesinde, özgün metnin biçim ve içeriğini çeviri metinde yansıtmak olmuştur.

Arnold ve Newman'ın çağdaşlarından Kuzey Amerikalı şair ve çevirmen Henry Wadsworth Longfellow (1807-1881) Dante'den yaptığı *Divina Comedia*

(İlahi Komedy) adlı çevirisini ele alarak çeviri üzerine görüşlerini şöyle dile getirir:

Benim kitabımın değerli olduğu tek yön kitabın Dante'nin söylediklerini aktarmasıdır (...) Dante'yi çevirirken bir şeyden vazgeçmek gerekir. Bu, çit boyunca çiçeklenmiş hanımeli gibi güzel dizem mi olmalıdır? Evet, dizemden daha değerli bir şeyi, yani sadakati, gerçeği, daha doğrusu çitin kendisini koruyabilmek için dizemden vazgeçmek gerekir. Çevirmenin görevi yazarın söylediklerini rapor etmektir, yazarın ne demek istediğini açıklamak değil. Bu, kitap üzerinde yorumda bulunan kişinin işidir. Yazarın ne dediği ve nasıl dediği, işte çevirmenin üzerinde duracağı konu budur (akt. Bengi, 1993: 29).

Çevirmenin görevi yazara sadakattir ve yazarın ne dediğini açıklamak, yani açıklama yapmak onun görevi değildir. Bu yönüyle çevirmen tercihlerini önemsemeyen ve çeviri metni özgün metinden daha değersiz gören Longfellow, kaynak odaklı kutba yaklaşır. Ancak, aynı dönemde başka bir çevirmenin görüşleri oldukça dikkat çekicidir. Ömer Hayyam'ın Rubailerini İngilizceye çeviren Edward Fitzgerald (1809-1883) E. B. Cowell'a 1857 yılında yazdığı mektupta şunları söyler:

Acemlere karşı dilediğim kadar özgür davranmak benim için zevkti. Zaten Acemler bu tarz farklılıklarla dikkat çekecek şairler değil ve tercihlerini biçimlendirebilecek çok az 'Sanat' a ihtiyaçları var (akt. Lefevere, 2003: 80).

Fitzgerald, Acemleri aşağı bir ırk olarak görür ve özgün metni geliştirmek için kendi kararlarını uyguladığını söyler. Böylece, metin "batı yazınsal geleneği" ne uydurulmuş olacaktır (Munday, 2016: 199). Lefevere, Viktorya dönemi yaklaşımının Latince ve Yunanca metinleri yüksek saygınlıkta metinler olarak ele aldığını ve Batı için bu kültürlerin prestij sahibi olduğunu, diğerlerine aynı hakkın tanınmadığını vurgular. Örneğin, Hayyam'ın rubailerindeki *legs of lamb* (koyun budu) ifadesi yeterince şiirsel olmadığı gerekçesiyle İngilizce çeviride çıkarılmıştır (Lefevere, 2003: 3-4). Fitzgerald, Roma ve Yunan kökenli yazarları çevirirken aynı serbest kararları büyük ihtimalle veremezdi. Fitzgerald'ın, dönemin İngiliz yazını normlarına göre çeviri yaptığı için ereğe yönelik bir yaklaşım benimsediğini söyleyebiliriz. Ancak bu "erek odaklılık", metnin erek kitle tarafından onaylanmasını kolaylaştırma amacından önce Batı kültürüne ait olmayan eserleri küçümsemekten ve bu eserlerin Batı yazın dizgesinin değerini düşürebileceği kaygısından kaynaklanmıştır. Bu kaygıyı yok etmek için çevirmen, bir yazar gibi davranmış ve çeviriye "şiirsel" bir nitelik katmıştır.

XX. Yüzyılda Çeviriye İlişkin Görüşler

Kuramının çıkış noktasını İncil çevirisinden alan Eugene Nida, çevrilecek olanın sadece dil bilgisel yapılar değil, belli bir içerik ve etkiyi ileten metinler olduğunu söyler. Bu nedenle, çeviri ve özgün metin arasındaki ilişkiye bakılmalıdır ve bu kez eşdeğerlik sorunu gündeme gelir. Dil yapıları birbirlerinden farklı olduğundan diller de birbiriyle özdeş olamaz (Stolze, 2013: 103). Böylelikle Nida, bütüncül bir yaklaşım dile getirir ve metnin bağlamını ele alır. Nida'ya göre iki tür eşdeğerlik vardır. Biçimsel eşdeğerlikte kaynak metnin biçimsel özellikleri çeviride korunur. Devingen eşdeğerlikte ise kaynak metinde yer alan içeriğin kaynak okur kitlesinde yarattığı etkinin aynısı çeviri metinle erek kitlede yaratılmaya çalışılır.

"Biçimsel eşdeğerlik", Schleiermacher'in yabancılaştıran çeviri yöntemini andırırken, "devingen eşdeğerlik", Luther'in Almancalaştırma yöntemine benzer (Stolze, 2013: 105). Nida'nın 1969 yılında Charles Russell Taber'le birlikte kaleme aldığı *The Theory and Practice of Translation* (Çeviri Kuramı ve Uygulaması) adlı kitabında üç adımlı bir çeviri modeli (çözümleme, aktarım, sonuç) açıklanır. Çeviri, mekanik bir eylemmiş gibi ele alınır, çevirmene kurallar ve öneriler sunulur. Bu öneriler çeviri sürecini yönlendirmeye yöneliktir. Eşdeğerlik sorunu gibi süreç odaklı kavramlar üzerinde duran kuramcılar kaynak odaklı kutba daha yakındır. Stolze, Nida ve Taber'in yaptığı "çeviri" tanımını okurla şöyle paylaşır:

Çeviri, gerek anlam gerekse biçim bakımından kaynak dilin erek dilde en iyi ve en doğal karşılığını bulmaktır (Stolze, 2013: 104).

Kaynak odaklı yaklaşımı benimseyen Nida ve Taber çeviri tarihinin önemli kuramcılarındandır. Sistematik bir çeviri yöntemi arayışı ve bunu kurama ulaştırma gayreti takdire şayandır. Nida'nın 1964 yılında kaleme aldığı *Toward a Science of Translating* (Çeviri Bilimine Doğru) adlı, çeviriyi analitik bir şekilde açıklamaya çalışan eseri de bu arayışın bir göstergesidir.

Rus dilbilimci Roman Jakobson da çeviri konusunda görüşleriyle 20. yüzyıla damgasını vurmuş bir bilim insanıdır. Diliçi çeviri (açıklama), dilllerarası çeviri (gerçek anlamıyla çeviri), göstergelerarası çeviri (dönüştürme) olarak üç çeviri yöntemi sunan Jakobson, Nida ve Taber gibi eşdeğerlik sorunsalı üzerine yoğunlaşır. Eşdeğerliği genel anlamda sözcük düzeyinde ele alan Jakobson, 1959'da yayınlanan *On Linguistic Aspects of Translation* (Çevirinin dilsel yönleri üzerine) adlı çalışmasında diller arasındaki eşdeğerlik sorunları üzerinde durur. Çevirinin mümkün olabilmesi için diller arasında eşdeğerliğin olabildiği ölçüde sağlanması gerekir. Bu yaklaşımdan hareketle, Jakobson'un eşdeğerlik sorununa

değinererek sürece odaklanmasından ve kaynak metindeki ifadelere eşdeğer erek dil ifadeleri arayışına girmesinden dolayı kaynak odaklı yaklaşıma yakın olduğu yorumu yapılabilir. Nitekim, Jakobson için şiir çevrilemezdir; çünkü şiir çevirisinde tam eşdeğerliğin sağlanması mümkün değildir:

Şiirde dilsel eşitlikler metnin kurucu ilkesi düzeyine yükseltilmişlerdir. Sözdizimsel ve biçimbilimsel kategoriler, kökler, ekler, sesbirimler ve bunların bileşenleri (ayırıcı özellikler) -kısacası dilsel kodun tüm kurucu öğeleri- karşı karşıya, yan yana gelirler, benzerlik ve aykırılık ilkesine göre bitişiklik ilişkisine sokulurlar ve böylece doğru bir anlam iletirler. Sesbilimsel benzerlik bir anlam yakınlığı izlenimi bırakır. Sözcük oyunu, ya da, bana daha kesin görünen ve daha çok uzmanlara özgü bir terim kullanacak olursak, ses benzeşmesi şiir sanatına egemendir; bu egemenlik mutlak ya da sınırlı olsun, şiir, tanımı gereği çevrilemezdir (...) Artık gelenekselleşmiş bir deyiş olan *Traduttore, traditore*'yi "çevirmen bir haindir" diye çevirmemiz gerekseydi, İtalyanca deyişi ses benzeşmesi açısından değerinden yoksun bırakırdık (Jakobson, 2012: 66).

Yukarıdaki alıntıdan da anlaşıldığı gibi, Jakobson için bir şiir çevirisi yaparken temel kaygı şiirin biçimsel özelliklerinin, söz sanatlarının, sessel benzeşmelerin; kısacası şiir sanatına ait özelliklerin çeviride kaybolmasıdır. Kaynak metnin doğasında var olan bu özelliklerin çeviride kaybolabileceği fikri onu "şiirin çevrilemezliği" düşüncesine itmiştir. Yani çeviri kaynak metne göre ikincil konumdadır ve önemli olan kaynak metne biçimsel ve anlamsal açıdan eşdeğer bir çeviri metin üretmektir. Çıkış noktası özgün metindir ve çevirmenin görevi onun eşdeğerini vermektir, bu mümkün değilse, çeviri de mümkün değildir.

Ünlü Fransız şair ve çevirmen Yves Bonnefoy (1923-2016) da şiir çevirisiyle ilgili görüşlerini dile getirir. 1976 yılında *Translating Poetry* (Şiiri Çevirmek) adlı bir bildiri yayımlayan Bonnefoy, Hoyt Rogers'ın kendisiyle yaptığı röportajda şiir çevirisi ile ilgili şunları söyler:

Belli bir düzeyde ele alındığında şiirin çevrilemez olduğunu söyleyebilirim. Ancak, derine inildiğinde durum böyle değildir (...) Bir şiiri çevirme arzusu, o şiirin içinde yer almak demektir. Çevirmen kendi dilinde benzer ifadeleri yeniden yaratabilir. Asıl olan temel yansılara takip etmek değildir. Yani özgün şiirin ritmini ve veznini Fransızcada korumak değildir. Yeats'i çevirirken bağımsız kararlar aldım (...) Çeviri, bir şiiri ne kadar çok açımlar ve

yorumlarsa, çevirmeni ve çevirmenin yazardan farklılıklarını o kadar gözler önüne serer. Gerçekten sadık olmak için özgür olmalıyız (...) Bunun için çevirmenin bir şair olması gerekmez. Ancak, kendi eserleri olsaydı, çevirilerinden ayrılmaması gerekirdi².

Yukarıdaki alıntı Bonnefoy'un daha serbest bir çeviriden yana olduğunu göstermektedir. Çevirmenin görünürlüğü, şiirin yeniden yorumlanması, şiirin biçimsel ve biçimsel özelliklerinin erek metinde yansıtılma zorunluluğunun olmaması, çevirmenin ikinci yazar gibi davranarak doğal bir metin ortaya çıkarması gerektiği gibi ifadeler, Bonnefoy'un kaynak odaklı kutuptan ve yazarın biçimine tam anlamıyla sadakatten uzaklaştığını göstermektedir. Çevirmenin bir yazar gibi davranarak yaratıcı olması görüşü de çevirmene tercih şansı tanımak anlamına gelir. Çevirmen kendi tercihleriyle süreci yönetebilir. Bonnefoy, bu nedenle çağına göre daha esnek ve ereğe yönelik bir bakış açısı benimsemiştir.

Alman edebiyat eleştirmeni ve düşünür Walter Benjamin (1892-1940) de 20. yüzyılda çeviri ile ilgili önemli görüşler dile getirmiştir. Çeviride yabancılaştırma anlayışına sahip olan Benjamin, 1923 yılında yayınlanan *Die Aufgabe des Übersetzers* (Çevirmenin Görevi) adlı makalesinde bir şair olarak yazın eserlerinin çevirisi üzerine yorum yapar. Tek tek kelimelerin özelliği ve yerlerinin değiştirilemez olduğu görüşünden yola çıkarak biçimi içerikten daha çok önemsemektedir. Çeviride biçimin kaybolabileceğine yönelik kaygısını dile getirir:

Bir şiirde iletinin dışında ne yazıyorsa (ve en kötü çevirmen bile, en önemli şeyin bu olduğunu itiraf eder), genel olarak bu, ulaşılamaz, esrarengiz, "şiirsel olan" değil midir? Çevirmenin bir şeyler aktarabilmesi ancak, kendisinin de şiiri bestelemesiyle gerçekleşmez mi? (akt. Stolze, 2013: 37-38).

Şiirin biçimi ve şairin biçiminin çeviride yansıtılamayacağı görüşü Benjamin'i kaynak odaklı yaklaşıma götürür. Çevirmenin görevini yabancı metnin "bir şeyi söyleme biçimini" kendi dilinde vermesi gerektiği olarak açıklayan Benjamin, özgün metni çeviri metinden üstün tutar:

Gerçek çeviri saydamdır; yapıtın aslını saklamaz, onun saçtığı ışığı kesmez. Tersine, salt dilin, sanki kendi ortamıyla güçlenmişçesine, özgün yapıtı çok daha güçlü biçimde aydınlatmasına olanak sağlar. Bu, her şeyden önce sözdizimin sözcüğü sözcüğüne çevrilmesiyle gerçekleşir; bu yol, çevirmenin ana ögesinin tümce değil, sözcük olduğunu kanıtlar. Çünkü tümce, özgün yapıtın dili önüne dikilen

² <http://blogstaging.yupnet.org/2014/02/12/yves-bonnefoy-a-conversation-with-hoyt-rogers/>

bir duvardır, sözcüğü sözcüğüne çeviri ise sütunlu bir geçittir (Benjamin, 2012: 32-33).

Alıntıdan anlaşıldığı gibi, Benjamin, çeviri metnin aslını yansıtması için temel koşulun özgün metnin sözcüğü sözcüğüne çevrilmesi olduğunu öne sürmektedir. Böylece kayıplar olmayacak, çeviri farklı unsurlar içermeyeceğinden özgün metni saklamayacak, onun bir adım önüne geçemeyecektir. Çevirmene bir dizi öğüt veren Benjamin, çeviri sürecini yönlendirecek kurallar sunar.

Benjamin'in çağdaşı olan Amerikalı şair ve edebiyat eleştirmeni Ezra Pound (1885-1972) yazın çevirisine yönelik iki yöntem dile getirir:

Kendi içinde derinliği olan bir şiirin çevirisi iki şekilde yapılabilir: Şiir, çevirmenin anlatımından oluşan yeni bir şiire dönüşür ya da heykelin bir yüzünün çekilmiş fotoğrafından ibaret olur (akt. Venuti, 2004: 187).

Pound, kaynak ve erek odaklılık kavramlarını yukarıdaki sözlerle dile getirir. Şiir çevirisinde ya çevirmen yaratıcılığını kullanarak yeni bir şiir üretir ya da özgün metnin fotoğrafını çeker yani ona sadık kalır. Ezra Pound çevirilerinde Alman Romantiklerinde sık rastlanan "yabancılaştırma" etkisini kullanır ve bu yaklaşım kaynak metne sadakat ya da "doğru çeviri" kaygılarından çok İngiliz diline yapılan çevirilerin mümkün olduğunca heterojen olması gerektiğine inanmasındandır (Venuti, 2004: 192). Bu yönüyle Pound, Alman dilinin zenginleşmesi için çevirilerde yabancı öğelerin bulunması gerektiğini söyleyen Schleiermacher'i hatırlatmaktadır. Dolayısıyla, temel amacının, yabancı öğeleri çeviride koruyarak İngilizceye katkı sağlamak olduğu söylenebilir.

Bu noktada Fransız dilbilimci ve çevirmen Edmond Cary (1883-1943)'nin görüşlerine yer verilebilir. Türkçeye, *Çeviri Nasıl Yapılmalı?* adıyla çevrilmiş bir kitabı da bulunan Cary, 1958'de *Comment faut-il traduire?* (Çeviri Nasıl Yapılmalı?) adlı bir inceleme yayınlamıştır. Cary, çeviriyi "farklı dillerde gerçekleştirilmiş iki metin arasında eşdeğerlikler kurmaya çalışan bir işlem" olarak tanımlar ve yazın çevirisiyle ilgili şu sözleri dile getirir:

Birbirinden çok farklı şairlerdeki söz konusu şiirsel özü hissetmek ve aktarmayı bilmek kolay değildir elbette. Çevirmenin, bu işi başarabilmesi için, yazarın içini kavuran alevin biraz kendi içinde de parladığını hissetmesi gerekir kuşkusuz. Bu çalışma da o alevin ışığında gerçekleşebilir ancak. Sözcüklerdeki ve seslerdeki sadakat ayrıca eklenecektir belki: Ama kesin bir kalkış noktası oluşturmaz bunlar (Cary, 2012: 58).

Cary, çevirmenin yazar gibi düşünüp hissetmesini ister ve bu süreçte söz ve seslere de sadık kalınması gerektiğini ifade eder. Çevirinin başarısı, çevirmenin kendisini ne ölçüde yazarın yerine koyabildiğiyle ilişkilidir. Yani, Cary özgün metne çeviriden daha fazla önem atfeder ve çeviriye ilişkin öneriler sunarak kaynak odaklı kutba yaklaşır.

Sözcüğü sözcüğüne çeviri, anlamına göre çeviri, eşdeğerlik kavramı, kaynak ve erek odaklılık ikilemi bu dönemde tüm dünyada olduğu gibi Türkiye’de de tartışılmalıdır. Edebiyatçı ve akademisyen Suut Kemal Yetkin (1903-1980), bir çeviriyi başarılı kılabilecek ölçütlerden söz etmiştir:

Bir çevirinin başarılı olması, ilkin doğru olmasına, yani çevirmenin özellikle kendi anadilini ve çevirdiği kitabın dilini iyi bilmesine bağlıdır. Ama bunlar yetmez; çevirmen ayrıca metnin dışına taşmamak, eklemeler gibi çıkarmalar da yapmamak zorundadır. Bir edebiyat eseri asıl değerini üslubundan aldığına göre, her şeyden önce çevirmenin bir sanatçı titizliği ile yazarın üslubuna yaklaşması gerekir. Söz gelimi, Marcel Proust’un uzun, kimi zaman içiçe girmiş cümlelerini keserek biçerek kısa cümlelerle çevirmek başlıbaşına bir saygısızlık olur (Yetkin, 1978: 43-44).

Yetkin böylece, çevirmene neyi yapması; neyi yapmaması gerektiğini söylemektedir. Buna göre yazarın biçimini ve kaynak metnin biçimini tam olarak yansıtan çeviri “doğru”, bu unsurları göz önünde bulundurmadan gerçekleştirilen çeviri ise “yanlış”tır. Çeviriyi yönlendiren erek okurun beklentileri değil, kaynak yazar ve kültürüdür.

Yazar-çevirmen Tahsin Yücel ise metin türleri ayrımına gitmiştir:

Bilimsel yapıtların çevrilmesinde öncelikle içeriğin açık ve eksiksiz aktarılmasına, yazınsal yapıtların çevrilmesinde ise içerik yanında biçimin de doğru yansıtılmasına özen göstermek gerekir (Yücel, 1978: 77).

Katharina Reiss’in metin tipolojisine göre, bilgilendirici, anlatımsal ve çağırmsal olmak üzere üç temel metin türünden bahsetmek mümkündür. Bilgilendirici metinlere ilişkin çeviri yöntemi, içerik odaklı iken; anlatımsal metinlere yönelik çeviri yöntemi daha çok biçim odaklıdır (2000: 26). Bu noktada, Yücel’in önerisi, Reiss’in tipolojisiyle oldukça benzerdir.

1970’lerde, Itamar Even-Zohar tarafından geliştirilen *Çoğuldizge Kuramı* bir yazın kuramı olarak karşımıza çıkar ve çeviri yazını erek yazın sisteminde ayrı bir dizge olarak kabul eder. Even-Zohar, belli durumlarda (özgün yazının genç olması, yetersiz olması, yazında bunalımlar yaşanması nedeniyle) çeviri

Kuram Öncesi Dönemde Çeviri Yaklaşımları

eserlerin yazın dizgesinin merkezine yerleşebileceğini söyler. Dolayısıyla, çeviri erek kültür dizgesinde yeri ve varlığı olan bir dizge olarak karşımıza çıkar.

1972 yılında, James Holmes *The Name and Nature of Translation Studies* (Çeviribilimin Adı ve Doğası) adlı bir bildiri sunar. Edwin Gentzler bu bildiri alanın kurulmasına öncülük eden bir eser olarak nitelendirir ve böylece geleneksel eşdeğerlik tartışmalarından uzaklaşmıştır (Gentzler, 2001: 91). Bundan böyle çeviri, kendi başına bir bilim dalı olarak kabul edilmeye başlar. Holmes, çeviribilimi "kuramsal, betimleyici ve uygulamalı" alanlara ayırır.

Çeviri kuramcısı, karşılaştırmalı edebiyat, yazınbilim ve çeviribilim profesörü Gideon Toury ise Holmes'un yaklaşımından hareketle, çeviribilim alanında çalışmalar yapar. Toury'ye göre çeviri, erek dizgede özgün metne göre ikincil önemde değildir. Çeviri sürecinde çevirmeni kısıtlayan ve çeviri kararlarını etkileyen birtakım normların olduğunu savunur. Kaynak metne sadık kalınmaması demek, kaynak metnin metinsel özelliklerini göz ardı etmek anlamına gelmemektedir. Ancak, temel amaç, erek kültürde kabul edilebilir bir çeviri gerçekleştirmektir (Gentzler, 2001: 125). Toury, kaynak kültür normlarına bağlı kalınarak yapılan çevirileri "yeterli çeviri", erek kültür normlarına bağlı olarak yapılan çevirileri ise "kabul edilebilir çeviri" olarak nitelendirir. Betimleyici çeviri kuramıyla, erek kültürün beklentilerine ve erek kültür normlarına uygun çeviri yaklaşımları önem kazanmıştır. "Yazara sadakat" ve "ideal çeviri" kavramlarının yerini ise erek dizgenin olgusu olan çeviri ve çevirinin dizgenin diğer ürünleriyle ilişkisi almıştır.

SONUÇ

Tarih boyunca diller ve kültürler arası bir köprü görevi gören çeviriler toplumların gelişiminde ve değişiminde önemli bir rol oynamıştır. Ancak, insanı ve iletişimi temel alan çeviri etkinliğini belli örüntüler, formüller ve kalıplar içine almak mümkün değildir. Yüzyıllar boyunca da çeviri etkinliğine ilişkin görüşler dile getirilmiş, çeviri sürecinde karşılaşılan sorunlar gerek buyurgan gerekse de betimleyici yöntemlerle çözüme kavuşturulmak istenmiştir. Sözcüğü sözcüğüne çeviri, anlamına göre çeviri, yazara ve kaynak metne sadakat, erek kültür ve erek kitlenin beklentilerine göre çeviri, kaynak odaklılık, erek odaklılık, eşdeğerlik sorunu gibi olgular çeviri etkinliği üzerine kafa yoran çevirmen ve düşünürler tarafından ele alınmıştır.

Bu çalışmada, antik dönemden 21. yüzyıla kadar çeviriye ilişkin görüşlere yer verilmiş, bu görüşler erek ve kaynak odaklılık temelinde yorumlanmaya çalışılmıştır. Ancak, çeviri insan tarafından gerçekleştirilen bir eylem olduğundan

ve dolayısıyla mekanik bir etkinlik olmadığından belli bir dönemde kesin bir çeviri yaklaşımının her çevirmen tarafından benimsendiğini söylemek doğru olmayacaktır. Çeviri yaklaşımları dönemin ruhu, çevirmenin ideolojisi, çevirilecek eserin niteliği (kutsal kitap, öykü, vb.), toplumsal koşullar, çevirmenin deneyimi ve sanata bakış açısı gibi parametreler ışığında şekillenir.

Genel olarak, betimleyici çeviri kuramlarına kadar gelen süreçte, çevirmen stratejilerini belirleyen unsurların yazarın biçemi, metnin biçimi, kaynak metin amacı ve içeriğine sadakat olduğunu söyleyebiliriz. Dolayısıyla, çeviriler kaynak kutba daha yakındır ve çeviri metin özgün metnin bir kopyası olarak nitelendirilmektedir. Betimleyici kuramla birlikte ise çeviriler, erek kültür dizgesinde tıpkı özgün eserler gibi önemli ve tüm dizgeyi biçimlendirici bir konuma yükselmiştir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

- Bassnett, S. (2005). *Translation Studies*. Taylor & Francis e-Library.
- Bengi, I. (1993). Çeviri eleştirisi bağlamında eleştirel bilincin oluşması ve eleştiri, üst-eleştiri, çeviribilim ilişkileri. *Dilbilim Araştırmaları*. Hitit Yayınevi..
- Benjamin, W. (2012). *Çeviri Seçkisi 2: Çeviri(bilim) Nedir?*. Mehmet Rifat (Ed.). Çevirmenin Görevi (Ahmet Cemal, Çev.) (s. 25-35). Sel yayıncılık.
- Cary, E. (2012). *Çeviri Seçkisi 2: Çeviri(bilim) Nedir?*. Mehmet Rifat (Ed.). Nasıl çevirmeli: Çeviri olanaklı mıdır? (Mehmet Rifat ve Sema Rifat, Çev.) (s. 55-60). Sel yayıncılık.
- Dryden, J. (1992). *Theories of Translation: An Anthology of Essays from Dryden to Derrida*. Rainer Schulte ve John Biguenet (Ed.). On translation (s. 17-31). University of Chicago press.
- Gentzler, E. (2001). *Contemporary Translation Theories*. Multilingual matters limited.
- Göktürk, A. (2004). *Çeviri: Dillerin Dili*. Yapı Kredi yayınları.
- Jakobson, R. (2012). *Çeviri Seçkisi 2: Çeviri(bilim) Nedir?*. Mehmet Rifat (Ed.). Çevirinin Dil(bilim)sel Özellikleri Üstüne (Ömer B, Albayrak, Çev.) (s. 61-66). Sel yayıncılık.

Kuram Öncesi Dönemde Çeviri Yaklaşımları

- Kızıltan, R. (2001a). Tarihte çeviri: Antik çağdan 19. Yüzyıl sonuna kadar edebi çeviri kuramları-1 antik çağdan barok çağın sonuna kadar. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 41(1-2), 71-88).
- Kızıltan, R. (2001b). Tarihte çeviri: Aydınlanma ve erken romantizmin edebi çeviri kuramları. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 41(1), 37-68)
- Kurultay, T. (1985). *Dün ve Bugün Çeviri I*. Hasan Cemal (Ed.). Çeviri Yöntemi Üzerine Düşünceleriyle F. Schleiermacher (s. 191-217). Bilim/ Sanat/ Felsefe yayınları.
- Lefevere, A. (2003). *Translation / History / Culture: A Sourcebook*. Taylor & Francis e-Library.
- Munday, J. (2016). *Introducing Translation Studies*. Theories and applications.
- Reiss, K. (2000). *Translation Criticism-The potentials and Limitations*.
- Schleiermacher, F. (1992). *Theories of Translation: An Anthology of Essays from Dryden to Derrida*. Rainer Schulte ve John Biguenet (Ed.). On the Different Methods of Translating (Waltraud Bartscht, Çev.). University of Chicago Press.
- Stolze, R. (2013). *Çeviri Kuramları: Giriş* (Dr. Emra Durukan, Çev.). Değişim yayınları.
- Venuti, L. (2004). *The Translator's Invisibility*. Taylor & Francis e-Library.
- Yazıcı, M. (2005). *Çeviribilimin Temel Kavram ve Kuramları*. Multilingual yayınları.
- Yetkin, S. K. (1978). Başarılı Çevirinin Koşulları. *Türk Dili*, 322, 43-45.
- Yücel, T. (1978). Çeviride Anlatı Dili. *Türk Dili*, 322, 76-79.

DOI No: <http://dx.doi.org/10.29228/Joh42788>

Makale Türü: Araştırma makalesi
Geliş Tarihi: 07.04.2020
Kabul Tarihi: 20.05.2020
On-line Yayın: 25.06.2020

Article Type: Research article
Submitted: 07.04.2020
Accepted: 20.05.2020
Published Online: 25.06.2020

Atıf Bilgisi / Reference Information

Maden, A. (2020). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programlarında Söz Varlığını Zenginleştirme. *Journal of History School*, 46, 1822-1857.

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ PROGRAMLARINDA SÖZ VARLIĞINI ZENGİNLEŞTİRME

Aslı MADEN¹

Öz

Araştırmada, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi programlarının söz varlığını zenginleştirme açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma nitel yaklaşıma göre yürütülmüştür. Araştırmanın veri kaynağını, Türkiye Maarif Vakfı Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programı ile Millî Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü Yabancı Diller Türkçe A1, A2, B1, B2 seviyesi programları oluşturmaktadır. Araştırmada elde edilen veriler doküman incelemesi tekniğine göre toplanmıştır. Verilerin analizinde betimsel ve içerik analizi teknikleri birlikte kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi programlarında söz varlığını zenginleştirmeye yönelik genel amaç ifadesi belirlendiği, öğrenme-öğretme sürecine yol gösterecek açıklamalar verildiği ve öğrenme alanlarına yönelik farklı sayıda kazanım hazırlandığı tespit edilmiştir. Ayrıca söz varlığına yönelik kazanım sayısı, öğrenme alanlarına ve yetenek düzeylerine göre kazanımların dağılımı açısından Maarif Vakfı programında daha ayrıntılı ve dengeli bir tablonun söz konusu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. MEB programlarında ise kazanım sayısı ve öğrenme alanları ile dil yetenek düzeylerine dağılımın sınırlı olduğu görülmüştür. Ayrıca farklı öğrenme alanları için hazırlanmış söz varlığına yönelik kazanımlar arasındaki devamlılık açısından da Maarif Vakfı programının daha üstün özelliklere sahip olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Türkçe, yabancı dil, söz varlığı, öğretim, program.

¹ Öğr.Gör.Dr., Giresun Üniversitesi, asli.maden@giresun.edu.tr, Orcid: 0000-0002-3336-0198

Enriching of the Vocabulary in Turkish Teaching Programs as a Foreign Language

Abstract

In the study, it is aimed to analysis Turkish teaching programs as a foreign language in terms of enriching vocabulary. The research was carried out according to the qualitative approach. The data source of the research consists of the Teaching Turkish Program as a Foreign Language of Turkish Maarif Foundation and the Ministry of National Education Foreign Languages Turkish (A1, A2, B1, B2 Level Course) Programs. In the research, the data obtained were collected according to the document analysis technique. Content and descriptive analysis techniques were used together in the analysis of the data obtained. As a result of the research, it has been determined that there is a general purpose expression for enriching vocabulary in Turkish teaching programs as a foreign language, explanations are given to guide the learning-teaching process and a different number of acquisitions are prepared for learning areas. In addition, it has been concluded that there is a more detailed and balanced picture in Maarif Foundation program in terms of the number of acquisitions for vocabulary, distribution of gains according to learning areas and skill levels. In Ministry of National Education programs, it was observed that the number of attainment and distribution to learning areas and language skill levels was limited. In addition, it has been determined that Maarif Foundation program has superior features in terms of continuity between the acquisitions for vocabulary prepared for different learning areas.

Keywords: Turkish language, foreign, vocabulary, teaching, program.

GİRİŞ

Sözcükler, insanın duygu, düşünce ve isteklerini ifade etmek için kullandığı dilin en küçük anlamlı birimleridir. Sözcükler, düşünce ve iletişim sürecinin temel unsurudur. Bu açıdan gerek ana dili gerekse yabancı dille düşünme ve iletişim kurmada sözcüklere ihtiyaç duyulmaktadır. İnsan çevresinden gelen iletileri okuma ve dinleme ile anlamlandırırken ayrıca kendisini konuşma ve yazma suretiyle ifade ederken sözcüklere başvurmalıdır. Nitekim “İnsan kelime ve kavramlarla düşünür, zihninde tasarladığı durumu sözcük veya söz öbekleriyle ifade eder. Dört temel dil becerisi olan okuma, yazma, konuşma ve dinlemenin bireye kazandırılması ile bireyin bu becerileri aktif olarak kullanabilmesi, edinilmiş zengin sözcük dağarcığı ile yakından ilişkilidir” (Karatay, 2007, s.144). Dilin işlevlerini gerçekleştirmede sözcüklerin anlam ve görev olarak doğru kullanılması gerekir. Sözcükler, doğru seçildiğinde ve yerinde kullanıldığında insanın yaşamında başarılı olması için bir anahtar işlevi görür. Çünkü toplumsal yaşamın temelinde anlaşılabilirlik yani iletişim vardır. İletişimin temelinde ise dilin yapı taşı olan sözcükleri doğru kullanma

yatmaktadır (Kolaç, 2009, s. 50-51). Dolayısıyla sözcükler dil becerilerinin kazanılması ve etkili biçimde kullanılmasında çok önemli bir işleve sahiptir. Bu nedenle dil kullanıcılarının zengin bir sözcük dağarcığı ya da söz varlığına sahip olmaları ve bu sözcüklerle iletişim kurmaları beklenmektedir. Sözcük dağarcığı ve söz varlığı kavramları konusunda alanyazında farklı kullanımların olduğu görülmektedir. Türkçe Sözlük (TDK, 2005, s.1807)'te söz varlığı “bir dildeki sözlerin bütünü, söz hazinesi, sözcük hazinesi, kelime hazinesi, kelime kadrosu ve vokabüler” olarak karşılanmaktadır. Onan (2013, s.154) ve Baş (2006, s.103-104) da söz varlığı kavramının kelime hazinesi, kelime serveti, sözcük dağarcığı ve söz dağarcığı kavramlarını karşılayan üst bir içeriğe sahip olduğu görüşündedir. Bu bağlamda, söz varlığı terimiyle bir dildeki sözcük ve sözcük gruplarının bütünü, sözcük dağarcığı veya hazinesiyle ise bir kişinin bildiği ve kullandığı sözcüklerin karşılandığı söylenebilir. Ana dili olarak Türkçe Dersi Öğretim Programı (2018)'nda ve incelenen yabancı dil olarak öğretim programlarında “söz varlığı” kavramı temel alındığı için araştırmada da bu terim tercih edilmiştir.

Söz varlığının temelleri okul öncesine, aile içindeki iletişim yaşantılarına dayanır. Aile içinde oluşmaya başlayan temel söz varlığı gelişigüze'dir. Ancak okul çağında ilkokuma-yazma etkinlikleri ile birlikte günlük yaşam ihtiyaçlarından başlanarak sistemli ve planlı biçimde ana dilde söz varlığının zenginleştirilmesine çalışılır. Ana dilinde sözcük öğrenme okul öncesi ve okul çağında belirli bir düzene kavuşturulabilirken yabancı dil öğretiminde aynı işleyiş söz konusu değildir. Zira “yabancı dilde öğrenilecek her sözcük, bir bakıma, ana dilindeki her sözcüğe karşı çıkıp onunla çatıştığından, yeni bir emek gerektirmekte ve bu yüzden de genellikle zor öğrenilmektedir” (Başkan, 2006, s.109). Söz konusu zorluk düzeyi ana dili, kültür, amaç, yaş ve öğretim ortamı gibi etkenlere göre değişmektedir. Ana dili ve kültürel farklılıklarla beraber hedef kitlenin yaş ve hazırbulunuşlukları da etkili olabilmektedir. “Sözcük öğrenimi çocukta erken yaşlarda başlar, gençlik çağına kadar devam eder. Öğrenilen her sözcükle de çocuğun sözcük hazinesi zenginleşir. Sözcük öğrenimi insanın olgunluk çağı dediğimiz ileri yaşlarda da devam eder ama çocukluk ve gençlik dönemi gibi hızlı olmaz. İnsan edindiği sözcük ile kavramların büyük kısmını çocukluk ve gençlik yaşlarında kazanır” (Yıldız ve Okur, 2010, s.755). Ancak burada önemli husus yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde hedef kitleye uygun miktar ve şekilde söz varlığı öğretiminin yapılabilmesidir. Yabancı dil olarak Türkçe söz varlığı öğretiminde hedef kitlenin özellik ve gereksinimlerine uygun ve başarılı bir eğitimin gerçekleştirilmesi, çağdaş ölçütlere uygun öğretim programlarının geliştirilmesi ve uygulanması ile mümkün olabilir. Bu bakımdan hedef dil olarak Türkçe sözcük öğretiminde plan ve aşamalılığın sağlanması için

öğretim programında yaklaşım, amaç ve kazanımlar, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme açısından gerekli çerçeve uygulayıcılara sunulmalıdır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sürecinin boyutları arasında dinamik bir ilişkinin oluşturulması ve bunun başarıya aktarımında program önemli bir konuma sahiptir. Program kavramı Türkçe Sözlük (2005, s.1627)'te izlenice karşılığı ile “yapılacak bir işin bölümlerini, bölümlerin sırasını ve zamanını gösteren tasarı” şeklinde, Demirel (2006, s.6)'e göre ise eğitim programı “öğrenene, okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneği”; öğretim programı ise “okulda ya da okul dışında bireye kazandırılması planlanan bir dersin öğretimiyle ilgili tüm etkinlikleri kapsayan yaşantılar düzeneği” olarak tanımlanmaktadır. Dolayısıyla program eğitim-öğretim sürecinin genel çerçevesini ve süreçte etkili olan unsurların düzenli işlenmesini sağlamaktadır. “Eğitim öğretim sürecinin başarılı olması, bu süreçte bir standardın sağlanması eğitimin belirli bir planlama dâhilinde sistematik olarak yürütülmesine bağlıdır. Bu nedenle yabancı dil olarak Türkçe öğretiminden istenen verimin alınabilmesi için işlevsel, bilimsel, çağın şartlarına uygun, yenilenebilir ve uygulanabilir bir programın hazırlanması önem taşımaktadır” (Durukan ve Maden, 2018, s.509). Yabancı dil olarak Türkçe (YDOT) öğretimi için hazırlanacak programların amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme (Demirel, 2006) öğeleri de hedef dilin biçim ve anlam özellikleri dikkate alınarak kullanıcı düzeylerine göre yapılandırılmalıdır. Bu doğrultuda program geliştirilmesinde uluslararası ölçütlerin takip edilmesi, farklı hedef kitleler için uygulanabilir bir program hazırlamayı beraberinde getirecektir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde temel ölçütleri ortaya koyan ve genel çerçeve olarak kabul edilen Diller İçin Avrupa Ortak Çerçeve Metni (CEFR, 2001, 2009) yabancı dil olarak Türkçe öğretimi programlarında da yol gösterici olacaktır.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik program ihtiyacı uzun yıllar üzerinde durulan bir konu olagelmıştır. Türkçeye olan talep ve ilgi, program geliştirme konusunda önemli adımlar atılmasını da sağlamıştır. Türkçenin yabancılara öğretimi için hazırlanmış programlar ve bu konudaki tecrübe gözden geçirildiğinde şöyle bir tablo ortaya çıkmaktadır: YDOT öğretimine yönelik programların ilkinin 1986 ve daha sonrakinin ise 2000 yıllarında Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından hazırlandığı görülmektedir. Ancak Şen (2016)'in aktardığı kadarıyla bu programlar uzun süre alanyazında görmezden gelinmiştir. Yine MEB tarafından yurt içindeki yaygın eğitim ihtiyaçları doğrultusunda 2016 ve 2017 yıllarında da modüler kurs programları uygulamaya konulmuştur. Bu programların 2019 yılında harmanlanmış biçimde CEFR ölçütlerine göre güncellendiği görülmektedir. Ankara Üniversitesi TÖMER tarafından 2015

yılında bir proje kapsamında hazırlanmış olan program (Gökmen ve diğerleri, 2015) da önemlidir. Tüm bu gelişmeler YDOT öğretimi programı geliştirme açısından önemli aşamaları oluşturmaktadır. Fakat MEB ve Türkiye Maarif Vakfı (MV) arasında yurt içindeki ve yurt dışındaki örgün ve yaygın eğitim ihtiyacını karşılayabilecek düzeyde kapsamlı bir programın geliştirilmesine dair protokol yapılması ile konu daha ciddi bir zemine kavuşmuştur. Bu protokol ile 2019 hazırlanan ve 2020 yılında güncellenerek uygulamaya konulan Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı CEFR ortak dil ölçütlerini temel alarak K12 düzeylerine göre hazırlanmıştır. Dolayısıyla okul öncesinden liseye kadar A1 yetenek düzeyinden C1 düzeyine kadar genel çerçeveyi içeren MV YDOTÖ programı oldukça kapsamlıdır. Söz konusu program, YDOT öğretimi programı geliştirme tarihimizde program geliştirme ve yabancı dil öğretimi ilkelerine uygunluk açısından en gelişmiş olan programdır. Bu nedenle yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dair getirdiği yeniliklerin ve uygulamadaki yansımalarının incelenmesi değer taşımaktadır.

Yabancı dil olarak Türkçe söz varlığı öğretimine yönelik alanyazında çeşitli araştırmalara rastlanabilmektedir. Örneğin Büyükkiz ve Hasırcı'nın (2013) YDOT sözcük öğretiminin önemi, yöntem ve materyallerine dair genel ilkeleri ortaya koymayı amaçlayan çalışması ile Aydoğdu ve arkadaşlarının YDOT sözcük öğretimine dair Suriyeli öğrenciler üzerinde yaptığı durum tespitine, Maden ve arkadaşlarının (2016) YDOT sözcük öğretiminde kavram haritalarının kullanımına ve Demirel'in (2013) kelime öğretimine yönelik uygulamalı araştırmaları, Aşık (2007)'in yabancılara Türkçe öğretiminde temel söz varlığının oluşturulmasına dair tez çalışması, Bayraktar (2010)'in sözcük öğretiminde yaşanan sorunlarla ilgili çalışması, Erer (2011)'in kitap değerlendirmesine ilişkin karşılaştırması, Hasekioğlu (2009)'nun YDOT sözcük bilgisi öğretimine, Uğur ve Azizoğlu (2016), Arslan ve Durukan (2014) ile Okur ve Göçen (2016)'in ders kitaplarının söz varlığı özelliklerine ve Dervişoğulları (2008)'nin oyunlarla sözcük öğretimine dair uygulamalı araştırmaları öne çıkmaktadır. Kardeş ve Kaya (2019a, 2019b)'nın YDOT öğretimi programlarını amaç, ilke, yöntem-teknik ve ölçme gibi temel özellikler açısından değerlendirdiği çalışması da konuyla ilgili önemli bilgiler içermektedir. Buna karşın yukarıdaki YDOTÖ programlarının söz varlığını zenginleştirmeye dair özelliklerini inceleyen ve konuyla ilgili araştırmalara yol gösterecek tespitlerde bulunan araştırmalara rastlanamamaktadır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi programlarının söz varlığı öğretimine dair yaklaşım, amaç ve kazanımlar ile öğrenme-öğretme sürecine dair açıklamalarının belirlenmesini konu alan araştırmaların faydalı olacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Araştırmada, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi programlarının söz varlığını zenginleştirme açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda güncel ve uygulamada olan öğretim programları; yaklaşım ve açıklamalar, genel amaçlar ve kazanımlar açısından incelenmiştir.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Araştırma, var olan bir durumu doğal ortamında ve bütünlük içerisinde aktarmayı amaçlandığından nitel yaklaşıma göre yürütülmüştür. Nitel araştırmalarda veriler tek tek kodlanır, kategorilere ayrılır ve bu şekilde araştırılacak konu ya da konular gerçekçi ve bütüncül biçimde anlamlandırılmaya çalışılır (Ekiz, 2009; Merriam, 1998). Diğer bir ifade ile nitel araştırmalar, “teori oluşturmayı temel alan bir anlayışla sosyal olguları bağlı buldukları çevre içerisinde araştırmayı ve anlamayı ön plana alan bir yaklaşımdır” (Yıldırım, 1999, s.10). Bu doğrultuda, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi programlarının yaklaşım, genel amaç ve kazanım kısımları söz varlığını zenginleştirme açısından incelenmiş, elde edilen veriler bu başlıklar altında gruplandırılmış ve değerlendirilmiştir.

Veri Kaynağı

Araştırmanın veri kaynağını, Türkiye Maarif Vakfı tarafından hazırlanmış ve 2020 yılında uygulama konulmuş olan Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programı (MVTYDOÖP) ile Millî Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü tarafından 2019 yılında uygulamaya konulmuş olan Yabancı Diller Türkçe A1, A2, B1, B2 Seviyesi Kurs Programları (MEBYDTP) oluşturmaktadır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi programlarının söz varlığını zenginleştirmeye dair özelliklerini ortaya koymak için veri kaynağına Türkiye Maarif Vakfı (MV) ve Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) programlarının seçilmesinde, kamu kurumlarınca hazırlanmış olma ve buna bağlı olarak yurt içinde ve dışında yaygın uygulama ağına sahip olma kriterleri etkili olmuştur. Nitekim veri kaynağına seçilen programlar, MEB Yaygın Eğitim Merkezleri ile yurt içinde ve MV Maarif Okulları ile yurt dışında en yaygın kullanıma sahip olan programlardır.

Araştırmanın veri kaynağında yer alan programların künyeleri aşağıdaki şekildedir:

Türkiye Maarif Vakfı (2020). *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı*. İstanbul: Bayem Ajans. 475 s.

Millî Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü (2019). *Yabancı Diller Türkçe A1 Seviyesi Harmanlanmış Model Kurs Programı*. Ankara. 22 s.

Millî Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü (2019). *Yabancı Diller Türkçe A2 Seviyesi Harmanlanmış Model Kurs Programı*. Ankara. 20 s.

Millî Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü (2019). *Yabancı Diller Türkçe B1 Seviyesi Harmanlanmış Model Kurs Programı*. Ankara. 25 s.

Millî Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü (2019). *Yabancı Diller Türkçe B2 Seviyesi Harmanlanmış Model Kurs Programı*. Ankara. 25 s.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada, yabancı dil olarak Türkçe öğretim programlarına ilişkin veriler doküman incelemesi tekniğine başvurulmuş ve toplanmıştır. Doküman incelemesi “araştırılan olgu ve olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini ifade eder. Nitel araştırmada doküman incelemesi tek başına bir veri toplama yöntemi olabileceği gibi diğer veri toplama yöntemleri ile birlikte de kullanılır” (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 217). Araştırmanın veri kaynağı olan programların yaklaşım ve öğrenme-öğretme sürecine ilişkin açıklamaları, genel amaçları ve öğrenme alanlarına yönelik kazanımları söz varlığını zenginleştirme açısından ayrı ayrı incelenmiştir. Söz varlığı ile ilgili özelliklerin tespiti için anahtar kavramlara başvurulmuştur. Türkçe eğitimi uzmanlarından (n=2) görüş alınarak programlardaki amaç, yaklaşım ve kazanım bölümlerinde *kelime, sözcük, ifade, kalıp ifade, sözlük, söz varlığı, söz sanatı, deyim, atasözü* anahtar kavramlarının geçmesi ölçüt olarak alınmıştır. Ayrıca alanyazındaki ana dili olarak Türkçe öğretim programlarının kazanımlarını söz varlığını geliştirme açısından inceleyen konuyla ilgili araştırma bulgularından da yararlanılmıştır (Arı, 2017; Karadağ, 2013; Kurudayıoğlu ve Soysal, 2016a, 2016b). Tespit edilen unsurlar; yaklaşım ve açıklamalar, genel amaçlar ve kazanımlara göre tasnif edilmiştir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretim programlarındaki söz varlığını zenginleştirme unsurları yukarıda açıklanan esaslar doğrultusunda betimsel içerik analizine tabi tutulmuştur. Betimsel analiz süreci; çerçeve oluşturma, verilerin tematik çerçeveye göre işlenmesi, bulguların tanımlanması ve bulguların yorumlanması olmak üzere dört aşamadan oluşmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu araştırmada da öğretim programlarındaki söz varlığı ile ilgili hususlar belirlenmiş, yaklaşım ve genel amaçlar, öğrenme alanları ve kazanımlara dair

temalar altında işlenmiş, ulaşılan bulgular betimleyici istatistiklerle tanımlanmış ve yorumlanmıştır. Zira betimsel analizde amaç, elde edilen bulguların sistematik biçimde tanımlanması ve anlaşılır hâle getirilmesidir (Cohen, Manion & Morrison, 2007; Çalık ve diğ., 2008; Çalık ve Sözbilir, 2014; Selçuk ve diğ., 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Betimsel analiz ile tanımlanan yaklaşım ve genel amaçlarla ilgili veriler, içerik analizine uygun olarak alıntılar yapılarak bulgulaştırılmıştır. İçerik analizinde ulaşılan ve betimlenen veriler hakkında yorumlama yapmak için sık sık alıntılara yer verilir (Patton, 2014, s.447; Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.256). İçerik analizi sürecinde verilerin temalar altında gruplandırılmasına dair işlem araştırmacı ile beraber 1 Türkçe eğitimi uzmanı tarafından gerçekleştirilmiştir. Değerlendirmede görüş birliğine ulaşılması esas alınmıştır (Miles ve Huberman, 1994). Kazanımlara ilişkin veriler ise, öğrenme alanlarına ve dil yetenek / yeterlik düzeyine göre tablolar hâlinde frekans değeri gösterilerek verilmiştir.

BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın veri kaynağını oluşturan MVTYDOÖ ve MEBYDT programlarında söz varlığını zenginleştirmeye yönelik tespit edilen bulgular, aşağıda yaklaşım ve açıklamalar, genel amaçlar ve kazanım başlıkları altında sunulmuştur:

Yaklaşım ve Açıklamalara İlişkin Bulgular

Yabancı dil olarak Türkçe öğretim programlarının yaklaşım ve açıklamaları, söz varlığını zenginleştirme açısından incelendiğinde şu bulgulara ulaşılmıştır:

MVTYDOÖP’de temel yaklaşım olarak eylem odaklı iletişimsel dil öğretim yaklaşımının benimsendiği belirlenmiştir. Bu yaklaşım doğrultusunda programda, her bir dil öğrenen / öğrenici birer sosyal aktör olarak kabul edilmektedir. Sosyal ortamlardaki eylemlerde geçerli olan dil kullanımı ise iletişimsel işlemlere dayanır. Bu nedenle günlük yaşamdaki iletişim ihtiyaçlarının aşamalılık ilkesine göre kazandırılması önemsenmiştir. Sözü edilen ihtiyaçların belli dil yapılarını ve söz varlığını gerektirdiği programda vurgulanmaktadır (s.22). Dolayısıyla dili iletişim seviyesinde kazandırırken söz varlığını zenginleştirmeye önem verilmesi gerektiği, programın yaklaşımında açıklanmaktadır. Programın uygulamaya dair ilkeler bölümündeki “17.Türkçe eğitiminde belirlenen temaların/konuların öğretiminin amaç değil iletişimsel işlevlerin ve ilgili söz varlığının kazandırılmasında araç niteliğinde olduğu

dikkate alınmalıdır.” (s.164) açıklaması ise dil öğretimi için öğrenciye sunulacak tema ve içeriğin söz varlığının zenginleştirilmesi için bir araç olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, yabancılara Türkçe öğretirken Türkçe söz varlığı kazandırmanın programda temel bir hedef olarak belirlendiğini ortaya koymaktadır. Yine programın Yöntem ve Teknikler bölümünde, oyunların söz varlığının gelişmesinde katkıda bulunacağı tavsiyesinde bulunmaktadır (s.165). Öğrenme-öğretme sürecinde temel alınacak sınıf dilinin özellikleri de programda açıklanmaktadır. Sınıf dili için programda “Sınıf dili olarak belirtilen söz varlığı; ders başlangıcı ve bitişinde kullanılan selamlaşma vedalaşma ifadelerini, ders sürecindeki hareketliliği sağlayan eylem ve yönergeleri, öğretmenin çocukları güdülemek için başvuracağı ifadeleri ve çocukların temel ihtiyaçlarını anlatabilecekleri ifadeleri içermektedir.” (s.168) açıklaması verilmiştir. Bu açıklamada bahsedilen sınıf dili ifadeleri için örnekleri içeren bir tablo da programda yer almaktadır. Bunların dışında programda tema / izlenelere ilişkin tablolarda her tema için öğretilmesi hedeflenen söz varlığı örneklendirilmiştir. Bu kapsamda okul öncesi (s.173), ilkokul (s.205), ortaokul (s.283) ve lise (s.349) düzeyi için öğretilecek söz varlığı unsurlarını içeren izlenec tabloları hazırlanmıştır. Dolayısıyla program, dilin iletişim işlevini dikkate alarak her kademe için kazanımlar sunmakta ve bu süreçte gerekli olacak söz varlığı unsurlarını da planlanmaktadır. Maarif Vakfı'nın hazırladığı programın sonunda programın kullanımını kolaylaştırmak için bir sözlüğün (s.466) de yer aldığı görülmüştür.

MEBYDTP, yabancılara 4 yeterlik düzeyinde Türkçe öğretmek amacıyla modüller olarak yapılandırılmıştır.

MEBYDT A1 programında iletişimsel dil yaklaşımı esas alınmıştır. Bu yaklaşıma bağlı olarak dil öğretiminde aşamalılık ve sarmallık ilkelerine göre kolaydan zora doğru öğrenme-öğretme süreci yapılandırılmıştır. A1 seviyesinde günlük dil becerileri ve konuların öğretilmesi hedeflenmiş, ancak burada söz varlığının yerine değinilmemiştir. Buna karşın dil becerilerine dair açıklamalar içerisinde dinleme için “Kendisi ile ya da ailesiyle ilgili veya kendi çevresinde var olan somut şeyleri bildiği sözcüklerle çok basit cümlelerle ve ancak yavaş yavaş ve tane tane konuşulduğunda anlayabilir.”, okuma için “Tabelalarda, afişlerde ya da kataloglarda yer alan bildiği adları, sözcükleri tek tek ve çok basit cümleleri anlayabilir.”, konuşma için “Tanıdığı kişileri ve oturduğu yeri betimlemek için basit ve kalıplaşmış ifadeleri ve cümleleri kullanabilir.” şeklinde hedef ve yeterlik tanımlamaları yapılmıştır. Diller İçin Avrupa Ortak Çerçeve Metni'ne (CEFR, 2001, 2009) göre yapılan bu açıklamalar dil becerileri kazandırılırken söz varlığının ne kadar önemli bir konumda olacağına işaret etmektedir.

Öğrenme-öğretme sürecinde kullanılacak araç-gereçler arasında, dinleme ve konuşma için basit bilmece ve tekerlemelerden, okuma ve yazmada ise sözlük ve bulmacalardan yararlanılabileceği programda belirtilmiştir. Bu durum programda söz varlığını zenginleştirmek için başta bir kaynak ve yöntem olarak sözlüklere, ayrıca eğlenceli öğretimi sağlamak için bilmece, tekerlemelere ve bulmacalara başvurulduğunu gösteren önemli bulgulardır. Temaların uygulanmasında sarmallığın, basitten zora, somuttan soyuta doğru gidişatın esas alınacağı ayrıca "... Bilinen bir cümle kalıbı ile bilinmeyen kelimeleri, bilinen kelimelerle bilinmeyen cümle kalıplarını öğretmek esas olmalıdır." şeklinde bir açıklamaya rastlanmaktadır. Bu bulgu, programın uygulanmasında da kolaydan zora doğru bir gidişin olacağını ve önceki öğrenilenlerle yeni kelimeler arasında bağ kurulacağını, dolayısıyla sarmallığın izleneceğini göstermektedir.

MEBYDT A2 programı yaklaşım olarak A1 programı ile benzer özelliklere sahiptir. Ancak dinleme becerisine ilişkin yeterli düzey tanımlamasında "Temel kişisel bilgiler, aile bilgileri, alışveriş, yakın çevre ve iş gibi kendisini yakından ilgilendiren konulara ilişkin anlatımları ve sıklıkla karşılaşılan kelime dağarcığını anlayabilir." açıklamasına yer verilmektedir. Önceki programda da günlük ihtiyaçlar için dinleme becerisi kullanılırken bilinen sözcükler kadar anlamlandırma olacağı belirtilirken bu aşamada kelime dağarcığının oluşmaya başladığı dolayısıyla Türkçe öğrenen yabancıların artık daha fazla sözcükle dinleme becerisini kullanabileceği işaret edilmektedir. Bunların dışında MEBYDT A2 programının araç ve gereçler, temaların uygulanması açısından da A1 programı ile aynı özelliklere sahip olduğu görülmektedir.

MEBYDT B1 ve B2 programlarının yaklaşım olarak A1-A2 düzeyi programları ile benzerlik gösterdiği belirlenmiştir. Dil becerilerine dair yeterli düzey tanımlamalarında doğrudan sözcük ve söz varlığına dair bir açıklama bulunmamaktadır. Ancak araç ve gereç kullanımı ile temaların uygulanmasına dair ilkeler daha önceki programlarda olduğu gibi devam ettirilmiştir.

Yaklaşım olarak MV ve MEB programlarının iletişimsel dil yaklaşımını benimsediği, ancak MV programında eylem odaklılık, sosyal aktör olma gibi yönlerin öne çıkarıldığı dikkat çeken bulgulardandır. Ayrıca MVTYDOÖP'de yaklaşım açıklanırken iletişimsel işlev ve ihtiyaçlar için belirli dil kalıpları ve söz varlığının gerektiğine temas edilmesi de MEB programlarından farklı bir özellik olarak görülmektedir. MVTYDOÖP'de uygulama ilkeleri, yöntem ve teknikler, izlenice tablolarında, benzer şekilde MEBYDT programlarında da dil becerilerine ilişkin yeterli tanımlamalarında, temaların uygulanmasına ve araç-gereç kullanmaya dair açıklamalarda söz varlığı öğretimine dair açıklamalara yer

verildiği gözlenmiştir. Örneklendirme ve sürece dair açıklamalar bakımından MV programının daha kapsamlı olduğu da söylenebilir.

Genel Amaçlar

MVTYDOÖP’de Türkçe öğrenen yabancılar için “5.Türkçe söz varlığını zenginleştirmek” (s.23) şeklinde bir genel amaç ifadesi belirlenmiştir. Bu ifadeden Türkçe öğrenen yabancıların günlük ihtiyaç, iş, meslek ve akademik düzeydeki dil kullanımları için aşamalı ve sarmal biçimde söz varlıklarının zenginleştirilmesinin hedeflendiği anlaşılmaktadır.

MEBYDT A1 programının genel amaçları arasında söz varlığını zenginleştirmeye yönelik olarak şu amaç ifadelerinin bulunduğu tespit edilmiştir:

2. *En temel gereksinimler ya da iyi bilinen konular söz konusu olduğunda, basit ifadeler kullanmaları ve sorulan soruları yanıtlamaları,*
7. *Sayılar, miktarlar, fiyat ve zaman birimleri ile baş etmeleri,*
8. *Basit nezaket kalıplarını kullanmaları,*

Bu amaçlar A1 düzeyinde yabancılar günlük ihtiyaçlarını karşılamak için gerekli olacak söz varlığını ve iletişime yönelik ifade kalıplarının öğretilmesinin hedeflendiğini göstermektedir.

MEBYDT A2 programında ise;

1. *Kendileri ve aileleri, alışveriş, görmek istedikleri yerler, meslekler vb. konularda sıkça karşılaşılan ifade ve deyimleri anlamaları,*
2. *Kendi tecrübelerini uygun ifade ve deyimlerle anlatabilmeleri,*
6. *Geçmişlerini basit ifadeler kullanarak tanımlayabilmeleri,*

A2 düzeyine yönelik yukarıdaki genel amaç ifadeleri, bu seviyede yabancıların aile, iş ve turizm gibi alanlarda, kişisel deneyimlerini ve anılarını anlatmada gerekli olacak Türkçe temel sözcük ve ifade kalıplarını öğrenmeleri gerektiğini göstermektedir.

MEBYDT B1 ve B2 programlarında doğrudan söz varlığını zenginleştirmeye yönelik bir genel amaç bulunmamaktadır.

Genel amaçlar bakımından MEB programlarının daha ayrıntılı olduğu, MV programının ise ana dili olarak Türkçe öğretimi programlarında olduğu gibi genel bir amaç ifadesi belirlendiği tespit edilmiştir.

Söz Varlığını Zenginleştirmeye Yönelik Kazanımlar

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi programlarındaki söz varlığını zenginleştirmeye yönelik kazanımlar, öğrenme alanları ve dil yetenek düzeyleri temel alınarak tablolar hâlinde gösterilmiştir:

Dinleme / izleme kazanımları

Tablo 1

MV ve MEB Programlarındaki Dinleme Kazanımları

A1	A2	B1	B2	C1	MV Kazanımları	MEB Kazanımları	A1	A2	B1	B2
+					Selamlaşma, tanışma ve vedalaşmayla ilgili temel kalıp ifadeleri tanır.	Selamlaşma için kullanılan kalıplaşmış ifadeleri ve cümleleri ayırt eder.	+			
+	+				Günlük hayatta sık kullanılan kelimeleri bağlamdan hareketle tahmin eder.	Tanışma için kullanılan kalıplaşmış ifadeleri ve cümleleri ayırt eder.	+			
	+	+	+	+	Söz varlığı unsurlarını bağlamdan hareketle anlamlandırır.	Söz varlığı unsurlarını bağlamdan hareketle anlamlandırır.				+
			+	+	Mizahi ifadelerin anlamlarını belirler.	Mizahi ifadelerin anlamlarını belirler.				+
+	+	+	+	+	Türkçenin telaffuz özelliklerini fark eder.	Türkçenin telaffuz özelliklerini fark eder.				+
	+	+	+	+	Bir diyalogdaki giriş, konuşmayı sürdürme, sonlandırmaya yönelik kalıp ifadeleri belirler.	Bir diyalogdaki giriş, konuşmayı sürdürme, yönlendirme ve sonlandırmaya yönelik kalıp ifadeleri belirler.				+
				+	Konuşmacının anlatım tutumunu (alaycı, ironik veya eleştirel) belirleyen ifadeleri ayırt eder.	Konuşmacının anlatım tutumunu (alaycı, ironik veya eleştirel) belirleyen ifadeleri ayırt eder.				+
		+	+	+	Metinlerdeki anahtar kelimeleri belirler.	Metinlerdeki anahtar kelimeleri belirler.				+
				+	Günlük konuşmalardaki deyimleri ve kalıp ifadeleri bağlamdan hareketle anlamlandırır.	Dinlediği bir metinde geçen basit yapıdaki deyim ve atasözlerinin anlamını bilir.				+
	+	+			Metindeki teknolojiyle ilgili söz varlığını anlar.	Günlük hayatta kullanılan teknolojik terimleri anlar.				+
				+	Konuşmalardaki teknoloji ve yeniliklerle ilgili ifadeleri belirler.	Konuşmalardaki teknoloji ve yeniliklerle ilgili ifadeleri belirler.				+
	+				Sesli veya görüntülü konuşmalarda temel iletişim kalıplarını tanır.	Türkçedeki yapısal özelliklerin anlamaya etkisini belirler.				+

Aslı MADEN

	+	+	+	Mecazlı ifadeleri belirler.	Mecazlı ifadeleri belirler.	+	
+	+			Toplumsal yaşam alanlarına yönelik metinlerde kullanılan kelime ve kalıp ifadeleri tanıır.	Hatır sorma için kullanılan kalıplaşmış ifadeleri ve cümleleri ayırt eder.	+	
	+	+		Mesleklerle ilgili bilgileri belirler.	İş yeri ortamındaki selamlaşma, hatır sorma ve özür dileme kalıplarını ayırt eder.	+	
+	+			Nezaket ifadelerini belirler.	İş yeri ortamındaki saygı ifadelerini fark eder.	+	
	+			Kabul/ret/onay ifadelerini belirler.	Resmî konuşmalardaki kalıp ifadeleri tanıır.	+	
		+		Onay/kabul/ret veya ekleme ifadelerini tanıır.	Kalıp sözlerinin kullanıldığı farklı durumları anlar. Örnek: “geçmiş olsun”, “hayırlı bayramlar”, “gözün aydın”, “afiyet olsun” vb.	+	
+	+			Sayısal ifadeleri tanıır.	Türkçe’de sayıları fark eder.	+	
	+			Yaygın olarak kullanılan meslek adlarını belirler.	İş alanlarıyla ilgili konulardaki bilinmeyen sözcükleri belirler.	+	
		+	+	+	Resmî konuşmalardaki temel kalıp ifadeleri tanıır.	Ülke adları, kullanılan diller ve uyruk için kullanılan sözcükleri fark eder.	+
+				Temel akrabalık adlarını belirler.	Aile bireyleri ve yakın akrabaları için kullanılan sözcükleri fark eder. Örnek:	+	
	+			Akrabalık adlarını belirler.	anne, baba, kardeş, abla, amca, dayı, hala vb.		
	+			Temel soru ifadelerini tanıır.	Evet, hayır sözcüklerini fark eder.	+	
+				Basit betimleyici ifadeleri belirler.	Burada, şurada, orada gibi işaret bildiren sözcükleri fark eder.	+	
	+	+	+		Betimleyici ifadeleri belirler.	Yer - yön belirten sözcükleri fark eder.	+
+				Temel gerekçelendirme ifadelerini belirler.	Var – yok sözcüklerini fark eder.	+	
	+			Metinde geçen gerekçelendirme ifadelerini belirler.	Haftanın günlerini anlar.	+	
	+			Gerekçelendirme ifadelerini belirler.	Saat ile ilgili ifadeleri anlar.	+	
+	+			Tarih/zaman ifadelerini tanıır.	Zaman kavramlarının farkına varır. Örnek: bugün, dün, geçen, önce, sonra vb.	+	
+	+			Günlük hayatta sıklıkla kullanılan ölçü	Zaman ifadeleriyle bağlanmış cümleleri anlar.	+	

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programlarında Söz Varlığını Zenginleştirme

	birimlerini/miktar ifadelerini tanıır.		
+ +	Yol, yön ve adres tarifi içeren basit ifadeleri anlar.	Alışverişe ilişkin temel soru ve kalıpları fark eder.	+
+	Konum bildiren basit ifadeleri tanıır.	Meyve ve sebze adlarını anlar.	+
+ +	Ulaşım ve ulaşım araçlarına ilişkin temel bilgileri seçer.	Para birimleri için kullanılan terimleri anlar.	+
+ +	Seyahat ve konaklamaya ilişkin temel bilgileri seçer.	Ölçü birimleri için kullanılan terimleri anlar.	+
+ +	Yardım talebi/izin/ rica/özür içeren ifadeleri tanıır.	İlgi alanına giren terimleri anlamlandırır.	+
+	Bir telefon konuşmasındaki basit kalıp sözleri belirler.	Yemek ve yiyecek adlarını anlar.	+
+	Hava durumuyla ilgili temel kavram ve kalıp ifadeleri tanıır.	Hava durumu ile ilgili temel kavramları anlar.	+
+	Plan/tasarı/hayalleri bildiren ifadeleri belirler.	Mevsimlerin adlarını fark eder.	+
+ + +	Temel bağdaşıklık öğelerinin anlama etkisini fark eder.	Mevsimler ve aylar ile ilgili sözcükleri fark eder	+
+ +	Bağdaşıklık öğelerinin anlama etkisini fark eder.	İzlediği, dinlediği bir metne ilişkin anahtar sözcükleri bulur.	+
+ +	Türk kültüründeki temel beden dili unsurlarını ve bunlara eşlik eden ifade kalıplarını tanıır.	Organ adlarını anlar.	+
+	Çevresindeki nesnelerin adını tanıır.	Duyu organlarının adlarını anlar.	+
+	Çevresindeki yer/mekân adlarını tanıır.	Duygu durumlarına ait ifadeleri anlamlandırır.	+
+	Metinde geçen deyimleri bağlamdan hareketle anlamlandırır.	Dinlediği metindeki duygu ifadelerini fark eder.	+
+	Karşılaştırma içeren ifadeleri belirler.	Dinlediği ifadeleri görsellerle eşleştirir.	+
+ +	Öneri ifadelerini belirler.	Dinlediği metinde bazı sözcükleri ayırt eder.	+
+ +	Tekrar bildiren ifadeleri belirler.	Evin bölümlerine ait ifadeleri anlar.	+
+	Tahmin ifadelerini belirler.	Dinlediği bir metinde boş bırakılan yerlerdeki sözcükleri tahmin eder.	+
+ +	Gözlem ve izlenimleri içeren ifadeleri belirler.	İlgi alanına giren konulara ilişkin basit ifadeleri cümlenin içeriğinden bulur.	+

Aslı MADEN

+	Yorum ve değerlendirme içeren ifadeleri ayırt eder.	Betimleyici ifadeleri belirler.	+
+	Argo ifadelerin anlamlarını belirler	Türkçedeki yansıma sesleri fark eder. (Örneğin; pat, çat, tak... gibi)	+
+	+	Yanlış anlamları veya hatalarını telafi edici kalıpları ayırt eder.	+
		Doğadaki seslerin ayırıcılığına varır. (Örneğin; şırıl şırıl, vız vız... gibi)	+
		Spor dalları ile ilgili sözcükleri tanıır.	+
		Giyecek adlarını anlar.	+
		Renk adlarını anlar.	+
		Hastalık adlarını anlamlandırır.	+
		Taşıtlarını anlar.	+
23	30	20	11
54 Kazanım		57 Kazanım	29
10	7	11	

Tablo 1’de görüldüğü üzere, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi programlarının dinleme / izleme kazanımları arasında söz varlığını zenginleştirmeye yönelik MVTYDOÖP’de 54, MEBYDTP’de ise 57 farklı kazanım yer almaktadır. MVTYDOÖP’nin dinleme / izleme kazanımlarından A1 düzeyinde 23, A2’de 30, B1’de 20, B2’de 11 ve C1 düzeyinde 11’inin söz varlığını zenginleştirmeye yönelik olduğu anlaşılmaktadır. MEBYDTP’nin dinleme / izleme kazanımlarından ise A1 düzeyinde 29, A2’de 10, B1’de 7 ve B2 düzeyinde 11’inin söz varlığını zenginleştirme içerikli olduğu görülmektedir. Bulgulara göre her iki programda da söz varlığını zenginleştirmek için temel dil kullanımı düzeyinde daha fazla kazanımın yer aldığı, dolayısıyla temel söz varlığının öğretimine önem verildiği söylenebilir. Ayrıca MV programında yer alan söz varlığını zenginleştirmeye dönük kazanımların birden fazla dil yetenek düzeyinde devam ettiği belirlenmiştir. Bu bulgu MV programında önceki söz varlığı ve kazanımlardan yararlanmanın esas alındığına işaret etmektedir. MV ve MEB programlarının dinleme kazanımları arasında ortak olanların çoğunlukta olduğu, ancak günlük iletişimde sıkça başvurulacak ölçü birimi, tarih-zaman, alışveriş, nesne, durum, eşya ve akrabalık adları gibi temel sözcüklerle ilgili söz varlığına dair farklı kazanımların da programlarda yer aldığı tespit edilmiştir. Bu özellikleriyle her iki program da CEFR’de dinleme becerisi için belirlenmiş ölçütlere uygun olarak öğrencilerin kendi ve ailesinin yakın çevresindeki nesne ve olaylara, temel kişisel bilgileri ve ihtiyaçları karşılamak için kısa ve basit mesaj ve duyurulara, bilişim araçlarındaki paylaşımlara, ilgi ve uzmanlık alanına dair konuşmaları anlayabilecek düzeyde söz varlığı kazanımları hedeflenmiştir. Dinleme / izleme alanı için belirlenmiş olan kazanımların genel olarak günlük yaşamda karşılaşılabilecek sözlü iletişim durumlarını anlayabilmek için gerekli olabilecek yakın çevre (aile, akraba gibi) ve sıkça karşılaşılan nesne (vasıta,

haberleşme araçları gibi) ve durumlar (hastalık, hava durumu, alışveriş gibi) ile ilgili sözcüklerin öğretilmesine yönelik bir çerçeve oluşturduğu söylenebilir.

Sözlü etkileşim kazanımları

Tablo 2

MV ve MEB Programlarındaki Sözlü Etkileşim Kazanımları

A1	A2	B1	B2	C1	MV Kazanımları	MEB Kazanımları	A1	A2	B1	B2
					Selamlaşma, tanışma ve vedalaşmayla ilgili temel kalıp ifadeleri kullanır.	Hatır sorma amaçlı kullanılan ifadeler ile sorular sorar.				
					Konuşmalarda duruma uygun (teşekkür, temenni, kutlama vb.) kalıp ifadeleri kullanır.	Uygun kelime ve kalıp ifadeleri kullanarak anlık gelişen durumlara yönelik diyaloglar kurar.				
					Türk kültüründeki temel beden dili unsurlarını ve bunlara eşlik eden ifade kalıplarını kullanır.	Karşılaştığı bir durumu uygun ünlem ifadeleri ile anlatır.				
					Kültürel bağlamlara (gelenekler, kutlama, davet, tebrik, teşekkür, temenni, bayram, taziye, anma vb.) uygun kalıp ifadeleri kullanarak diyaloglara katılır.	Kültürel bağlamlara (gelenekler, kutlamalar, festival, taziye, anma vb.) uygun kalıp ifadeleri kullanarak diyaloglara katılır.				
					Günlük hayata ilişkin diyaloglara gerekçelendirerek (özür dileme, şikâyet, telafi etme vb.) katılır.	Özel günlere ilişkin ifadeleri kullanır				
					Diyaloglarında deyim ve kalıp ifadeleri kullanır.	Konuşmalarında basit yapıdaki deyim ve atasözlerini kullanır				
					Diyaloglarında deyim ve mecazlı ifadeler kullanır.	Diyaloglarında deyim ve mecazlı ifadeler kullanır.				
					Diyaloglarında temel betimleyicileri kullanır.	Anlamını bilmediği sözcüklerin anlamını bağlamdan çıkarır.				
					Diyaloglarında betimleyici ifadeleri kullanır.	Anlatımını zenginleştiren sözcükler kullanır.				
					Konuşmalarında tarih/zaman bildiren temel ifadeleri kullanır.	Konuşmalarında durum ve zaman bildiren ifadeleri kullanır. Örnek: hemen,				
					Tarih/zaman bildiren ifadeleri kullanır.	hızlıca, çabucak, ilk olarak, önce, sonra, daha sonra vb.				

Aslı MADEN

+ +	Konuşmalara uygun ifade ve kalıpları kullanarak katılır.	Konuşmalara uygun ifade ve kalıpları kullanarak katılır.	+
+ +	Diyaloglarında ölçü birimlerini/miktar ifadelerini kullanır.	Alışveriş sırasında para ve ölçü birimlerini kullanarak iletişim kurar.	+
+ + +	Konuşmayı sürdürmek için uygun ifadeler (teşvik, onay, takdir, itiraz vb.) kullanır.		
+ +	Diyaloglarında onay/kabul/ret ifadeleri kullanır.	Konuşmayı sürdürmek için uygun ifadeler (teşvik, onay, takdir, itiraz vb.) kullanır.	+
+ +	Günlük diyaloglarda onay/kabul/ret/ veya ekleme ifadeleri kullanır.		
+ + + +	Diyaloğa uygun başlama, sürdürme, sonlandırma ifadeleri kullanır.	Diyaloğa uygun (giriş, sürdürme, yönlendirme, sonlandırma) ifadeler kullanır.	+
+ + + +	Diyaloglarında öneri ifadeleri kullanır.	Diyaloglarında öneri ifadeleri kullanır.	+
+ + +	Etkileşime dayalı etkinlik veya oyunlara, ilgili söz varlığını kullanarak katılır.	Etkileşime dayalı etkinlik veya oyunlara ilgili söz varlığını kullanarak katılır.	+
+ + + +	Yeni öğrendiği kelime ve kalıp ifadeleri doğru telaffuz eder.	Yeni öğrendiği kelime ve kalıpları doğru telaffuz eder.	+
+ + +	Geçmiş olayların/durumların konuşulduğu diyaloglara dilek ve pişmanlık ifadelerini kullanarak katılır.	Geçmiş olayların/durumların konuşulduğu diyaloglara dilek ve pişmanlık ifadelerini kullanarak katılır.	+
+ +	Konuşmalarında ikna edici ifadeleri kullanır.	Konuşmalarında ikna edici ifadeleri kullanır.	+
+ +	Konuşmalarında toplumsal yaşam alanlarına yönelik kelime ve kalıp ifadeleri kullanır.		
+	Konuşmalarında teknolojiyle ilgili söz varlığını kullanır.		
+ +	Sesli veya görüntülü konuşmalarda temel iletişim kalıplarını kullanır.		
+	Nezaket ifadelerini kullanır.		
+ +	Diyaloglarında temel sayısal ifadeleri kullanır.		
+	Diyaloglarında tahmin ifadelerini kullanır.		

Aslı MADEN

programda da CEFR’de sözlü etkileşim / karşılıklı konuşma için belirlenmiş ölçütlere uygun olarak -MV programında daha ayrıntılı biçimde- kendini basit bir biçimde ifade etmeye, olağan durumlarda, alışverişte ve işteki sosyal bilgi alışverişleri ile başa çıkabilmeye, hazırlık yapmadan günlük ya da uzmanlık gerektiren bir konuşmaya katılmaya, resmi veya resmi olmayan ortamlarda görüş belirtmeye, ana dili konuşurları ile görüşmeye ve tartışmalara katılmaya yönelik söz varlığı kazandırılması temele alınmıştır.

Bulgulardan hareketle sözlü etkileşim kazanımlarının genel olarak, günlük yaşam, iş ve kültürel bağlamlarda hem yabancılarla hem de ana dil konuşurları ile diyaloga girebilecek düzeyde söz varlığının öğretilmesini hedeflediği anlaşılmaktadır.

Sözlü üretim kazanımları

Tablo 3

MV ve MEB Programlarındaki Sözlü Üretim Kazanımları

A1	A2	B1	B2	CI	MV Kazanımları	MEB Kazanımları	A1	A2	B1	B2
+		+	+	+	Kelimeleri doğru telaffuz eder.	Kelimeleri doğru telaffuz eder.				+
		+			Yeni öğrendiği kelime ve kalıp ifadeleri doğru telaffuz eder.					
+	+	+	+	+	Konuşmalarında yeni öğrendiği kelime ve kalıp ifadeleri kullanır.	Konuşmalarında yeni öğrendiği kelime ve kalıp ifadeleri kullanır.				+
+					Konuşmalarında temel betimleyici ifadeleri kullanır.					+
		+			Konuşmalarında betimleyici ifadeleri kullanır.	Betimleyici ifadeler kullanarak konuşmalar yapar.				
		+	+		Betimleyici ifadeler kullanarak konuşmalar yapar.					
+					Görsel öğelerle verilen basit görünüşünü uygun ifadeler kelime ve kalıp ifadeleri söyler.	Aile bireylerinin dış görünüşünü uygun ifadeler kullanarak betimler. Örnek: Saç rengi, göz rengi, boyu vb.				+
+					Konuşmalarında tarih/zaman bildiren temel ifadeleri kullanır.	Mevsim ve ayların adlarını cümle içinde uygun yerde ve doğru biçimde kullanır.				+
+					Konuşmalarında tarih/zaman bildiren ifadeleri kullanır.	Olayların kronolojik sırasını gösteren sözcükleri kullanır.				+

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programlarında Söz Varlığını Zenginleştirme

+	+	Konuşmalarında temel sayısal ifadeleri kullanır.	Geleceğe ilişkin olasılık içeren ifadeler kullanır.	+
	+	Tahminlerini basit ifadelerle anlatır.	Tahminlerini anlatırken olasılık ifadelerini kullanır	+
	+	Konuşmalarında deyim ve kalıp ifadeleri kullanır.	Deyimler ve kalıplaşmış ifadeler kullanır. (Örneğin; Sıhhatler olsun, maşallah)	+
+		Nezakete ifadelerini kullanır.	Selamlaşma ve hatırlama kalıplarıyla iletişim kurar.	+
	+	Konuşmalarında nezaket ifadelerini kullanır.	Temel sağlık terimlerini kullanır.	+
	+	Konuşmalarında kabul/ret/onay ifadelerini kullanır.		+
	+	Konuşmalarında onay/kabul/ret veya ekleme ifadelerini kullanır.	Konuşmalarında onay/kabul/ret veya öneri ifadelerini kullanır.	
	+	Kutlama/tebrik/temenni/teşekkür/davet/taziye içerikli basit konuşmalar yapar.		
	+	Kutlama/tebrik/teşekkür/temenni/davet/taziye içerikli konuşmalar yapar.		
	+	Dilek ve pişmanlık ifadelerini kullanarak geçmiş olaylar/durumlar hakkında konuşur.	Dilek ve pişmanlık ifadelerini kullanarak geçmiş olaylar/durumlar hakkında konuşur.	+
	+	Konuşma aşamalarına (başlama, sürdürme ve bitirme) uygun kalıp ifadeleri kullanır.	Konuşma aşamalarına (başlama, sürdürme ve bitirme) uygun kalıp ifadeleri kullanır.	+
+	+	+	Konuşmalarında gerekçelendirme ifadelerini kullanır.	+
	+	Konuşmalarında öneri ifadelerini kullanır.	Diyaloglarında öneri ifadeleri kullanır.	+
	+	Konuşmalarında bağlama uygun mecazlı ifadeleri kullanır.	Konuşmalarında bağlama uygun mecazlı ifadeleri kullanır.	+
	+	Konuşmalarında söz sanatı/mecazlı ifade/kişisel bağdaştırma kullanır.		
	+	Konuşmalarında konuşma ortam ve bağlamına uygun ifadeleri kullanır.	Konuşmalarında, konuşma ortam ve bağlamına uygun ifadeleri kullanır.	+
	+	+	Konuşmalarında mizahi öğeler kullanır.	+

Aslı MADEN

+	+	Konuşmalarında ölçü birimlerini/miktar ifadelerini kullanır.	Alışveriş sırasında miktar ifadelerini kullanır.	+								
			Alışverişte ödeme ile ilgili ifadeleri kullanır.	+								
	+	+	Gereklik ve zorunluluk belirten ifadeleri kullanarak diyaloglar kurar.	+								
	+	+	Gereklik ve zorunluluk belirten ifadeleri kullanarak uyarılarda bulunur.	+								
	+	Konuşmalarında teknolojiyle ilgili söz varlığını kullanır.	Konuşmalarında durum ve zaman bildiren ifadeleri kullanır.	+								
			Soru kalıplarını doğru bağlamlarda kullanır.	+								
			Anlatımını ikilemeler kullanarak güçlendirir.	+								
8	14	11	12	8	30	Kazanım	26	Kazanım	3	8	6	9

Tablo 3'te görüldüğü üzere, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi programlarının sözlü üretim kazanımları arasında söz varlığını zenginleştirmeye yönelik MVTYDOÖP'de 30, MEBYDTP'de ise 26 farklı kazanım yer almaktadır. MVTYDOÖP'nin sözlü üretim kazanımlarından A1 düzeyinde 8, A2'de 14, B1'de 11, B2'de 12 ve C1 düzeyinde 8'inin söz varlığını zenginleştirmeye yönelik olduğu anlaşılmaktadır. MEBYDTP'nin sözlü üretim kazanımlarından ise A1 düzeyinde 3, A2'de 8, B1'de 6 ve B2 düzeyinde 9'unun söz varlığını zenginleştirmeye yöneliktir. MV programında daha fazla söz varlığını zenginleştirme kazanımının olduğu, bazı ortak kazanımlar olsa da MEB programındaki kazanımların MV programında birden fazla kazanımla karşılandığı görülmektedir. MV programında daha önceki alanlarda olduğu gibi sözlü üretim kazanımlarının da yetenek düzeylerinde devam etmesi, yetenek düzeyleri arasında bağ kurmanın burada söz konusu olması dikkat çekmektedir. CEFR'de sözlü üretim alanı için belirlenmiş ölçütlere uygun olarak, programlarda bir kişi ya da yeri betimlemek için basit ve kalıp ifadeleri kullanmaya, ailesini, yaşadığı yeri ve işini betimleyerek anlatmaya, deneyimlerini, düşlerini, beklentilerini, planlarını birbiriyle bağlantılı biçimde sözlü olarak aktarmaya, bir film veya kitap hakkında konuşmaya, akademik ve mesleki konularda görüş paylaşmaya ve tartışmalara katılmaya dair söz varlığının kazandırılmasının hedeflendiği görülmektedir.

Bulgulardan yola çıkarak, programlarda sözlü etkileşim becerilerini kalıp ifadelerle, gerekçelendirme, betimleyici, bağlayıcı ifadelerle desteklemenin esas

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programlarında Söz Varlığını Zenginleştirme

alındığı, böylece dil öğrenen kişinin kendisini akıcı biçimde ve dayanaklar sunarak ifade etmesinin sağlanmasına çalışıldığı söylenebilir.

Okuma kazanımları

Tablo 4

MV ve MEB Programlarındaki Okuma Kazanımları

A1	A2	B1	B2	C1	MV Kazanımları	MEB Kazanımları	A1	A2	B1	B2
					Selamlaşma, tanışma ve vedalaşmayla ilgili kelime ve kalıp ifadeleri tanır.	Tanışma, selamlaşma, hatırsorma durumlarında kullanılan kalıp ifadeleri ayırt eder.				
					Toplumsal yaşam alanlarına yönelik metinlerde kullanılan kelime ve kalıp ifadeleri tanır.	Kişisel bilgilere ilişkin kavramları (ad, soyad, yaş, uyruk, meslek) anlamlandırır.				
					Temel akrabalık adlarını tanır.	Akraba adlarına ilişkin yapılan tanımlamaları eşleştirir.				
					Okuduğu metinde geçen akrabalık adlarını belirler.					
					Bir uzmanlık alanıyla ilgili temel terim ve kalıp ifadeleri anlar.	Bir uzmanlık alanıyla ilgili terim ve kalıp ifadeleri anlar.				
					Yardım talebi/izin/ rica/özür içeren ifadeleri tanır.	Yazılı olarak verilen özür dileme kalıplarını ayırt eder.				
					Temel bağdaşıklık öğelerinin anlama etkisini fark eder.	Metinde geçen bağlayıcı unsurları ayırt eder.				
					Bağdaşıklık öğelerinin anlama etkisini fark eder.					
					Günlük hayatta sıklıkla karşılaşılan bilgilendirme, yönlendirme ve uyarı içeren levha ve simgeleri tanır.	Görsele ilişkin verilen sözcükleri okur.				
					Basit betimleyici ifadeleri tanır.	Karmaşık betimleyici ifadeleri belirler.				
					Karmaşık betimleyici ifadeleri belirler.					
					Söz varlığı unsurlarını bağlamdan hareketle anlamlandırır.	Söz varlığı unsurlarını bağlamdan hareketle anlamlandırır.				
					Sık kullanılan deyimleri bağlamdan hareketle anlamlandırır.	Bağlamdan hareketle mecazlı ifadeleri ve kalıpları anlamlandırır.				
					Bağlamdan hareketle mecazlı ve/veya kalıp ifadeleri anlamlandırır.	Metinde geçen basit yapıdaki deyim ve atasözlerini fark eder				

Aslı MADEN

+	+	+	+	Onay/kabul/ret ifadelerini belirler.	Kabul/ret/onay veya öneri ifadelerini belirler.	+
+	+			Metinlerdeki basit karşılaştırma unsurlarını belirler.	Karmaşık metinlerdeki karşılaştırma unsurlarını belirler.	+
		+	+	Karmaşık metinlerdeki karşılaştırma unsurlarını belirler.		
		+	+	+	Metindeki genelleme/şart/varsayım veya olasılık bildiren ifadeleri ayırt eder.	+
		+	+	+	Mizahi unsurları belirler.	+
			+	Grafik, tablo, diyagram gibi unsurlarla sunulan terim, kısaltma, kavram ve bilgileri belirler.	Metinlerde sıkça karşılaşılan kısaltmaları anlar.	+
		+		Metinlerde sıkça karşılaşılan kısaltmaları anlar.		
		+	+	+	Anahtar kelimeleri belirler.	+
		+	+	+	Kültürel bağlamlara (gelenekler, kutlama, davet, tebrik, teşekkür, temenni, taziye, bayram, anma vb.) uygun kalıp ifadeleri ve anlamlarını belirler.	+
		+		Kişisel görüş bildiren ifadeleri seçer.	Okuduğu metindeki anlatımı kuvvetlendiren pekiştirmeleri fark eder.	+
		+	+	Metinlerdeki günlük rutinlere ilişkin ifadeleri belirler.	Metinde geçen ikileme, yansıma gibi sözcüklerin ayırıcına varır.	+
		+		Sayıları tanıır.	Metindeki ünlem ifadelerini anlamlandırır.	+
		+	+	Sayısal ifadeleri ayırt eder.	Okuduğu metindeki eylem isimlerini fark eder.	+
		+		Bir metinde tercih/teklif bildiren ifadeleri seçer.	İlgi alanına giren bir metindeki bilinmeyen sözcükleri bağlamsal ipuçlarından hareketle tahmin eder.	+
		+		Bir metinde tavsiye/uyarı bildiren ifadeleri seçer.		
		+		Temel gerekçelendirme ifadelerini belirler.		
		+		Gerekçelendirme ifadelerini belirler.		

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programlarında Söz Varlığını Zenginleştirme

+	Metinlerde geçen gerekçelendirme ifadelerini tanır.
+ +	Temel soru ifadelerini tanır.
+ +	Temel soru kalıplarına yönelik bilgileri belirler.
+	Hava durumuyla ilgili kavram ve kalıp ifadeleri tanır.
+	Ulaşım ve ulaşım araçlarına ilişkin temel bilgileri seçer.
+	Seyahat ve konaklamaya ilişkin temel bilgileri seçer.
+ +	Nezaket ifadelerini belirler.
+	Plan/tasarı/hayalleri bildiren ifadeleri belirler.
+	Metindeki plan/tasarı/hayalleri anlatan ifadeleri belirler.
+	İstek veya şikâyetlerini anlatan ifadeleri tanır.
+	Metinlerdeki istek/ihtiyaç, şikâyet vb. içeren ifadeleri ve temel iletiyi belirler.
+ +	Günlük hayatta sıklıkla kullanılan ölçü birimlerini / miktar ifadelerini tanır.
+ +	Tarih/zaman ifadelerini tanır.
+	Öneri ifadelerini belirler.
+ + +	Resmî veya özel yazışmalardaki kelime ve kalıp ifadeleri belirler.
+	E-posta veya mektuplardaki kalıp ifadeleri belirler.
+ +	Metinlerdeki temel duygu ifadelerini belirler.
+	Tahmin ifadelerini belirler.
+ +	Gözlem ve izlenim içeren ifadeleri belirler.
+	Metinlerdeki dolaylı anlatım içeren ifadeleri belirler.
+	Tekrar bildiren ifadeleri belirler.
+	Metinden konum bildiren basit ifadeleri seçer.
+	Teknolojiyle ilgili söz varlığını belirler.

Aslı MADEN

+	Metindeki basit çıkarım ifadelerini belirler.
+ +	Bir metnin akışını ve anlam bütünlüğünü sağlayan ifadeleri belirler.
+	Edebî metinlerdeki örtülü anlamları, göndermeleri belirler.
+	Edebî metinlerdeki söz sanatlarını belirler.
27 26 20 14 12 58	Kazanım 23 Kazanım
2 4 6 11	

Tablo 4'te görüldüğü üzere, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi programlarının okuma kazanımları arasında söz varlığını zenginleştirmeye yönelik MVTYDOÖP'de 58, MEBYDTP'de ise 23 farklı kazanım yer almaktadır. MVTYDOÖP'nin okuma kazanımlarından A1 düzeyinde 27, A2'de 26, B1'de 20, B2'de 14 ve C1'de 12'sinin söz varlığını zenginleştirmeye yönelik olduğu anlaşılmaktadır. MEBYDTP'nin okuma kazanımlarından ise A1 düzeyinde 2, A2'de 4, B1'de 6 ve B2 düzeyinde 11'i söz varlığını zenginleştirmeye yöneliktir. MV programının okuma alanındaki kazanım sayısı ve dil yetenek düzeylerine dağılımına bakıldığında, MEB programına göre daha kapsamlı ve yoğun bir söz varlığı öğretiminin hedeflendiği açıktır. MEB programının okuma alanında söz varlığına dair kazanım oldukça az olması, A1 ve A2 düzeyinde sadece tanışma, selamlaşma, akrabalık, ünlem, basit deyimler gibi konularda 6 kazanımla sözcük öğretiminin planlaması, Türkçe temel söz varlığı kazandırmaya dair MV programındaki birçok konunun göz ardı edildiğini göstermektedir. Bununla birlikte MEM programındaki söz varlığını zenginleştirmeye yönelik okuma kazanımlarının çoğunluğu MV programı ile ortaktır ancak MV programında bunların dışında günlük yaşam, meslek ve diğer okuma becerilerinde sözcük kullanımını temel alan birçok kazanım yer almaktadır. Dolayısıyla MV programının CEFR'de okuma alanı için belirlenmiş tabela, afiş ve kataloglardaki adları ve basit cümleleri anlama, reklam, prospektüs, menü ve tarife gibi gündelik belgelerdeki özel bilgiyi bulma, mektupları anlama, iş mektuplarını anlama, metnin türüne göre okuma hızını ve stilini ayarlama, okuduğu metindeki sözcükleri çoğunu ve deyimleri anlama için gerekli söz varlığını kazandırma için uygun bir planlama içerdiği, ancak MEB programının bu açıdan sınırlı olduğu söylenebilir.

Bulgulardan hareketle, söz varlığının zenginleşmesinde oldukça önemli olan okuma becerisinden yararlanma konusunda MV programının daha yeterli olması dikkat çekmektedir. Nitekim MEB programındaki söz varlığı kazanımlarının genel kalması, buna karşın MV programındaki kazanımlarda

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programlarında Söz Varlığını Zenginleştirme

okuma materyalleri ile söz varlığı öğretiminin desteklenmesi bu bulguyu açıklamaktadır.

Yazma kazanımları

Tablo 5

MV ve MEB Programlarındaki Yazma Kazanımları

A1	A2	B1	B2	C1	MV Kazanımları	MEB Kazanımları	A1	A2	B1	B2
+	+	+	+	+	Yeni öğrendiği kelimeleri ve kalıp ifadeleri yazar.	Yazılarında yeni öğrendiği kelimeleri/kalıp ifadeleri kullanır.				+
			+	+	Belli cümle kalıpları veya ifadeleri farklı şekillerde yeniden yazar.	Belli cümle kalıpları veya ifadeleri farklı şekillerde yeniden yazar.				+
+	+				Yazılarında tarih/zaman ifadelerini kullanır.	Yazılarında zaman ifadelerini kullanır.				+
					Yazılarında sayıları harf ve rakamla ifade eder.	Olayların kronolojik sırasını gösteren sözcükleri kullanarak cümleler yazar.				+
+	+			Ayların adlarını yazar						+
				Yazılarında durum ve zaman bildiren ifadeleri kullanır.						+
				Mevsimlerin adlarını yazar.						+
+					Yazılarında temel soru ifadelerini kullanır.					
	+				Yazılarında soru ifadelerini kullanır.	Var – yok sözcüklerini uygun yerlere yazar.			+	
		+			Temel soru kalıplarına karşılık gelen bilgileri yazar.					
+	+				Yazılarında ölçü birimlerini/miktar ifadelerini kullanır.	Cümleleri, uygun belgisiz zamirleri kullanarak tamamlar.				+
		+	+	+	Resmî yazışmalarda uygun kalıp ifadeleri kullanır.	Resmî yazışmalarda uygun kalıp ifadeleri kullanır.				+
	+	+	+	+	Yazılarında öneri ifadelerini kullanır.	Yazılarında öneri ifadelerini kullanır.				+
			+	+	Belli bir alana yönelik temel terimleri kullanarak metinler yazar.	Belli bir alana yönelik temel terimleri kullanarak metinler yazar.				+
+	+				Yazılarında toplumsal yaşam alanlarına yönelik kelime ve kalıp ifadeleri kullanır.	Yazışmalarında hitaplarda ve istek bildirimlerinde uygun sözcükleri kullanır.				+
+	+	+	+	+	Bağdaşıklık unsurlarına dikkat ederek metinler yazar.	Bağdaşıklık unsurlarına dikkat ederek yazar.				+
				+	Bağlayıcıları kullanarak nesne/yer/durum veya olaylar	Bağlayıcıları kullanarak nesne/yer/durum veya				+

Aslı MADEN

	ilgili görüşlerini anlatan metinler yazar.	olaylarla ilgili görüşlerini anlatan metinler yazar.	
	+ Bağlayıcı öğeleri kullanarak paragraf yazar.		
	+ Cümle bağlayıcılarını kullanarak kısa metinler yazar.		
	+ + Dilek ve pişmanlık ifadelerini kullanarak geçmiş olaylara/durumlara ilişkin metinler yazar.	Dilek ve pişmanlık ifadelerini kullanarak geçmiş olaylara/durumlara ilişkin metinler yazar.	+
	+ + Metinlerinde bağlama uygun mecazlı ifadeleri kullanır.		
	+ + Bağlama uygun kelimeleri seçerek cümleler oluşturur.	Metinlerinde bağlama uygun mecazlı ifadeleri kullanır.	+
	+ Yazılarında sık kullanılan deyimlere yer verir.		
	+ Deyimleri kullanarak kısa metinler yazar.		
	+ + Yazılarında nezaket ifadelerini kullanır.	Sağlık terimlerini içeren metinler yazar.	+
	+ Yazılarında kişisel görüş bildiren ifadeleri/kalıpları kullanır.	Dinlediği bir metinde boş bırakılan yerlere uygun sözcükleri yazar.	+
	+ Yazılarında duyu / düşünce / görüş bildiren ifadeleri/kalıpları kullanır.	Dinlediği bir metinde boş bırakılan yerlere duyduğu sözcükleri yazar	+
	+ + Aynı kavram alanına giren kelimeleri kullanarak metinler yazar.	Görseli verilmiş olan bir durumun sözcüklerini seçerek düzenli cümle oluşturabilir.	+
	+ + Yazılarında tahmin ifadelerini kullanır.	Görseli verilmiş nesnelere isimlerini eşleştirebilir.	+
	+ + Tavsiye/uyarı ifadeleri içeren metinler yazar.	“Etmek” ve “ olmak” yardımcı fiilleri ile kurulan sözcükler yazar.	+
	+ + Tercih/teklif ifadeleri içeren metinler yazar.	Yansıma sözcükleri dinleyip yazar.	+
	+ Yazılarında yardım talebi / izin /rica/özür ifadelerini kullanır.		
	+ Temel niteleyicileri kullanarak betimleyici metinler yazar.		
	+ + Yazılarında teknolojiyle ilgili söz varlığını kullanır.		
	+ + Yazılarında tekrar bildiren ifadeleri kullanır.		
	+ Yazılarında temel gerekçelendirme ifadelerini kullanır.		

gerekçelendirme, kişisel görüş, aynı kavram alanına giren sözcükleri kullanma gibi kazanımlarla yetenek düzeylerine bağlı olarak üst düzey yazma becerilerine dair söz varlığının kazandırılmasına da çalışıldığı görülmektedir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi programlarını, söz varlığını zenginleştirme açısından incelemeyi amaçlayan araştırmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi programlarında iletişimsel dil yaklaşımının benimsendiği tespit edilmiştir. Bu yaklaşım doğrultusunda MVTYDOÖP’de iletişimsel işlev ve ihtiyaçlar için belirli dil kalıpları ve söz varlığının gerektiğine temas edilmiştir. MEB programlarında yaklaşım açıklanırken söz varlığına dair böyle bir ilişkilendirme bulunmamaktadır. MVTYDOÖP’de uygulama ilkeleri, yöntem ve teknikler, izlen tablolarda, benzer şekilde MEBYDT programlarında dil becerilerine ilişkin yeterlik tanımlamalarında, temaların uygulanmasına ve araç-gereç kullanmaya dair açıklamalarda söz varlığı öğretimine dair açıklamalara yer verildiği belirlenmiştir. Söz varlığına ilişkin örneklendirme ve sürece dair açıklamalar bakımından MV programının daha kapsamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Söz varlığını zenginleştirmeye dair genel amaçlar bakımından MEB programlarında birden fazla genel amaç ifadesine yer verildiği, buna karşın MV programında ana dili olarak Türkçe öğretimi programlarında olduğu gibi genel bir amaç ifadesinin belirlendiği tespit edilmiştir. Bu sonuç, MEB programlarının modüler olması ve kurslarda kullanılmasından dolayı uygulayıcılara hızlı ve kolay çözümler sunmak için ayrıntılı hazırlanması, MV programının okul öncesinden liseye kadar öğrenme-öğretme sürecinin her unsuruna dair açıklamalar içermesinden dolayı genel amaçlarının kapsayıcı olması ve diğer kısımlarda (uygulama ilkeleri, izlen tablolarda olduğu gibi) ayrıntılarının verilmesi ile açıklanabilir.

Söz varlığını zenginleştirmeye dair kazanımlar bakımından MV ($f=250$) programlarının MEB ($f=150$) programlarından daha ayrıntılı hazırlandığı belirlenmiştir. Bulgulara göre, MV programında dinleme / izleme alanı dışındaki tüm alanlarda daha fazla sayıda kazanımın yer aldığı tespit edilmiştir. Ayrıca MV programında yer alan kazanımların farklı dil yetenek düzeylerinde de tekrarlandığı dolayısıyla devamlılık sergilendiği ulaşılan önemli sonuçlardandır. Bu özellik MEB programlarında gözlenmemektedir. Yine MV programındaki söz varlığı kazanımlarının dil yetenek düzeylerine genel olarak dengeli dağıldığı,

ancak MEB programında bu durumun geçerli olmadığı B2 düzeyinde tüm alanlarda daha fazla kazanıma yer verildiği görülmüştür. Diğer taraftan söz varlığına yönelik kazanımların MV programında dinleme / izleme ve okuma alanında, MEB programlarında ise dinleme / izleme alanında yoğun bir dağılım sergilediği tespit edilmiştir. Yağmur Şahin ve diğerlerinin (2013) ve Sallabaş'ın (2012) araştırmalarında yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dinleme ve konuşma becerisini öğrenmede zorlandıkları belirlenmiştir. Araştırmada hem MV hem de MEB programlarından dinleme / izleme, sözlü etkileşim ve üretim alanlarında söz varlığına yönelik ayrıntılı biçimde kazanım planlaması sözü edilen ihtiyacı karşılar niteliktedir. MEB programlarındaki söz varlığını zenginleştirmeye dair kazanımların, sözlü üretim ve yazma alanında yoğunluğu azalsa da MV programı ile ortak olduğu araştırmanın önemli sonuçlarındandır. Ortak kazanımlarla birlikte MV programında temel söz varlığına, sözlü etkileşim ve günlük yaşam, meslek ve diğer okuma becerilerine dair farklı kazanımların da bulunduğu gözlenmiştir. Ulutaş ve Kara'nın (2019) Ankara ve Gazi Üniversitesi TÖMER öğretim programlarındaki okuma kazanımları üzerine yaptıkları araştırmada, bu programlardaki kazanımların birden fazla yargı içerdiği tespit edilmiştir. Araştırmada incelenen programlarda yer alan söz varlığı kazanımlarında da birden fazla nesne, durum ve araç ile ilgili sözcüğün öğretiminin hedeflendiği görülmektedir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi programlarındaki söz varlığına yönelik kazanımların hazırlanmasında, Diller İçin Avrupa Ortak Çerçeve Metni'nin (CEFR, 2001, 2009) dil becerilerine yönelik ortak ölçütlerine genel anlamda uyulduğu belirlenmiştir. MV ve MEV programlarında dinleme / izleme, sözlü üretim alanlarında ortak ölçütler açısından benzer bir durumun görüldüğü, ancak söz varlığına yönelik sözlü etkileşim, okuma ve yazma kazanımlarının belirlenmesinde ortak ölçütlerin karşılanma düzeyinin MVTYDOÖP'de yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Akçay'a (2019) göre de CEFR'deki ölçütler Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde göz önünde bulundurulmalı, ders kitapları, program ve etkinlik hazırlama süreçlerinde yararlanılmalıdır. Durukan ve Maden (2018) ise program geliştirme ile ilgili çalışmasında, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi programı geliştirme sürecinde CEFR'yi en önemli dayanaklardan biri olarak kabul etmektedirler. Kardaş ve Kaya (2019b) da yabancılarla Türkçe öğretiminde uluslararası standartlara uygun programların gerekliliği üzerinde durmaktadır. Nitekim Kardaş ve Kaya konuyla ilgili çalışmalarında, MVTYDOÖP'nin 21. Yüzyıl Becerileri (OECD, 2007)'ni ve Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi (<https://www.myk.gov.tr/index.php/tr/avrupa-yeterlilikler-cercevesi>)'ni referans aldığı ifade etmektedir. Bahsedilen kuramsal dayanaklar ulaşılan sonuçları desteklemektedir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi programlarındaki kazanımlar arasında bir karşılıklı olma ve devamlılık ilişkisinin gözlemlendiği tespit edilmiştir. Bu ilişkinin MV programında ağırlıklı olmakla birlikte MEB programında da görüldüğü söylenebilir. Anahtar kelime, yeni kelime ve kalıp ifadeler, deyimler ve mecazlı ifadeler, tahmin etme, akrabalık, zaman, ulaşım, bağlama görelilik, bağdaşıklık, bağlayıcı, betimleyici, teknoloji, onay, özür, şikâyet, teklif, meslek ve uzmanlık alanlarına ilişkin söz varlığı kazanımları bu sonuç için örnek olarak gösterilebilir. Ana dili öğretimi programlarına dair Karadağ'ın (2012) anlama, Güzel ve Karadağ'ın (2013) anlatma kazanımları arasında yeterli ilişkinin olmadığına ve bu durumun eksiklik olarak kabul edildiğine dair tespitleri araştırmada ulaşılan sonuçları desteklemektedir. Aydoğdu ve arkadaşları (2019) tarafından yabancılara Türkçe sözcük öğretiminde öğretmenlerin öğretilecek sözcükleri tekrar sunmak için farklı yollara başvurdukları yönünde tespitlere ulaşılmıştır. Dolayısıyla Türkçe öğrenen yabancılara hedef sözcükleri farklı dil beceri ve etkinliklerinde tekrar sunmak önem arz etmektedir. Ancak bunun için programın hedefleri ortaya koyması ve öğreticilere rehber olması gereklidir. Bu açıdan araştırmadaki kazanımlarının devamlılığına ilişkin tespitler bu hususla örtüşmektedir.

Sonuç olarak, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi programlarının söz varlığını zenginleştirme için genel amaç belirlediği, öğrenme-öğretme sürecine yol gösterecek açıklamalar içerdiği ve öğrenme alanlarına yönelik farklı sayıda kazanım içerdiği tespit edilmiştir. Bununla birlikte söz varlığına yönelik kazanım sayısı, öğrenme alanlarına ve yetenek düzeylerine dağılımı açısından MV programlarında daha ayrıntılı ve dengeli bir tablonun söz konusu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. MEB programlarında bu açıdan sınırlı bir durumun varlığından bahsedilebilir. Ayrıca farklı öğrenme alanları için hazırlanmış söz varlığına yönelik kazanımlar arasındaki devamlılık açısından da MV programının üstün özelliklere sahip olduğu belirlenmiştir.

Araştırmanın sonuçlarından hareketle şu önerilerde bulunulabilir:

- 1) Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi programlarında söz varlığı öğretimine yönelik öğreticilere yol gösterecek açıklamalar; hazırlık, eğitim durumu, etkinlik çözümü, ölçme ve değerlendirme unsurları dikkate alınarak yeniden yapılandırılabilir. İncelenen MEB programlarının bu açıdan genel açıklamalarla yetinmesi, MV programındaki izlenim tabloları gibi ayrıntıları içermemesi bu öneriyi önemli kılmaktadır.
- 2) Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi programlarında sözlük kullanma alışkanlığı konusunda açıklama ve kazanımlara yer verilebilir. Zira

incelenen programlarda sözlük kullanma becerilerine yönelik yeterli içeriğin olmadığı görülmüştür.

- 3) Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi programlarında kazanımlar arasında devamlılık ilişkisi kurulurken dil becerilerine yönlendiren ifadelere daha fazla yer verilebilir.
- 4) Yabancı dil öğretim programlarında kazanımların dil yetenek düzeylerindeki devamlılığı gözden geçirilmelidir. Bu hususta MEB programlarında kapsamlı düzenlemeye ihtiyaç olduğu söylenebilir.
- 5) MEB programlarındaki söz varlığı kazanımlarının öğrenme alanlarına ve yetenek düzeylerine dağılımı gözden geçirilebilir. Bu yapılırken MV ve diğer programlardaki durum da dikkate alınmalı ve böylece ortak öğretim ölçütlerinin oluşması sağlanmalıdır.

KAYNAKÇA / REFERENCES

- Akçay, A. (2019). Diller için Avrupa ortak başvuru metni. M.N. Kardaş (Ed.) *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi* içinde (s.155-176). PegemA Yayınları.
- Arı, G. (2017). Türkçe dersi öğretim programı'ndaki (ortaokul) okuma kazanımlarının değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(4), 685-703.
- Arslan, N. & Durukan, E. (2014). Yabancılar Türkçe öğretimi ders kitaplarında söz varlığı unsurlarının incelenmesi. *International Journal of Language Academy*, 2(4), 247-265.
- Aşık, U. (2007). *Yabancılar için Temel Türkçe Sözlük Varlığının Oluşturulması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aydoğdu, Z., Aydoğdu, Y. & Asmaz, A. (2019). Yabancı dil olarak Türkçede kelime öğretimi üzerine bir durum tespiti: Suriyeli ortaokul öğrencilerine Türkçe öğreten öğretmenler örneği. *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi*, 2(2), 152-164.
- Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi. <https://www.myk.gov.tr/index.php/tr/avrupa-yeterlilikler-cercevesi>, Erişim tarihi: 21.05.2020.
- Baş, B. (2006). *1985-2005 Yılları Arasında Çocuk Edebiyatı Sahasında Yazılmış Tahkiyeli Metinlerin Söz Varlığı Üzerine bir Araştırma*. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Başkan, Ö. (2006). *Yabancı Dil Öğretimi İlkeler ve Çözümler*. Multilingual yayınları.
- Bayraktar, N. (2010). Yabancılar Türkçe öğretiminde anlamca birbirine yakın sözcüklerin beraber öğretilmesinin yarattığı sorunlar üzerine. Subaşı Uzun, L. ve Bozkurt, Ü. (Ed.). *Türkçe Öğretiminde Güncel Tartışmalar* içinde (s. 388-393). Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Büyükkız, K. K. & Hasırcı, S. (2013). Yabancılar Türkçe öğretiminde sözcük öğretimi üzerine bir değerlendirme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(21), 145-155.
- Cohen, L. & Manion, L. (2001). *Research Methods in Education* (5th Edition), Routledge Falmer Pub.
- Council of Europe (2001). (CEFR) *Common European Framework of Reference for Languages learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press.
- Çalık, M. & Sözbilir, M. (2014). Parameters of content analysis. *Education and Science*, 39(174), 33-38.
- Çalık, M., Ünal, S., Coştu, B. & Karataş, F.Ö. (2008). Trends in Turkish science education. *Essays in Education*, Special Edition, 23-45.
- Demirel, M.V. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlere kelime öğretiminde farklı kelime gruplarının kullanımının etkisi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2(4), 286-299.
- Demirel, Ö, Gökmen, S., Peçenek, D., Araçlı, E., Demir, T., Kuru, E. & Özdemir, H. F. (2015). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programı* E. Gökmen (Ed.). Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Demirel, Ö. (2006). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*. PegemA Yayınları.
- Dervişoğulları, N. (2008). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretilen Sınıflarda Oyunlarla Sözcük Öğretimi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Durukan, E. ve Maden, S. (2013). Yabancılar Türkçe öğretimi program geliştirme. M. Durmuş ve A. Okur (Ed.), *Yabancılar Türkçe Öğretimi El Kitabı* içinde (s.511-526). Grafiker Yayınları.
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Anı Yayıncılık.

- Erer, N. G. (2011). *Türkçe ve İngilizcenin Yabancı Dil Olarak Öğretilmesinde Kullanılan İki Seri Kitabın Sözcük Öğretimi Açısından Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü.
- Güzel, A. & Karadağ, Ö. (2013). Anlatma becerileri açısından Türkçe dersi öğretim programı (6, 7, 8. sınıflar)'na eleştirel bir bakış. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 45-52.
- Hasekioglu, I. (2009). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Sözcük Bilgisi Öğretimi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karadağ, Ö. (2012). Anlama becerileri açısından Türkçe dersi öğretim programı (6, 7, 8. sınıflar)'na eleştirel bir bakış. *CÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 36 (1), 97-110.
- Karatay, H. (2007). Kelime öğretimi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(I), 141-153.
- Kardaş, M.N. & Kaya, M. (2019a). Türkçenin yabancı dil olarak öğretim programı -1- 2016, 2017 Türkçe öğretim programları (MEB). M.N. Kardaş (Ed.). *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi* içinde (s.83-106). PegemA Yayınları.
- Kardaş, M.N. & Kaya, M. (2019b). Türkçenin yabancı dil olarak öğretim programı -2- Türkiye Maarif Vakfı'nın hazırladığı program. M.N. Kardaş (Ed.). *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi* içinde (s.107-135). PegemA Yayınları.
- Kolaç, E. (2009). Öğretmen adaylarının Türkçe sözlük ve yazım kılavuzu kullanma konusundaki tutum ve görüşleri. *Türk Dili*, 691, 50-60.
- Karadağ, Ö. (2012). Anlama becerileri açısından Türkçe dersi öğretim programı (6, 7, 8. sınıflar)'na eleştirel bir bakış. *CÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 36 (1), 97-110.
- Kurudayıoğlu, M. & Soysal, T. (2016a) Cumhuriyet dönemi ilkököl Türkçe dersi öğretim programlarının söz varlığının geliştirilmesi açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(4), 559-598.
- Kurudayıoğlu, M. & Soysal, T. (2016b) Cumhuriyet dönemi ortaokul Türkçe dersi öğretim programlarının söz varlığının geliştirilmesi açısından incelenmesi. *Millî Eğitim Dergisi Söz Varlığı Özel Sayısı*, 45(210), 115-140.

- Maden, S, Altunbay, M. & Dinçel, Ö. (2016). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde sözcük öğretimi uygulamaları: kavram haritası örneği. *Milli Eğitim Dergisi*, 45(210), 477-488.
- Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Çeviri Komisyonu (2009). (CEFR) *Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni Öğrenme-Öğretme-Değerlendirme*. TTKB Yayınları.
- Merriam, S. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education. Revised and Expanded from Case Study Research in Education*. JB Printing.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *An Expanded Sourcebook Qualitative Data Analysis*. (2nd Edition). Sage Publications.
- Millî Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü (2019). *Yabancı Diller Türkçe A1 Seviyesi Harmanlanmış Model Kurs Programı*. MEB Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü (2019). *Yabancı Diller Türkçe A2 Seviyesi Harmanlanmış Model Kurs Programı*. MEB Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü (2019). *Yabancı Diller Türkçe B1 Seviyesi Harmanlanmış Model Kurs Programı*. MEB Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü (2019). *Yabancı Diller Türkçe B2 Seviyesi Harmanlanmış Model Kurs Programı*. MEB Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2000). *Yurt Dışındaki Türk Çocukları için Türkçe (1-10. sınıflar), Türk Kültürü (4-10. Sınıflar) ve Yabancı Dil Olarak Türkçe (6-11. sınıflar) Dersleri Öğretim Programları*. MEB Yayınları.
- Millî Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı (1986). *Yurt Dışı İşçi Çocukları Türkçe-Türk Kültürü ile Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programları*. MEB Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2018). *Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1,2,3,4,5,6,7 ve 8. Sınıflar)*. MEB Yayınları.
- OECD (2007). *Partnership for 21st Century Learning Framework*. www.P21.org

- Okur, A. & Göçen, G. (2016). Yabancılar için Türkçe ders kitaplarındaki sözcüklerin kullanım sıklığı ve yaygınlığı. *Millî Eğitim Dergisi*, 210, 447-476.
- Onan, B. (2013). *Dil Eğitiminin Temel Kavramları*. Nobel yayıncılık.
- Patton, M.Q. (2014). *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri*. (Çev. Ed. M. Bütün ve S. B. Demir). PegemA YAYINLARI.
- Sallabaş, M. E. (2012). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma kaygılarının değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 7(3), 2199-2218.
- Selçuk, Z., Palancı, M., Kandemir, M. & Dündar, H. (2014). Eğitim ve bilim dergisinde yayınlanan araştırmaların eğilimleri: İçerik analizi. *Eğitim ve Bilim*, 39(173), 430-453.
- Şen, Ü. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ihmal edilmiş iki program: 1986 ve 2000 programları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(4), 545-558.
- Türk Dil Kurumu (2005). *Türkçe Sözlük*. TDK Yayınları.
- Türkiye Maarif Vakfı (2020). *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı*. Bayem ajans.
- Uğur, F. & Azizoğlu N. İ. (2016). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan ders kitaplarının sözcük öğretimi açısından değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(1), 151-166.
- Ulutaş, M. & Kara, M. (2019). TÖMER Türkçe öğretim programları okuma kazanımlarının bilişsel stratejiler açısından incelenmesi. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 232-250.
- Yağmur Şahin, E., İşcan, A., Kana, F. & Koçer, Ö. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin ihtiyaç algıları: betimsel bir durum çalışması. *The Journal of Academic Social Science Studies* 6(4), 1185-1198.
- Yıldırım, A. (1999). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi. *Eğitim ve Bilim*, 23(112), 7-17.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, C. & Okur, A. (2010). İlköğretim okullarındaki okuma etkinliklerinde göz ardı edilen bir konu: Sözcük öğretimi. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi (TÜBAR)*, XXVII, 753-773.

DOI No: <http://dx.doi.org/10.29228/Joh37850>

Makale Türü: Araştırma makalesi
Geliş Tarihi: 28.09.2019
Kabul Tarihi: 19.04.2020
On-line Yayın: 25.06.2020

Article Type: Research article
Submitted: 28.09.2019
Accepted: 19.04.2020
Published Online: 25.06.2020

Atıf Bilgisi / Reference Information

Sağın, A.E. & Güllü, M. (2020). Okul Takımlarında Yer Alan Sporcu Öğrencilerle Yer Almayan Öğrencilerin Sosyal Sermaye Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. Journal of History School, 46, 1858-1872.

OKUL TAKIMLARINDA YER ALAN SPORCU ÖĞRENCİLERLE YER ALMAYAN ÖĞRENCİLERİN SOSYAL SERMAYE DÜZEYLERİNİN BAZI DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ¹

Ahmet Enes SAĞIN² & Mehmet GÜLLÜ³

Öz

Sosyal sermaye kişinin kendisi ve toplum için oldukça önemli bir değerdir. Bu değer varlığı pozitif bir katkı sağlarken yokluğunda ise birçok olumsuz durumun oluşması muhtemeldir. Bu araştırmada lisanslı olarak okul takımında yer alan sporcu öğrencilerle yer almayan öğrencilerin sosyal sermaye düzeylerinin belirlenip demografik özellikleriyle karşılaştırılması amaçlanmıştır. Bunun için Huang'ın (2008) geliştirmiş olduğu "İlköğretim Öğrencileri Sosyal Sermaye Ölçeğinin" Ardahan ve Ezici (2014) tarafından ilköğretim ikinci kademe öğrencileri için Türkçeye uyarlanan hali kullanılmıştır. Tarama modelinde gerçekleştirilen araştırmanın çalışma grubunu Gaziantep İli İslahiye İlçesinde ortaokulda okuyan 198 öğrenci oluşturmaktadır. Elde edilen veriler normal dağılım gösterdiğinden betimsel istatistiklerin yanında, Bağımsız Örneklem T Testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre; öğrencilerin sosyal sermaye düzeyleri ile okul spor takımında olma değişkeni arasında ölçeğin tüm alt boyutlarında lisanslı spor yapan okul takımındaki öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Cinsiyet değişkeninde ölçeğin dört alt boyutunda da kadın öğrencilerin sosyal sermaye düzey ortalamaları erkeklerden yüksek çıksa da sadece "Öğretmenden Yardım İsteme" alt boyutunda kadınlar lehine anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Sınıf düzeyi değişkeninde ise genel olarak öğrenciler arasında fark çıkmazken, okul takımında yer alan sporcu öğrenciler arasında "arkadaşlardan yardım

¹ Makale yazımı yazar etki oranı: 1. yazar: %60, 2. yazar: %40

² Doktora öğr., İnönü Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, Malatya-Türkiye, a.e.sagin@outlook.com, Orcid: 0000-0002-4243-8276

³ Doç., Dr., İnönü Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, Malatya-Türkiye, mgullu44@gmail.com, Orcid: 0000-0002-0930-7178

Okul Takımlarında Yer Alan Sporcu Öğrencilerle Yer Almayan Öğrencilerin Sosyal Sermaye Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi

isteme” alt boyutunda 7. sınıflar lehine anlamlı bir fark çıkmıştır. Bu sonuçlara göre öğrencilerin eğitim-öğretim ortamında sosyal sermaye düzeylerini geliştirebilmeleri adına, sadece zorunlu olarak akademik kaygıyla buldukları ortamların haricinde bir araya gelebilecekleri ve bir bütün olarak (bilişsel, duyuşsal ve psikomotor) gelişebilecekleri sportif ortamlar oluşturulması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal sermaye, Sporcu öğrenciler, Okul takımları.

Investigation of Social Capital Levels of at Students in School Teams and Students not in School Teams According to Some Variables

Abstract

Social capital is a very important value for the individual and society. While the presence of this value makes a positive contribution, many negative conditions are likely to occur in its absence. In this study, it is aimed to determine the social capital levels of the licensed athletes in the school team and the licensed students who are not in the school team and to compare them with demographic characteristics. For this purpose, the Turkish version of the Social Capital Scale of Primary School Students, developed by Huang (2008), was adopted by Ardahan and Ezici (2014) for secondary school students. The study group consisted of 198 students from 6th, 7th and 8th grades attending 4 different secondary schools in Islahiye, Gaziantep. As the obtained data showed normal distribution, in addition to descriptive statistics, Independent Sample T Test and One Way Variance Analysis were used. According to the research findings; A significant difference was found between the social capital levels of the students and being in the school sports team in favor of the licensed sportsmen students in all sub-dimensions of the scale. Although the social capital level of female students in the four sub-dimensions of the gender variable was higher than the male students, a significant difference in favor of female students appeared only in the Asking for Help from the Teacher sub-dimension. In general, there was no difference between the students in the grade level variable but there was a significant difference in favor of the 7th grade students in the Asking for Help from Friends sub-dimension among the students in the school team. According to these results, in order to improve the social capital levels of the students in the educational environment, it is suggested to create sporting environments where they can gather together only outside the environments they are in with academic concern and develop as a whole (cognitive, affective and psychomotor).

Keywords: Social capital, Sports students, School teams.

GİRİŞ

“Sosyal sermaye” kavramının bir terim olarak Lydia Hanifan tarafından ilk defa 1916’ da okul sistemini değerlendirirken kullanıldığı ifade edilmektedir (Woolcock ve Narayan, 2000). Sosyal sermaye kavramı olarak ortaya çıkışı eskilere dayansa da popüleritesini 1980’lerden sonra kazanmıştır. Bu süre zarfında üç düşünür; Bourdieu, Coleman ve Putnam oldukça etkili olmuştur. Kavramın önemi Bourdieu ile ilk kez 1980’lerde anlaşılmaya başlanmıştır. Bourdieu; sosyal ilişkilerden kaynaklı olarak kurumsallaşmış olan uzun süreli iletişim ağlarının gerek kişiye gerekse topluluğa sağladığı imkanların toplamı olarak sosyal sermayeyi tanımlamıştır (Ekinci, 2010). Coleman (1988) ise bu kavramı; sosyal yapı içerisindeki bireylerin bireysel veya kolektif girişimlerini kolaylaştıran bir unsur olarak tanımlarken, Putnam (2001); Sosyal sermayeyi, güven norm ve ağ gibi toplumsal etkinliği arttıran, kişilerarası ilişkilerin oluşmasına katkı sağlayan sosyal organizasyonlar şeklinde tanımlamıştır. Teori olarak sosyal sermaye aslında oldukça açıktır. Field’ göre (2008), çevrenizde ne kadar fazla insan tanıyorsanız ve bu insanlarla bir paydada buluşup ortak hayat görüşü paylaşıyorsanız sosyal sermaye açısından o kadar zenginsinizdir.

Sosyal sermayenin önem taşıdığı yerlerin başında şüphesiz okullar gelmektedir. Okullarda verilen eğitimle kişinin sosyal yeteneklerinin gelişmesinin yanında sosyal sermayesi de gelişir. Kişi eğitim-öğretim ortamında işbirliği yapma, başkalarının tutumlarını anlama, yardımlaşma, başkalarına güvenebilme gibi birçok değer öğrenir (Iyer, Kitson ve Toh, 2005; Uğraş, 2018; Kayışoğlu, Altunkök, Temel ve Yüksel, 2015). Bu yüzden eğitim-sosyal sermaye ilişkisi oldukça önemlidir. Etkili bir okulun ve niteliksel açıdan iyi bir eğitim-öğretim ortamının oluşturulmasında sosyal sermayenin getirilerinden faydalanmak mecburi bir durumdur. Sosyal sermayenin gelişmesinde ailenin de birinci derecede rol oynadığını belirten Töremen ve Ersözlü (2010), süreç içerisinde gerek ailelerin gerekse çevrenin aktif katılımı eğitim örgütlerine verecekleri destek, eğitim-öğretim için önemli katkılar sunacağını ifade etmektedir.

Okullar sadece fiziki yapılarıyla bir taş yığınından ibaret değil, dinamik unsurlarıyla (öğretmen, öğrenci, personel) etkileşim ortamı, bir kültür atmosferi, sosyal yaşamın hacmi küçültülmüş bir modeli, amaç ve fonksiyonların oluşturmuş olduğu bir yapıyı canlandırmaktadır. Okul içerisinde sosyal sermaye, bireylerin birbirlerine göstermiş oldukları sevgi ve saygıyı, birbirlerine olan anlayış ve güveni, bağlantı ve toplulukları ifade etmektedir (Töremen ve Ersözlü, 2010). Okul içerisinde özellikle öğrencilerde bu davranış alışkanlıklarının

Okul Takımlarında Yer Alan Sporcu Öğrencilerle Yer Almayan Öğrencilerin Sosyal Sermaye Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi

oluşturulmasında okul içi ve okul dışında yapılacak olan sportif faaliyetlerin de etkisi olabilir çünkü; bugün spor bir eğitim aracı olarak kullanılabilir. Bu spor ve oyunlara bir ekip üyesi olarak katılan çocuk; yardımlaşma, birlikte çalışma, takım üyelerine ve oyun düzenine saygı gösterme gibi birçok farklı beceri kazanır (Öztürk, 1998). Yetim (2000); sportif faaliyetlerin çocuğun sadece fiziksel gelişimine etki etmediğini aynı zamanda sosyal açıdan fayda sağladığını, bu faaliyetler aracılığıyla çocuğun çevresini keşfettiğini ve çevresiyle daha kolay iletişim kurabildiğini belirtmektedir. Morris, Sallybanks, Willis ve Makkai (2003) sportif faaliyetler ile çocuğun anti sosyal davranışların geliştirmesinin de önüne geçilebileceğini ifade etmektedir. Günümüzde spor toplumsal bir kurum haline gelmiş ve birçok üstlenmiş olduğu toplumsal işlev vardır. Bu işlevlerden biri de sosyalleşmeyi sağlamaktır (Dever, 2015).

Literatürde yapılan çalışmalara bakıldığında eğitim ve sosyal sermaye ilişkisini ele alan çalışma sayısı oldukça az olduğu görülmektedir. Bunun yanında ağırlıklı olarak sosyal sermaye çalışmalarında yetişkinler üzerinde çalışılırken, çocukların sosyal sermayelerine yeterli düzeyde odaklanılmamıştır aynı zamanda lisanslı spor yapan çocukların sosyal sermayelerine yönelik çalışmalara da rastlanılmamıştır.

Sosyal sermaye ve eğitim ilişkisi ile yapılan çalışmalarda okul başarısı veya eğitimsel başarı ile sosyal sermaye arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır (Goddard, 2003; Israel, Beaulieu ve Hartless, 2001; Stanton-Salazar ve Dornbusch, 1995; Dika ve Singh, 2002). Öğrenciler üzerine yapılan çalışmalara bakıldığında Coleman (1988) toplum ve ailedeki sosyal sermayenin öğrencinin başarısına etkisi, Teachman, Paasch ve Carver (1996) aile bağları zayıf olan öğrencilerin başarısızlığına etkileri; Cueto vd. (2005) sosyal sermaye düzeyi ve sosya-ekonomik düzeyin akademik başarıya etkisi üzerine çalışmalar yaptığı görülmektedir.

Ülkemizde öğrencilerle ilgili olarak sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır. Öğrencilerin okulu terk etme nedenlerini sosyal sermaye bağlamında incelendiği (Boyacı ve Öz, 2018), öğrencilerin sosyal sermaye ve sınav başarı durumunun irdelendiği (Ardahan ve Ezici, 2015; Ekinci, 2008; Algur, 2019) ve üstün yetenekli çocukların eğitim süreçlerinde kültürel ve sosyal sermayenin rolünün araştırıldığı (Erdem, 2005) çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmada ise lisanslı olarak okul takımında yer alan sporcu öğrencilerle yer almayan öğrencilerin sosyal sermaye düzeylerinin belirlenip demografik özellikleriyle karşılaştırılması amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Araştırma Yöntemi

Bu araştırma, var olan durumu sorgulayan betimsel bir çalışmadır. Çalışmada okul spor takımlarında yer alan ve yer almayan ortaokul öğrencilerinin sosyal sermaye değerlerinin belirlenip demografik özellikleriyle karşılaştırmak amacıyla ilişkisel tarama modeline dayanarak gerçekleştirilmiştir. Karasar'a (2009) göre, tarama modeli; araştırmaya konu olan birey nesne ya da olayın kendi koşullarında olduğu gibi tanımlamayı amaçlayan araştırma yaklaşımıdır.

Araştırma Grubu

Araştırma grubunu 2018-2019 eğitim öğretim yılında Gaziantep İline bağlı İslahiye İlçesinde 4 farklı ortaokulda okuyan 6.7.8. sınıf 198 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma grubunu oluşturan öğrencilerin cinsiyet, sınıf düzeyi ve okul spor takımında olma ile ilgili özellikler tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

Araştırma Örneklemine Seçilen Öğrencilerin Demografik Bilgileri

Öğrenci Nitelikleri	Özellikler	F	%
Cinsiyet	Erkek	108	54.5
	Kadın	90	45.5
Sınıf Düzeyi	6.sınıf	73	36.9
	7.sınıf	77	38.9
	8.sınıf	48	24.2
Okul takımında olma	Takımda olan	92	46.5
	Takımda olmayan	106	53.5

Tablo 1'de verilen öğrencilerin demografik özelliklerine bakıldığında 108'inin erkek (%54,5) 90'ının kadın (%45,5) olduğu görülmektedir. Katılımcıların sınıf düzeyleri dikkate alındığında ise 6. sınıf 73 öğrenci (%36.9), 7.sınıf 77 öğrenci (%38,9) 8. sınıf 48 öğrenci (%24.2) olduğu saptanmıştır. Okul takımında olma sayılarında ise takımda olan 92 öğrenci (%46.5) takımda olmayan 106 öğrenci (%53.5) bulunmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Öğrencilerin sosyal sermaye düzeylerini ölçmek amacıyla, Çalışmada Huang (2008) tarafından geliştirilmiş olan 18 madde ve 4 alt boyuttan meydana gelen Sosyal Sermaye Ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılarak Ardahan ve İzci (2016) tarafından Türkçeye uyarlanan hali kullanılmıştır. Ölçek

Okul Takımlarında Yer Alan Sporcu Öğrencilerle Yer Almayan Öğrencilerin Sosyal Sermaye Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi

4 alt boyuttan ve 18 maddeden meydana geldiği tespit edilmiştir. Ölçeğin alt boyutları; “İyi Ebeveyn İlişkisi” “Arkadaşlardan Yardım İsteme”, “Sosyal Problemlere Duyarlılık”, “Öğretmenden Yardım İsteme” olarak adlandırılmıştır. Ölçek maddelerinin değerlendirilmesinde 5’li Likert ölçeği kullanılmıştır. 1- Kesinlikle Katılmıyorum, 2- Katılmıyorum, 3- Ne Katılıyorum Ne Katılmıyorum, 4- Katılıyorum, 5-Kesinlikle Katılıyorum” olarak adlandırılmıştır.

Verilerin Analizi

Elde edilen veriler ışığında toplanan verilerin gerekli istatistiksel çözümleri SPSS istatistik programı yoluyla yapılmıştır. Okul spor takımlarında yer alan ve yer almayan ortaokul öğrencilerinin sosyal sermaye değerlerinin belirlenip demografik özellikleriyle karşılaştırmak amaçlanmıştır. Verilerin analizinde hangi test yönteminin kullanılacağını belirlemek için çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmıştır. Çarpıklık ve basıklık değerleri +1,5 ile -1,5 aralığında olduğundan parametrik analiz yöntemlerinden olan One Way Anova ve Independent Sample t Testi tercih edilmiştir (Tabachnick vd. 2007). Anova testi sonrasında F değerinin anlamlılığı durumunda hangi gruplar arasında fark olduğunu belirleyebilmek amacıyla Scheffe testi kullanılmıştır (Kayri, 2009). İstatistiksel çözümler için anlamlılık düzeyi 0.05 alınmıştır.

Ardahan ve İzci (2016) tarafından geliştirilen ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık test sonucu güvenilirlik puanı 0.87 bulunurken “İyi Ebeveyn İlişkisi” aşaması 0.82 “Arkadaşlardan Yardım İsteme” 0.71 “Sosyal Problemlere Duyarlılık” 0.76 “Öğretmenden Yardım İsteme” 0.81 olarak bulunmuştur.

Bu araştırmada ise Cronbach Alfa güvenilirlik puanı 0.73 bulunurken “İyi Ebeveyn İlişkisi” aşaması 0.84 “Arkadaşlardan Yardım İsteme” 0.84 “Sosyal Problemlere Duyarlılık” 0.78 “Öğretmenden Yardım İsteme” 0.78 olarak bulunmuştur.

Tablo 2

Araştırmanın Verilerine İlişkin Göstergeler

	İyi Ebeveyn İlişkisi	Arkadaşlardan Yardım İsteme	Sosyal Problemlere Duyarlılık	Öğretmenden Yardım İsteme	Toplam
N	198	198	198	198	198
\bar{X}	3.86	3.84	3.38	3.29	3.63
Ss	0.75	1.08	0.86	1.05	0.66
Çarpıklık	-.359	-1.022	-.471	-.193	-.298
Basıklık	-.832	.245	-.151	-.809	-.971

BULGULAR

Bu bölümde elde edilen veriler doğrultusunda cinsiyet, sınıf düzeyleri, okul takımında olma değişkenlerine göre öğrencilerin sosyal sermaye düzeyleri ve okul takımında yer alan sporcu öğrencilerin cinsiyet ve sınıf düzeylerine ilişkin ortaya çıkan bulgular ve yorumlar yer almaktadır. Öğrencilerin sosyal sermaye düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre t-testi sonuçları tablo 3 de verilmiştir.

Tablo 3

Öğrencilerin Sosyal Sermaye Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine göre t-testi Sonuçları

Sosyal sermaye düzeyi	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	t	p
İyi Ebeveyn İlişkisi	Erkek	108	3.85	0.72	-1.22	.903
	Kadın	90	3.87	0.79		
Arkadaşlardan Yardım İsteme	Erkek	108	3.74	1.02	-1.43	.153
	Kadın	90	3.97	1.14		
Sosyal Problemlere Duyarlılık	Erkek	108	3.32	0.83	-1.05	.292
	Kadın	90	3.45	0.90		
Öğretmenden Yardım İsteme	Erkek	108	3.13	1.06	-2.33	.021*
	Kadın	90	3.48	1.01		

Tablo 3'te öğrencilerin sosyal sermaye düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılabilmesi amacıyla bağımsız gruplar t testi yapılmıştır. Test sonucuna göre; iyi ebeveyn ilişkisi ($p=0.903$), arkadaşlardan yardım isteme ($p=0.153$), sosyal problemlere duyarlılık ($p=0.292$) alt boyutlarında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı sonuçlar elde edilmemiştir. Öğretmenden yardım isteme alt boyutunda ise kadın ortalamasının ($\bar{X}=3.48$) erkeklerden ($\bar{X}=3.13$) daha yüksek olduğu görülmekte ve bu durumda kadınlar lehine anlamlı bir fark ortaya koymaktadır ($p=0.021$).

Okul Takımlarında Yer Alan Sporcu Öğrencilerle Yer Almayan Öğrencilerin Sosyal Sermaye Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi

Tablo 4

Okul Takımında Yer Alan Sporcu Öğrencilerin Sosyal Sermaye Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

Sosyal sermaye düzeyi	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	t	P
İyi Ebeveyn İlişkisi	Erkek	50	3.92	0.66	.118	.388
	Kadın	42	4.05	0.82		
Arkadaşlardan Yardım İsteme	Erkek	50	3.97	0.80	.661	.110
	Kadın	42	4.25	0.85		
Sosyal Problemlere Duyarlılık	Erkek	50	3.46	0.70	.240	.058
	Kadın	42	3.78	0.64		
Öğretmenden Yardım İsteme	Erkek	50	3.34	0.76	.915	.001*
	Kadın	42	3.92	0.77		

Tablo 4'te de okul takımında yer alan sporcu öğrencilerin sosyal sermaye düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılabilmesi amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonucuna göre; iyi ebeveyn ilişkisi ($p=0.388$), arkadaşlardan yardım isteme ($p=0.110$), sosyal problemlere duyarlılık ($p=0.58$) alt boyutlarında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı sonuçlar elde edilmemiştir. Öğretmenden yardım isteme alt boyutunda ise kadın ortalamasının ($\bar{X}=3.92$) erkeklerden ($\bar{X}=3.34$) daha yüksek olduğu görülmekte ve bu durumda kadınlar lehine anlamlı bir fark ortaya koymaktadır ($p=0.001$).

Tablo 5

Öğrencilerin Sosyal Sermaye Düzeylerinin Okul Spor Takımında Olma Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Sosyal sermaye düzeyi	Okul spor takımında olma	N	\bar{X}	Ss	t	P
İyi Ebeveyn İlişkisi	Takımda olan	92	3.98	0.73	2.07	0.04*
		106	3.76	0.75		

	Takımda olmayan					
Arkadaşlardan Yardım İsteme	Takımda olan	92	4.10	0.83	3.20	0.02*
	Takımda olmayan	106	3.62	1.22		
Sosyal Problemlere Duyarlılık	Takımda olan	92	3.60	0.69	3.53	0.01*
	Takımda olmayan	106	3.19	0.95		
Öğretmenden Yardım İsteme	Takımda olan	92	3.60	0.81	4.17	0.01*
	Takımda olmayan	106	3.01	1.15		

Tablo 5'te öğrencilerin sosyal sermaye düzeylerinin okul spor takımında olma değişkenine göre ölçeğin tüm alt boyutlarında anlamlı bir farklılığın olduğunu göstermektedir. Test sonuçlarına göre iyi ebeveyn ilişkisi ($p=0.4$), arkadaşlardan yardım isteme ($p=0.02$), sosyal problemlere duyarlılık ($p=0.01$), öğretmenden yardım isteme ($p=0.01$) alt boyutlarında okul takımında yer alan sporcu öğrenciler lehine anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir.

Tablo 6

Öğrencilerin Sosyal Sermaye Düzeylerinin Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları

Sosyal sermaye düzeyi	Sınıf	N	\bar{X}	Ss	f	P
İyi Ebeveyn İlişkisi	6.Sınıf	73	3.88	.794	1.28	.276
	7.sınıf	77	3.94	.759		
	8.sınıf	48	3.72	.670		
Arkadaşlardan Yardım İsteme	6.Sınıf	73	3.67	1.20	2.11	.124
	7.sınıf	77	4.03	1.02		
	8.sınıf	48	3.81	.940		
Sosyal Problemlere Duyarlılık	6.Sınıf	73	3.35	.905	0.68	.934
	7.sınıf	77	3.40	.858		
	8.sınıf	48	3.40	.844		
Öğretmenden Yardım İsteme	6.Sınıf	73	3.35	1.20	0.51	.950
	7.sınıf	77	3.40	.897		
	8.sınıf	48	3.40	1.06		

Okul Takımlarında Yer Alan Sporcu Öğrencilerle Yer Almayan Öğrencilerin Sosyal Sermaye Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi

Öğrencilerin sosyal sermaye düzeylerinin sınıf düzeyi değişkenine göre “Anova testi” sonuçları tablo 6 incelendiğinde dört alt boyutta da sınıflar arasında istatistiksel açıdan bir fark çıkmamıştır.

Tablo 7

Okul Takımında Yer Alan Sporcu Öğrencilerin Sosyal Sermaye Düzeylerinin Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları

Sosyal sermaye düzeyi	Sınıf	N	\bar{X}	Ss	Anova test		Scheffe testi Grup		
					f	p			
İyi Ebeveyn İlişkisi	6.Sınıf	31	3.93	.778	1.62	.202	6 ve 7. Sınıflar		
	7.sınıf	43	4.11	.724					
	8.sınıf	18	3.75	.676					
Arkadaşlardan Yardım İsteme	6.Sınıf	31	3.64	.829	8.85	.001*		6 ve 7. Sınıflar	
	7.sınıf	43	4.41	.697					
	8.sınıf	18	4.14	.849					
Sosyal Problemlere Duyarlılık	6.Sınıf	31	3.39	.722	2.52	.086			6 ve 7. Sınıflar
	7.sınıf	43	3.75	.630					
	8.sınıf	18	3.63	.726					
Öğretmenden Yardım İsteme	6.Sınıf	31	3.62	.815	1.40	.252	6 ve 7. Sınıflar		
	7.sınıf	43	3.48	.858					
	8.sınıf	18	3.87	.696					

Tablo 7’de okul takımında yer alan sporcu öğrencilerin sosyal sermaye düzeylerinin sınıf düzeyi değişkenine göre Anova testi sonuçları gösterilmektedir. Yapılan test sonucunda dört alt boyuttan sadece “arkadaşlardan yardım isteme” alt boyutunda istatistiksel açıdan anlamlı bir fark ($p=0.01$) çıkmıştır. Aralarındaki farkın hangi sınıflar arasında olduğunu anlamak için post-hoc testlerinden scheffe kullanılmıştır. Bu test sonuçlarına göre 6 ve 7. sınıf öğrencileri arasında anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada lisanslı olarak okul takımında yer alan sporcu öğrencilerle yer almayan öğrencilerin sosyal sermaye düzeylerinin belirlenip demografik özellikleriyle karşılaştırılması amaçlanmıştır. Cinsiyet değişkeni açısından

verilere bakıldığında hem genel ortalama (erkek $\bar{X}=3.51$; Kadın $\bar{X}=3.69$) hem de okul spor takımında yer alan öğrencilerin ortalamaları (erkek $\bar{X}=3.67$; Kadın $\bar{X}=4.00$) yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Ölçeğin dört alt boyutunda da kadınların sosyal sermaye düzey ortalamaları erkeklerden yüksek çıksa da sadece “Öğretmenden Yardım İsteme” alt boyutunda her iki grupta kadınlar lehine anlamlı bir fark ortaya koymaktadır (genel ortalama: kadın $\bar{X}=3.48$ erkek $\bar{X}=3.13$; sporcu öğrenciler: kadın $\bar{X}=3.48$ erkek $\bar{X}=3.13$). Bu sonuçlar ışığında bakıldığında kadın öğrencilerin erkek öğrencilere nazaran öğretmenlerinden daha rahat yardım isteyebilmekte, onlarla doyumlu ve anlamlı bir ilişki kurabilmektedir. Ardahan’ın (2014) yaptığı çalışmada kadın öğrencilerin arkadaşlarından yardım isteme boyutunda erkeklere göre daha iyi olduğu sonucuna varırken Huang, (2008), okuldaki erkekler ve kadınlar arasındaki sosyal sermaye kalıplarının makul olarak farklı olabileceği varsaymakla birlikte Norveç’te ortaöğretim okullarındaki öğrencilerin sosyal sermayelerine baktığı çalışmasında cinsiyet değişkeninde bir fark olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Görmüş vd. (2013) ise kadınların çocukluk dönemlerinde oyunlarla başlayan süreçte bireysel veya grupla zamanının büyük çoğunluğunu konuşarak, sırlarını paylaşarak geçirdiğini belirtmekte ve öğrenilen, yerleşen bu iletişim şeklini her zaman her ortama rahatlıkla taşıyabildiklerini ifade etmektedir.

Mevcut çalışmada öğrencilerin sosyal sermaye düzeylerinin okul spor takımında olma değişkenine göre ölçeğin tüm alt boyutlarında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. (bknz; Tablo 5) Bu durum okul takımlarının hiçbir branşında yer almayan öğrencilere kıyasla sporcu öğrencilerin ailesiyle ilişki ve iletişiminin daha iyi olduğu, arkadaşlarıyla ve öğretmenleriyle doyumlu bir etkileşim ve güven ortamı kurabildikleri gerektiğinde yardım istemeyi bildiklerini, toplumsal ve sosyal olaylara duyarlılıklarının daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Şahan’a (2007) göre spor yapan kişiler; kabullenmeyi, paylaşmayı, başkalarının duygu düşüncelerine saygı duymayı öğrenirken bu kişilerde aynı zamanda sosyal sorumluluk duygusu da gelişmektedir. Sporcu öğrencilerin sosyal sermayelerinin yüksek çıkmasında önemli bir etken de şüphesiz sporun toplumsallaştırıcı etkisinin olmasının yanında, spor kişinin kendisi ve toplumla barışık bir birey olmasını sağlamakta, arkadaş, aile ve öğretmenleriyle uyumlu bir yapıya ulaştırmaktadır. Yapılan çalışmalarda bu durumu destekler niteliktedir (Kılbaş, 2001; Kelinske vd. 2001; Kaplan ve Çetinkaya, 2014; Uğraş ve Güllü, 2019). Beaulieu ve diğerlerine (2001) göre; Çocuklarından beklentisi yüksek olan aileler çocuklarının genel olarak başarılı olabilmeleri için pozitif bir sosyal sermaye iklimi ve çevresi sağlamak zorundadırlar. Ancak birtakım aileler çocuklarının spor aktivitelerine katılmalarına gerek akademik gerekse davranış yönünden olumsuzluklar

Okul Takımlarında Yer Alan Sporcu Öğrencilerle Yer Almayan Öğrencilerin Sosyal Sermaye Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi

olabileceği gerekçesiyle sıcak bakmayabilmektedirler (Güven ve Öncü, 2006) fakat Öcal ve Koçak'ın (2010) yaptığı çalışmada okul spor takımlarına katılan öğrencilerin diğer öğrencilere kıyasla dışa dönüklük, sosyalleşme, genel davranış gelişimi gibi birçok noktada olumlu etkilerinin olduğunu belirmektedir.

Çalışmaya katılan tüm öğrencilerin sosyal sermaye düzeylerinin sınıf düzeyi değişkenine göre puanlarına bakıldığında (genel ort. 6. sınıf $\bar{X}=3.56$; 7. sınıf $\bar{X}=3.69$; 8. sınıf $\bar{X}=3.57$) sosyal sermaye düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Ancak sınıfların sosyal sermaye düzeyleri farklı olsa bile istatistiksel açıdan anlamlı fark bulunamamıştır ($p>0,05$). Çalışmaya katılan okul takımında yer alan sporcu öğrencilerin sosyal sermaye düzeylerinin sınıf düzeyi değişkenine göre puanlarına bakıldığında dört alt boyuttan sadece “arkadaşlardan yardım isteme” alt boyutunda 7. Sınıflar lehine anlamlı bir fark çıkmıştır. ($p=0.01$) 7. Sınıf öğrencilerinin okul arkadaşlarıyla kurgulamış olduğu iletişimin daha anlamlı ve doyumlu olduğu, daha iyi ilişkiler kurabildiği söylenebilir.

Sonuç olarak bakıldığında özellikle okul takımında olan sporcu öğrencilerle olmayan öğrenciler arasında sosyal sermaye düzeyleri açısından belirgin bir farklılık ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin eğitim-öğretim ortamında sosyal sermayelerini geliştirebilmek için sadece öğrenciye odaklanılmamalı bir bütün olarak eğitim camiası ele alınmalıdır. Aile, öğretmen, idare, etkin rol oynayan kurum ve kuruluşlar tüm bu kişi ve kurumlar arasında öğrenciyi ön plana çıkaracak etkin bir iletişim ağı geliştirilmelidir. Öğrencilerin sadece zorunlu olarak akademik kaygıyla buldukları ortamların haricinde bir araya gelebilecekleri sosyal ortamlar sağlanmalıdır. Öğrenciler için bu sosyal ortamların başında da bir bütün olarak (bilişsel, duyuşsal ve psikomotor) gelişebilecekleri sportif ortamlar gelmektedir. Bu yüzden okulların sosyal yönlerini geliştirmesine yönelik optimum düzeyde imkan sağlanarak desteklenmelidir. Öğrencilerin aile, öğretmen, arkadaş ilişkilerinin gelişmesini, sosyal problemlere duyarlılığın artmasını sağlamak için spor bir itici güç olarak kullanılabilir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

Ardahan, F. & Ezici, M. N. (2015). İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin sosyal sermaye profili, sosyal sermaye ve başarı durumunun çeşitli demografik değişkenlere göre değerlendirilmesi: Antalya örneği. *Sakarya University Journal of Education*, 5(1), 16-36.

- Algur, M.K. (2019). *Sosyal Sermaye ve Akademik Başarı İlişkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Mardin Artuklu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mardin.
- Beaulieu, L. J., Israel, G. D., Hartless, G. & Dyk, P. (2001). For whom does the school bell toll? Multi-contextual presence of social capital and student educational achievement. *The Journal of Socio-Economics*, 30(2), 121-121.
- Boyacı, A. ve Öz, Y. (2018). Ortaöğretimde okul terki ve sosyal sermaye: Nitel bir araştırma. *Journal of Economy Culture and Society*, (58), 67-89.
- Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, (94), 95-120.
- Cueto, S., G. Guerrero, J. León, S. Huttly, M. Penny, C. Lanata & E. Villar (2004) *Social Capital and Education in Urban and Rural PERU*. Young Lives.
- Dever, A. (2015). *Spor Sosyolojisi* (2.bs.). Siyasal Kitabevi.
- Dika, S. L. ve Singh, K. (2002). Applications of social capital in educational literature: A critical synthesis. *Review of Educational Research*, 72(1), 31-60.
- Ekinci, A. (2008). *Genel Liselerdeki Sosyal Sermaye Düzeyinin ÖSS Başarısına Etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Fırat Üniversitesi.
- Ekinci, A. (2010). *Okullarda Sosyal Sermaye* (1. bs.). Nobel yayın dağıtım.
- Erdem, S. (2015). *Üstün Yetenekli Çocukların Eğitim Süreçlerinde Kültürel ve Sosyal Sermaye: Ankara BİLSEM Örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Field, J (2008). *Sosyal Sermaye*. (Bilgen, B. ve Şen, B. çev.) (2.bs.). İstanbul Bilgi Üniversitesi yayımları.
- Goddard, R. D. (2003). Relational networks, social trust, and norms: A social capital perspective on students' chances of academic success. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 25(1), 59-74.
- Güven, Ö. & Öncü, A. G. E. (2006). Beden Eğitimi ve Spora Katılımda Aile Faktörü. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 10(10), 81-90.
- Huang, L. (2008). Social capital and student achievement in Norwegian secondary schools. *Learning and Individual Differences*, 19(2), 320-325.

Okul Takımlarında Yer Alan Sporcu Öğrencilerle Yer Almayan Öğrencilerin Sosyal Sermaye Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi

- Israel, G. D., Beaulieu, L. J. & Hartless, G. (2001). The influence of family and community social capital on educational achievement. *Rural Sociology*, 66(1), 43-68.
- Iyer, S., Kitson, M. & Toh, B. (2005). Social capital, economic growth and regional development. *Regional Studies*, 39(8), 1015-1040.
- Kaplan, Y. & Çetinkaya, G. (2014). Spor yoluyla toplumsallaşma-Yeniden toplumsallaşma süreci. *International Journal of Science Culture and Sport*, 2(2), 120-125.
- Kayışoğlu, N. B., Altınkök, M., Temel, C. & Yüksel, Y. (2015). Ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi dersi sportmenlik davranışlarının incelenmesi: Karabük İli örneği. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 1(3), 1045-1056.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar-İlkeler-Teknikler*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Kayri M. (2009). Araştırmalarda gruplar arası farkın belirlenmesine yönelik çoklu karşılaştırma (Post-Hoc) teknikleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1), 51- 64.
- Kelinske, B., Mayer, B. W. & Chen, K. L. (2001). Perceived benefits from participation in sports: A gender study. *Women in Management Review*, 16(2), 75-84. Doi: 10.1108/09649420110386601
- Kılbaş, Ş. (2001). *Rekreasyon-Boş Zamanı Değerlendirme*. Anaca yayınları.
- Morris, L., Sallybanks, J., Willis, K. & Makkai, T. (2003). *Sport, Physical Activity and Antisocial Behaviour in Youth* (49). Australian Institute of Criminology. <https://aic.gov.au/publications/tandi/tandi249>.
- Öcal, K. ve Settar K. M. (2010). Okul sporlarının orta öğretim öğrencilerinin akademik başarı ve davranış gelişimine etkisi. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, (7), 89-94.
- Öztürk, F. (1998). *Toplumsal Boyutlarıyla Spor*. Bağırğan Yayınevi.
- Putnam, R. D. (2001). *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*. Simon and Schuster.
- Stanton-Salazar, R. D. & Dornbusch, S. M. (1995). Social capital and the reproduction of inequality: Information networks among Mexican-origin high school students. *Sociology of Education*, (68), 116-135.

- Şahan, H. (2007). *Üniversite Öğrencilerinin Sosyalleşme Sürecinde Spor Aktivitelerinin Rolü*. Doktora tezi, Selçuk Üniversitesi.
- Şahin Görmüş, A., Aydın, S. & Ergin, G. (2013). İşletme bölümü öğrencilerinin iletişim becerilerinin cinsiyet rolleri bağlamında incelenmesi. *Afyon Kocatepe University Journal of Social Sciences*, 15(1), 109-128. doi: 10.5578/JSS.6357
- Tabachnick, B. G., Fidell, L. S. & Ullman, J. B. (2007). *Using Multivariate Statistics* (5. bs.). Pearson.
- Teachman, J. D., Paasch, K. & Carver, K. (1996). Social capital and dropping out of school early. *Journal of Marriage and the Family*, (58), 773-783.
- Töremen, F. ve Ersözlü, A. (2010). *Eğitim Örgütlerinde Sosyal Sermaye ve yönetimi*. İdeal Kültür.
- Uğraş, S. (2018). Beden eğitimi öğretmenleri kendilerini hangi konularda yetersiz hissediyor?. *Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 1(1), 1-16.
- Uğraş, S. ve Güllü, M. (2019). Beden eğitimi öğretmenliği bölümlerinin yeterliliği ile ilgili öğretmen görüşleri. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 57-65.
- Woolcock, M. ve Narayan, D. (2000). Social capital: Implications for development theory, research, and policy. *The World Bank Research Observer*, 15(2), 225-249.
- Yetim, A. (2000). Sporun sosyal görünümü. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 5(1), 63-72.

DOI No: <http://dx.doi.org/10.29228/Joh42814>

Makale Türü: Araştırma makalesi
Geliş Tarihi: 09.04.2020
Kabul Tarihi: 28.05.2020
On-line Yayın: 25.06.2020

ArticleType: Research article
Submitted: 09.04.2020
Accepted: 28.05.2020
Published Online: 25.06.2020

Atıf Bilgisi / Reference Information

Kızılkoca, M., Özcan, E. & Albayrak, V. (2020). An Investigation of Effect of Problem-Solving Skill on Job Satisfaction of Provincial Football Referees in Eastern Anatolian Region. *Journal of History School*, 46, 1873-1889.

AN INVESTIGATION OF EFFECT OF PROBLEM-SOLVING SKILL ON JOB SATISFACTION OF PROVINCIAL FOOTBALL REFEREES IN EASTERN ANATOLIAN REGION¹

Mustafa KIZILKOCA², Ecesu ÖZCAN³ & Veysel ALBAYRAK⁴

Abstract

The aim of this study is to present an effective study on the regional basis that examines the effect of the problem solving skills of the provincial football referees on the level job satisfaction and to contribute to the literature of sports science. The collected data were analyzed with SPSS 25.0 package program and frequency analysis, factor analysis, t test, ANOVA and regression analysis were applied to the data set which parametric tests were used to analyze. From the findings of the analysis, it was concluded that problem solving skill negatively affects job satisfaction, and in response to other sub-problems, the referees with 5-10 years of professional experience have the highest level of problem solving skills and when compared to men, the average score of problem solving skill and jobs satisfaction of women are higher. Finally, regarding the fact that the problem solving skill is higher in the period of 1-5 years, with respect to years in occupation, it has been thought that the new hired individuals are idealistic due to the competitive factor and economic expectations. The result of the study is that problem solving ability has a negative effect on job satisfaction, which constitutes the problem statement of our

¹ Makale yazımı yazar etki oranı: 1.yazar %40, 2. yazar %30, 3. Yazar %30. Bu çalışma özet bildiri olarak III. Uluslararası Beden Eğitimi, Spor, Rekreasyon ve Dans Kongresi'nde sunulmuştur.

² Dr. Öğretim Üyesi, Munzur Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, mkizilkoca@munzur.edu.tr, Orcid: 0000-0003-3636-6971

³ Araştırma Görevlisi, Munzur Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, ecesuozyan@munzur.edu.tr, Orcid: 0000-0002-2324-365X

⁴ Fırat Üniversitesi, albayrakvysl@gmail.com, Orcid: 0000-0003-0131-0978

research. The fact that the demographic distribution is very high in the new generation (22-29 years old) has given us specific results regarding the need for current research with the work discipline, work perspective, emotional state, economic expectations of the individuals of this new generation.

Keywords: Provincial football referees, problem solving-skill, job satisfaction, Eastern Anatolia Region

Doğu Anadolu Bölgesi'ndeki Futbol İl Hakemlerinin Problem Çözme Becerilerinin İş Doyumlarına Etkisinin Araştırılması

Öz

Bu çalışmanın amacı, il futbol hakemlerinin problem çözme yeteneğinin, iş doyumuna olan etkisini inceleyen etkili, bölgesel düzeyde bir çalışma sunmak ve spor bilimleri literatürüne katkıda bulunmaktır. Toplanan veriler SPSS 25.0 paket programıyla analiz edilerek, Parametrik testlerin kullanıldığı veri setine frekans analizi, faktör analizi, t testi, ANOVA ve regresyon analizi uygulanmıştır. Analiz bulgularında problem çözme becerisinin iş doyumunu negatif olarak etkilediği sonucuna ulaşılmış olup, diğer oluşturulan alt problemlere cevap olarak, göre ise 5-10 yıl arası meslek deneyimine sahip hakemlerin problem çözme becerisinin en yüksek seviyede olduğu ve kadınların erkeklere oranla problem çözme becerileri ve iş doyumları düzeyleri ortalama puanlarının daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Son olarak problem çözme becerisinin meslek yılına göre 1-5 yıl arası sürede yüksek çıkması ile ilgili olarak, yeni işe giren bireylerin rekabet unsuru ve ekonomik beklentilerden kaynaklı olarak idealist olduğu düşünülmektedir. Araştırmamızın problem cümlesini oluşturan, problem çözme becerisinin iş doyumuna negatif yönlü etki ettiği sonucu bizlere; demografik dağılımın yeni nesilde (22-29 yaş) çok olması, bu yeni jenerasyondan oluşan bireylerin iş disiplini, işe bakış tarzı, duygu durumu, ekonomik beklentileri ile güncel araştırmalara ihtiyaç olduğu ile ilgili özgün sonuçlar vermiştir.

Anahtar Kelimeler: Futbol il hakemi, problem çözme becerisi, iş doyumları, Doğu Anadolu Bölgesi

INTRODUCTION

Problem-solving skill has an important effect on proceeding our daily lives stably. Problem-solving skill, which is defined to be able to cope with the problems individuals face, is a very important survival skill that influences everything one does in all stages of life. This skill has an important effect on coping process of one's with oneself and others (Barut and Yılmaz, 2000; as cited in Ülger, 2003). One's high level of problem-solving skill can make us think that that person's social adaptation level is also high. As making strong spontaneous

An Investigation of Effect of Problem-Solving Skill on Job Satisfaction of Provincial
Football Referees in Eastern Anatolian Region

decisions is important at work, people in charge are required to diagnose the problems correctly and to have problem-solving skill more than to be multidisciplinary, a good communicator, determined, self-confident, good at social relations, an efficient decision-maker, and to have a sense of responsibility, efficient knowledge and experience, the ability of efficient decision making (Ülger, 2003; as cited in Çelikten, 2001). Most of the administrators, school administrators especially in developed countries, are not aware of solving a problem through the scientific methods although they believe that they have to solve it. It has been determined that they try to find the right answers instead of asking right questions and try to find a solution through predictions instead of analyzing the problem and its causes (Çelikten, 2001; as cited in Yerli, 2009). According to Samancı (2018), the first step to solve the personal and organizational problems is to understand the problem solving process. We can define problem-solving as an intellectual skill that can be learnt and improved by experiences and a well-rounded activity as it contains factors such as intelligence, emotion, willpower and action and it has relation with the one's values, beliefs, abilities and attitudes (Ferhan, 1985; as cited in Şenduran, 2006). It has been thought that having high level problem solving skills not only leads a healthy and safe working environment for the individual and for the people around him, but also changes individuals' job satisfactions to a higher level. A solved problem creates an atmosphere of peace and a systematic job profile. The job satisfaction of the person who spends most of his life at work is important both for individual's health and working environment (Gündüz, 2016). It has been undoubtedly known that job satisfaction is an emotional state and job dissatisfaction has significant negative effects on the environment and the organization, especially on the individual (Derin, 2007; as cited in Nurluöz and Akçıl, 2012). Today, organizations /businesses have been creating a working environment that will make the employees happy and make them feel important in the business. In doing so, they both try to make their employees happy, achieve organizational success and increase their organizational commitment (Gündüz, 2016). Apart from the information we have obtained from the positive and negative reflection of job satisfaction, it has been thought that knowing subject. Based on Locke (1969)'s conceptualization, Hulin and Judge (2003) have stated that job satisfaction includes multidimensional psychological responses to one's profession and these responses have cognitive (evaluative), emotional and behavioral components. According to this definition, it has been considered inevitable that the level of our job satisfaction affects our living standards positively or negatively due to the fact that we spend most of our time in business life. In this context, when literature review about problem solving skill and job

satisfaction is done, joint studies have been reached. In a research conducted on managerial people from the collaborations reached, it has been concluded that when individuals' satisfactions in their work increase, they feel more confident and they show more moderate attitudes towards the solutions of the problems they face in the organization, and they can control their emotions and behaviours, which are important throughout solution processes and thus they could display more skills in problem solving skill (Ayres and Malouff, 2007; as cited in Çetin et al., 2011). In the study conducted by Koçak and Eves (2010), it has been revealed that the problem solving skills of school administrators will increase as their job satisfaction levels increase, or their job satisfaction levels will decrease as their problem solving skills decrease. Therefore, based on the results obtained from the studies, it has been thought that the lower level of problems in the working environment provincial referees who work actively have and the higher problem solving capacity individuals have, the less stressful they will be and the higher job satisfaction they will have accordingly. In the light of this basic objective, the responses to the following questions were sought:

Does the problem solving skill of provincial referees actively working in the eastern Anatolia Region have a impact on job satisfaction?

Do the problem solving skills and job satisfaction levels of provincial referees actively working in the Eastern Anatolia Region differ according to gender?

Do the problem solving skills and the job satisfaction levels of provincial referees actively working in the Eastern Anatolia region differ according to age?

Do the problem solving skills and the job satisfaction levels of the provincial referees actively working in the Eastern Anatolia Region differ according to education?

Do the the problem solving skills and job satisfaction levels of provincial referees actively working in the Eastern Anatolia Region differ according to years in occupation?

METHODOLOGY

This research, which aims to examine the problem solving and job satisfaction levels of provincial football referees who are active football referees, is a descriptive research in the scanning model. Scanning models are research approaches that aim to describe a situation that existed in the past or still exists as it exists. The event, individual or object that is the subject of the research is tried to be defined in its own conditions and as it is (Karasar, 2005).

An Investigation of Effect of Problem-Solving Skill on Job Satisfaction of Provincial Football Referees in Eastern Anatolian Region

Universe and Sample

Research universe consists of active football referees registered as provincial referees in Turkey Football Federation and working in Eastern Anatolia region. In this context, it has been recorded that in 2018-2019 the number of registered provincial referees from 14 provinces in Eastern Anatolian Region (Ağrı, Ardahan, Bingöl, Bitlis, Elazığ, Erzincan, Erzurum, Hakkari, Iğdır, Kars, Muş, Tunceli, Van) is 332. 163 active provincial football referees participated in the research. It has been stated that, in a study with a universe of 3200, the number of samples is 357 at 95% confidence level (Cohen et al., 2007). Therefore, it can be said that the sample obtained in this research represents the universe.

Data Collection

Problem Solving Inventory: Problem solving skills inventory, developed by Heppner and Peterson (1982) and the Turkish adaptation was measured by Taylan (1990) has been used to determine the problem-solving skills level of provincial football referees and it is sufficient to measure the individual's own perception of problem solving skills. Inventory is a Likert-type scale scored between 1 and 6. The Cronbach Alpha internal consistency coefficient obtained for the whole scale by the researchers who developed the inventory has been found to be 0.90.

Job Satisfaction Scale: this scale is the Minnesota Job Satisfaction Scale consisting of 20 questions was developed by Weiss et al. (1977) to measure the level of job satisfaction. It was translated into Turkish and the validity and reliability studies were conducted by Baycan (1985) (Cronbach alfa= 0.77). Minnesota Job Satisfaction Scale is a 5-point Likert-type scale and there is no reverse question on the scale. Minnesota Job Satisfaction Scale consists of 20 questions with characteristics that determine the level of internal, external and general satisfaction: questions 1,2,3,4,7,8,9,10,11,15,16,20 measure perception of internal satisfaction; questions 5,6,12,13,14,17,18, 19 measure perception of external satisfaction and the addition of internal and external satisfaction equal to total satisfaction.

Data Analysis

In this study in which provincial football referees working in Eastern Anatolian Region have participate, the data has been collected through the questionnaire technique. The gathered data has been analyzed by using SPSS 25.0

program. Frequency analysis, factor analysis, t-test, ANOVA and regression analysis have been applied to the set of data which parametric tests have been used to analyze.

RESULTS

An Investigation of Effect of Problem-Solving Skill on Job Satisfaction of Provincial Football Referees in Eastern Anatolian Region

Table 1

Factor Analysis for the Dimensions Affecting Problem –Solving Skills and Job Satisfaction

Factor 1: Problem-Solving Skill (a:0.913)	
I believe that I can solve problems that may arise when I encounter a new situation.	.695
If the remedies I use to solve a problem fail, I won't investigate why they fail. *	.596
When I plan to solve a problem, I trust that I can execute that plan.	.596
After making a decision, the result usually fits with what I expect.	.589
I do not produce too many options when considering possible solutions to a problem. *	.587
I trust my ability to solve new and difficult problems.	.576
When I come across a topic, one of the first things I do is to review the situation and consider any information that may be relevant to the topic.	.571
While trying to decide on a possible solution to a problem, I do not evaluate the probability of success of my options individually. *	.570
I do not try to combine various ideas when considering ways to deal with a problem. Ω	.566
Sometimes instead of taking my time and thinking about my problems, I drift haphazardly. *	.563
When I become aware of a problem, one of the first things I do is try to figure out exactly what the problem is.	.558
When I have a problem, I try to think of all the ways I can go to solve it.	.558
When I encounter a problem, I am generally sure that I can deal with that situation.	.556
While trying to make a decision, I measure the results of each option, compare them with each other, and then decide.	.553
After trying a certain way to solve a problem, I stop and compare the result with the result I think it should be.	.544
Although I did not notice the solution at the beginning, I have the ability to solve most of my problems.	.540
Before I implement a certain solution plan, I try to predict how it will work.	.529
When I encounter a problem, I stop before moving on to another topic and think about that problem.	.527
I can often produce creative and effective solutions to solve my problems.	.518
Sometimes I am so emotionally affected that I do not even consider many of the ways to deal with my problem. *	.516
One method I often use when trying to solve a problem is to think of similar problems that have happened to me before.	.507
I make decisions then I regret.*	.495
Usually I can make decisions about myself and I like them.	.472
I do not think in detail about how to gather information to determine exactly what it is when I encounter a difficult problem. *	.460

An Investigation of Effect of Problem-Solving Skill on Job Satisfaction of Provincial
Football Referees in Eastern Anatolian Region

I believe that if I have enough time and effort, it can solve most of the problems I face.	.455
If my initial efforts to solve a problem fail, I doubt that I can deal with that problem. *	.438
When I encounter a problem, I usually do not take into account factors other than me, which may have contributed to this problem. *	.434
I usually act in accordance with the first idea that comes to my mind. *	.434
After solving a problem, I do not think in detail what works and what does not work when solving this problem. *	.430
When a problem confuses me, I don't try to express my feelings and thoughts in concrete and clear terms.	.428
I examine my emotions to understand how I feel when I encounter a problem.	.427
Sometimes, although I try to solve a problem, I have the feeling that I can not get into the main subject and deal with unnecessary details. *	.405
When I encounter a problem, I usually follow the first way I can think of to solve it. *	.357
There is a systematic method that I use when comparing the options and making decisions.	.333
Many of the problems I have encountered are more difficult and complex than I can solve.	.325

Factor 2: Job Satisfaction (a: 0.915)

In terms of having a chance to do something using my own skills,	.802
In terms of giving me a chance to use my own methods while doing my job,	.801
In terms of giving me freedom to implement my own decisions,	.793
In terms of having a chance to tell people what to do	.769
In terms of the sense of success I have in return for my work,	.706
In terms of being put into practice of business decisions,	.683
In terms of working conditions,	.672
In terms of having an opportunity to do something for others,	.667
In terms of having an opportunity to do different things from time to time,	.653
In terms of being appreciated for a good job I do,	.647
In terms of management style of my manager's under his/her command,	.621
In terms of giving me a chance to be a "respected person" in the society,	.616
In terms of having a chance of being promoted in the business,	.611
In terms of my colleagues' getting along with each other,	.603
In terms of my manager's ability to make decisions,	.603
In terms of providing me with a stable job,	.602
In terms of being kept busy by my job,	.491
In terms of having an opportunity to work alone,	.476
In terms of having a chance to do things that are not against my conscience	.353
In terms of the fee I get for the work I do,	.315

*Kaiser-Meyer-Olkin Sample Measurement: 0,767 and level of significance: 0,0000

At the beginning of the study, planning was made as 2 factors, as a matter of fact, factor analysis has supported this idea and all scale questions has been distributed as planned in the beginning. A (alpha) values were calculated for the internal consistency of the scale scores. If the answers to the test items are three or more, the Cronbach α coefficient is used. Cronbach α reliability coefficient of .70 and higher seems sufficient for the reliability of test scores (Büyüköztürk,

2007). The reliability of the scales was verified by finding Cronbach α value as 91.3% in Factor 1 and 91.5% in Factor 2.

Table 2

Comparing Problem Solving and Job Satisfaction Scores of Provincial Football Referees Referees by Gender Variable

	Gender	N	M	Sd
Problem solving	Female	22	1.805	.6674
	Male	141	1.709	.5956
Job satisfaction	Female	22	4.070	.7443
	Male	141	3.849	.6655

N=number, M= average, SD= standart deviation

In Table 2, as a result of the examination of their average values, it has been observed that both the problem solving skills and job satisfaction levels of the female provincial football referees are higher than the male provincial football referees.

Difference by Gender Variable

Table 3

t Test in Terms of Job Satisfaction and Problem Solving Skill by Gender

	t	df	Sig.
Problem-solving skill	.692	161	.490
Job satisfaction	1.424	161	.156

t=t value, df= degrees of freedom, sig= significance grade

“Do the problem solving skills of provincial football referees actively working in the Eastern Anatolia Region differ according to gender?” As an answer to the question, in Table 3 it is seen that the problem solving skills of provincial football referees do not differ in terms of gender variable ($p>.05$).

“Do the job satisfaction levels of provincial football referees actively working in the Eastern Anatolia Region differ according to gender?” As an answer to the question, in Table 3 it is seen that the job satisfaction levels of provincial football referees do not differ in terms of gender variable ($p>.05$).

An Investigation of Effect of Problem-Solving Skill on Job Satisfaction of Provincial Football Referees in Eastern Anatolian Region

Difference by Age Variable

Table 4
Anova Test Result of Problem Solving Skills and Job Satisfaction

Factor	F	Sig.
Problem Solving Skill	2.007	.081
Job Satisfaction	.520	.761

F=frequency, sig= significance grade

“Do the problem solving skills of provincial referees actively working in the Eastern Anatolia region differ according to age?” As an answer to the question, in Table 4 it is seen that there is no significant difference in the problem solving skills of provincial football referees regarding their age ($p>.05$).

“Do the job satisfaction levels of provincial referees actively working in the Eastern Anatolia Region differ according to age? ” As an answer to the question, in Table 4 it is seen that there is no significant difference in the job satisfaction levels of provincial football referees regarding their age. ($p>.05$).

Difference by Years in Occupation Variable

Table 5
Anova Test Result of Problem Solving Skills and Job Satisfaction Factor

	F	Sig.
Problem Solving Skill	3.393	.019
Job Satisfaction	.171	.916

F=frequency, sig= significance grade

“Do the problem solving skills levels of provincial football referees actively working in the Eastern Anatolia Region differ according to years in occupation? ” As an answer to the question, in Table 5 it is seen that there is a statistically significant difference in the problem solving skills of provincial football referees regarding years in occupation variable ($p<.05$).

“Do the job satisfaction levels of provincial referees actively working in the Eastern Anatolia Region differ according to years in occupation? ” As an answer to the question, in Table 5 it is seen that there is no significant difference

in the job satisfaction levels of provincial football referees regarding years in occupation variable ($p > .05$).

Difference by Education Variable

Table 6

Anova Test Result of Problem Solving Skills and Job Satisfaction Factor

	F	Sig.
Problem Solving Skill	690	.503
Job Satisfaction	.036	.965

F=frequency, sig= significance grade

“Do the problem solving skills of the provincial referees actively working in the Eastern Anatolia Region differ according to education?” As an answer to the question, in Table 6 it is seen that there is no significant difference in the problem solving skills of football city referees regarding their education variables ($p > .05$).

In table 6, “Do the job satisfaction levels of provincial referees actively working in the Eastern Anatolia Region differ according to education?” As an answer to the question, in Table 6 it is seen that there is no significant difference in the job satisfaction levels of provincial football referees regarding their education variables ($p > .05$).

To find an answer to the key question of this study “Does the Problem Solving Skill of Provincial Referees Actively Working in the Eastern Anatolia Region Have an Impact on Job Satisfaction?”, univariate regression analysis was conducted. According to the result of Regression analysis, the 1-unit change in the problem-solving skill variable causes a decrease in the job satisfaction variable by -0,216. That is, problem solving ability negatively affects job satisfaction. Multiple linear connections were examined in order to provide more reliable results for regression analysis. Accordingly, VIF values are requested to be less than 10 (Albayrak, 2008).

DISCUSSION

In the study, when comparing the problem solving and job satisfaction scores of the provincial football referees regarding gender variable, it has been found that the average scores of the problem solving skills of the female provincial football referees were higher than the male provincial football referees. In the study of Bezci (2010) it was concluded that the average values of female

An Investigation of Effect of Problem-Solving Skill on Job Satisfaction of Provincial Football Referees in Eastern Anatolian Region

taekwondo coaches' problem solving skills were higher than male taekwondo coaches, which supports this study. In the study of Ötken (2018) and Paydaş (2019) it was found that the average score of problem solving skills of women were higher than men.

When the job satisfaction scores of the provincial football referees are compared considering gender variable, it has been seen that the average job satisfaction of the female provincial football referees is higher than that of the male football city referees. The results obtained in a study where Korman (1992) analyzed the differences in the job satisfaction of men and women and this study are supportive of each other. Şahin (2013) found that female teachers' job satisfaction levels are higher than male teachers'. Özarıslan (2010), Akpınar (2010) and Acar (2019) reached the similar findings that are parallel to the results in this research.

According to the results of provincial football referees for problem solving skill regarding gender variable, it has been seen that the problem solving skills and job satisfaction levels of provincial football referees do not differ in terms of gender variable. Akpınar (2010) found that athletes' problem solving skills sub-dimensions and total problem solving skills scores did not differ significantly with respect to gender. When the research findings of Yıldırım (2016) and Acar (2019) are analyzed, parallel results have been reached.

In the results regarding the job satisfaction levels of the provincial football referees according to the gender variable, a study by Güney et al. (1996) on job satisfaction on 215 staff working in private and public banks found no significant difference between the job satisfaction levels and gender of the employees. Having reached the same result, Türker and Öztürk (2016) concluded that the job satisfaction levels of men and women working in criminal execution institutions operating in the Western Black Sea Division did not differ.

It has been observed that there is no significant difference in the problem solving skills of the provincial football referees in respect with the age variable. Nalbant (2013) concluded that problem solving skill does not differ according to age groups. Kocaman (2006) who worked on coaches and Germi (2006) who worked on managers serving in the Directorate of Youth and Sports reached parallel findings.

It has been observed that there is no significant difference in job satisfaction levels of provincial football referees according to age variable. In

Özarslan's study (2010), the job satisfaction level of deputy governors did not show a significant difference according to the age variable. In Tekgöz 's (2011) study of the referees regarding their job satisfaction levels, the difference between the average of job satisfaction scores in respect with age variable was not found statistically significant. Türker and Öztürk's (2016) results obtained in a similar study support the findings.

It has been seen that there is no significant difference in problem solving skills of provincial football referees according to the educational background variable. In the research of Nalbant (2013), which was conducted on managers, no significant difference was found according to education variable.

It has been seen that there is no significant difference in job satisfaction levels of provincial football referees according to the educational background variable. Similar to this result, in the study of Tekgöz (2011), no statistically significant difference was found in the average of the job satisfaction scores of the referees according to the educational status variable. In addition, the study results of Nalbant (2013) and Özarslan (2010) support the findings of our research.

It has been observed that there is no significant difference in the job satisfaction levels of provincial football referees according to years in occupation variable. In the study of Yıldırım (2016), a statistically significant difference was found in the average scores of the participants' task, professional seniority variable and problem solving skill. In Öncü (2019)'s study, it was seen that teachers' opinions about problem solving skills differed significantly according to their professional seniority. Bezci (2010), in his study of taekwondo coaches, concluded that the total problem solving skill scores are at the highest level in the range of 1 to 5 years of service.

It has been observed that there is no significant difference in the job satisfaction levels of provincial football referees according to the variable of years in occupation. The results which were reached in the studies of Şen (2018) and İnandık (2010), were parallel with our findings. The most important result of the research was obtained from the regression analysis conducted to measure the effect of problem solving skill on job satisfaction level, and it was concluded that problem solving skill affects job satisfaction negatively. In the literature, a result similar to this result has not been clarified.

CONCLUSION

Regarding one of results of the research, which is that problem solving skill is high in individuals with 1- 5 years in profession, it has been thought that the new hired individuals are idealistic due to the competitive factor and economic expectations. In addition, it has been thought that individuals who have just started this job are more solution-oriented at first, but over time, individuals are less concerned by ignoring the crises and events as they adapt to their colleagues.

Another result of the research, which is that problem solving skill of provincial football referees actively working in Eastern Anatolia Region has a negative effect on job satisfaction shows us that we need to reach important conclusions regarding the individuals' work discipline, work style, emotional state and economic expectations regarding the fact that demographic distribution is high in the new generation (aged 22-29 years).

Considering the results of this study, which was carried out on football referees in general, the effect of business blindness and competition on problem solving skills and job satisfaction can be investigated by conducting an expansive and in-depth review. In the next study, the effect of problem solving skill on job satisfaction should be examined according to the economic competence variable. Because women have higher average scores of problem solving and job satisfaction levels, there is a high difference between the average scores regarding gender; this high difference should be explored in detail and improvements related with the problems that men have in business life should be made. Regarding the variable of years in occupation, activities and trainings that provide necessary personnel motivation should be provided to individuals in terms of ensuring the dynamism of the individuals who have been in the business life for many years. Regarding the new generation mindset, by keeping in touch with these individuals through empathy, training conversations about job expectations, economic expectations, life expectations, and business ethics can be provided, and job satisfaction can be guided into a positive direction.

REFERENCES

- Acar, H. (2019). *Bocce (volo) Sporcularının Stresle Başa Çıkabilme Becerileri ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Bartın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Akpınar, S. (2010). *Spor Federasyonlarında Çalışanların, Sosyal Beceri, İş Doyumu ve Problem Çözme Yeterlilikleri Üzerine bir Araştırma*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü Gazi Üniversitesi.
- Albayrak, A. S. (2008). Değişen varyans durumunda en küçük kareler tekniğinin alternatifli ağırlıklı regresyon analizi ve bir uygulama. *Afyon Kocatepe Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi*, 10(2).
- Ayres, J. & Malouff, J. M. (2007). Problem-solving training to help workers increase positive affect, job satisfaction, and life satisfaction. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 16(3), 279–294. <https://doi.org/10.1080/13594320701391804>
- Barut, Y. & Yılmaz, M. (2000). Beden eğitimi ve spor bölümüne ve eğitim fakültesine devam eden öğrencilerin problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası I. Spor Bilimleri Kongresi Bildirileri*, 290-297.
- Baycan, A. (1985). *An Analysis of Several Aspects of Job Satisfaction Between Different Occupational Groups*. Boğaziçi Üniversitesi yayınlanmamış yüksek lisans Tezi.
- Bezci, Ş. (2010). *Taekwondo Antrenörlerinin Stresle Başa Çıkma ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı*. Pegem A Yayıncılık.
- Cohen, L., Manion L. & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. (6th edition), Routledge.
- Çelikten, M. (2001). Okul yöneticilerinin problem çözme becerisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 7(3), 297-309.
- Çetin, F., Basım, H. & Karataş, M. (2011). Çalışanların problem çözme becerilerinde örgütsel adalet algısı ve iş tatmininin rolü. *Celal Bayar Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 18(1), 71-85.
- Derin, N. (2007). *Devlet Hastanelerinde Çalışan Sağlık Personelinin İş Doyum Düzeyleri ve Etkileyen Faktörler*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

An Investigation of Effect of Problem-Solving Skill on Job Satisfaction of Provincial
Football Referees in Eastern Anatolian Region

- Ferhan O. (1985). *Orta Dereceli Okullarda Öğretim, Amaç, İlke, Yöntem ve Teknikler*. Emel Matbaacılık.
- Germi, H. (2006). *Gençlik ve Spor Genel Müdürlüğünde Görev Yapan Spor Yöneticilerinin Problem Çözme Becerilerinin Değerlendirilmesi*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Gündüz, G.O. (2016). *Banka Çalışanlarında İş Doyumu ve İş Doyumunun Örgütsel Bağlılığa Etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Güney, A. Erdem, Ü., Zafer, B. & Hepcan, Ş. (1996). *Peyzaj Konstrüksiyonu Donatı Elemanları*. E. Ü. Zir. Fak. Yayınları No: 514.
- Hepner, P.P. & Petersen, C.H. (1982). The development and implications of a personal problem solving inventory. *Journal of Counseling Psychology*, 29(1), 66–75.
- Hulin, C. L. & Judge, T. A. (2003). Job attitudes. In W. C. Borman, D. R. Ilgen, & R. J. Klimoski (Eds.). *Handbook of Psychology: Industrial and Organizational Psychology*. John Wiley & Sons Inc.
- İnandık, Z. (2010). *Müzik Öğretmenlerinin İş Doyumu Düzeylerinin Farklı Demografik Özelliklere Göre İncelenmesi*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karasar N. (2005). *Scientific Research Approach*. Nobel publishing distribution.
- Kocaman, H. (2019). *Yüzme Antrenörlerinin Problem Çözme Becerileri ve Karar Verme Stratejilerinin İncelenmesi*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Koçak, R. & Eves, S. (2010). Okul yöneticilerinin iş doyumları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1),193-212.
- Korman, J. (1992). A social learning theory of career selection. *Journal of Career Counseling*, 7, 6-10.
- Locke, E. A. (1969). What is job satisfaction? *Organizational Behavior and Human Performance*, 4, 309-336.

- Nalbant, İ. (2013). *Yöneticilerin Problem Çözme Becerilerinde İş Doyumunun ve Algılanan Örgütsel Desteğin Rolü*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Harp Akademileri Komutanlığı Stratejik Araştırmalar Enstitüsü.
- Nurluöz, Ö. & Akçıl, U. (2012). Hemşirelerin iş güçlüğüne oluşturan değişkenlerinin iş doyumunu ile karşılaştırmalı analizi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 77-86.
- Öncü, H. (2019). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Problem Çözme Becerileri ile Öğrenen Özerkliğini Destekleme Davranışları Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ötcan, C.Ç. (2018). *Basketbol Antrenörlerinin Problem Çözme Becerilerinin ve Karar Verme Yöntemlerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Özarslan, M. (2010). *Örgütlerde İş Tatmini ve Kişilik Tipi İlişkisi: Vali Yardımcılarına Yönelik Kuramsal ve Uygulamalı bir Araştırma*. Yayınlanmamış doktora tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Paydaş, M. (2019). *Antrenörlerin Liderlik Tarzlarının Problem Çözme Becerisine Olan Etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Karaman Mehmetbey Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Samancı, B. (2018). *Okul Yöneticilerinin Karar Verme ile Problem Çözme Yaklaşımları Arasında İlişkisel ve Karşılaştırılmalı Çözümlemeler: Ankara İli Örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Şahin, İ. (2013). Öğretmenlerin iş doyumunu düzeyleri. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, X(1), 142-167.
- Şen, İ. (2018). *Üniversite Çalışanlarının İş Tatmini ve Örgütsel Bağlılığa Olan Etkisine Dönük bir Alan Araştırması: Karabük Üniversitesi İdari Personel Örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şenduran, F. (2006). *Askeri Liselerde Sporcu Öğrenciler ile sporcu Olmayan Öğrencilerin Problem Çözme, Strese Karşı Koyabilme, Uyum*

An Investigation of Effect of Problem-Solving Skill on Job Satisfaction of Provincial Football Referees in Eastern Anatolian Region

Becerileri ve Başarı Düzeyleri. Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

Taylan, S.(1990). *Heppner'in Problem Çözme Envanterinin Uyarlama Güvenirlik ve Geçerlik Çalışmaları*. Yüksek Lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Tekgöz, Ü. (2011). *Futbol Hakemlerinin İş Stresi, İş Tatmini ve Yaşam Tatmin Düzeyleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi: 3. Bölge Hakemleri Üzerinde bir Araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Türker, N. & Öztürk, İ. (2016). İnfaz koruma memurlarının iş doyumunu ve örgütsel bağlılıkları: batı karadeniz bölümü örneği. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2, 56-78.

Ülger, Ö. E. (2003).*Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerilerinin Liderlik Davranışlarıyla İlişkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Weiss, D.J., Dawis, R.V. England, G. W. & Lofquist, L. H. (1967). *Manual for the Minnesota Satisfaction Questionnaire*. Minnesota Studies in Vocational Rehabilitation University of Minnesota, 22.

Yerli, S. (2009).*İlk ve Orta Öğretim Okullarındaki Yöneticilerin Duygusal Zekâ ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yıldırım, M. (2016). *Doğu Anadolu Bölgesi'nde Gençlik ve Spor İl Müdürlükleri'nde Çalışan Personelin Problem Çözme Becerisinin Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

DOI No: <http://dx.doi.org/10.29228/Joh42814>

Makale Türü: Araştırma makalesi
Geliş Tarihi: 07.05.2020
Kabul Tarihi: 13.06.2020
On-line Yayın: 25.06.2020

Article Type: Research article
Submitted: 07.05.2020
Accepted: 13.06.2020
Published Online: 25.06.2020

Atıf Bilgisi / Reference Information

Bingöl, H., Hingöl, Ş. & Öner, İ. (2020). Covid-19'un Spor Sektörüne Etkisi. *Journal of History School*, 46, 1890-1909.

COVID-19'UN SPOR SEKTÖRÜNE ETKİSİ¹

Hülya BİNGÖL², Şükrü BİNGÖL³ & İsmail ÖNER⁴

Öz

Çin'in Vuhan kentinde ortaya çıkan hayatın her alanını olduğu gibi spor dünyasını da olumsuz etkileyen yeni tip koronavirüs (Covid-19) dünya genelinde spor organizasyonlarını durma noktasına getirmiştir. Bu düşüncelerden yola çıkarak çalışmamızda, Covid-19 salgınının spor endüstrisi, organizasyonları, kulüpleri, ekonomisi, sporcular ve futbol üzerindeki muhtemel etkilerinin tespit edilmesi ve incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, doküman analizi yöntemi ile incelenmiştir. Sonuç olarak; global düzeyde seyir gösteren Covid-19 salgını, spor organizasyonlarının ve müsabakalarının iptal edilmeleri ya da ileri tarihlere ötelenmesi durumu spor paydaşları kapsamında negatif sosyal ve ekonomik etkilerin ortaya çıkmasına neden olmuştur. Bu bağlamda spor organizasyonlarının ve kurumların iptal edilen ve ileri tarihlere ötelenen müsabakalar sebebiyle belirsiz düzeyde ekonomik bir maliyetle yüzleşeceği tahmin edilmektedir. Söz konusu problemin çözümü açısından spor paydaşlarının birlikte çalışması gerektiği ifade edilebilir.

Anahtar Kelimeler: Spor, Covid-19, Spor Organizasyonları, Futbol, Spor Sektörü

¹ Makale yazımı yazar etki oranı: 1.yazar: %70, 2. yazar: %20, 3. Yazar %10.

² Dr. Öğretim Üyesi, İnönü Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi, Spor Yöneticiliği Bölümü, hulya.bingol@inonu.edu.tr, Orcid: 0000-0002-6686-2821

³ Dr. Öğretim Üyesi, Hakkâri Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü, sukrubingol23@gmail.com, Orcid: 0000-0002-9043-6750

⁴ Doktora Öğrencisi, İsmail Öner, İnönü Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, smailoner1@gmail.com, Orcid: 0000-0003-0332-2139

The Effect of Covid-19 on Sports Sector

Abstract

The new type of coronavirus (Covid-19), which affects the sports world as well as all areas of life emerging in Wuhan, China, has brought sports organizations to a halt worldwide. Based on these thoughts, it was aimed to identify and investigate the possible effects of Covid-19 outbreak on sports industry, organizations, clubs, economy, athletes and football. The research was examined by document analysis method. As a result; the outbreak of Covid-19, which shows a global level, the cancellation of sports organizations and competitions or postponing to future dates caused negative social and economic effects within the scope of sports stakeholders. In this context, it is estimated that sports organizations and institutions will face an indefinite economic cost due to the cancelled and postponed competitions. It can be stated that sports stakeholders should work together in terms of solving this problem.

Keywords: Sports, Covid-19, Sports Organizations, Football, Sports Sector

GİRİŞ

Salgın, herhangi bir hastalığın olağan seviyesinden fazla karşılaşılmamasını ifade edilmektedir (Ergönül, 2016). Pandemi ise; dünya genelinde birden çok ülke ya da kıta kapsamında, oldukça fazla bir kesimde görülen ve yayılım gösteren salgın hastalıklara denilmektedir (www.medipol.com.tr, 2020). Yeni tip koronavirüs (Covid-19) dünyada ilk kez Çin'in Vugan şehrinde kendini göstermiş ve buradan çok kısa bir zaman içerisinde dünya genelinde 160 ülkeye yayılmıştır. Bu virüsün dünya genelinde yayılması sebebiyle Dünya Sağlık Örgütü'nce bu virüs "Pandemi" olarak ifade edilmiştir (WHO, 2020). Covid-19 salgını sebebiyle başta Avrupa ve dünyadaki diğer ülkeler spor, sanat, endüstri ve ticaret gibi alanlarda negatif yönde etkilenmiştir. Ortaya çıkan bu tablo pek çok faaliyetin durmasına sebep olmuştur (Dinçer, 2020). Dünyayı etkisi altına alan Covid-19, spor dünyasında da büyük etki oluşturdu. Çeşitli branşlardaki birçok spor organizasyonu durdurulmuş ya da belli süreliğine askıya alınmıştır. Ayrıca bazı futbolculara, basketbolculara, antrenör ve yöneticilere bu salgın hastalık bulaşmıştır. (www.aspor.com.tr, 2020). Bu araştırmada; Covid-19 salgınının spor sektörü bağlamında spor endüstrisi, organizasyonları, kulüpleri, ekonomisi, sporcular ve futbol üzerindeki muhtemel etkilerinin tespit edilmesi ve incelenmesi amaçlanmıştır.

COVID-19'un Dünya Üzerindeki Etkileri

Deve, kedi, yarasa gibi bazı hayvanlarda tespit edilebilen; hayvanlardan hayvanlara, hayvanlardan ise insanlara bulaşma niteliği taşıyan ve bireylerde hastalık oluşmasına sebep olan bir virüs ailesi kapsamında yer almaktadır. Bilinen türleri arasında MERS-CoV, SARS-CoV ve son olarak Çin'in Wuhan kentinde ortaya çıkan 2019-nCoV sayılabilir (www.teb.org.tr, 2020).

Covid-19 tüm dünyada etkili olmaya devam etmektedir. Dünya genelinde tespit edilen vaka sayısı 1 milyon 800 binin üzerine çıktı. Virüse yakalananlardan 110 bin den fazla kişi hayatını kaybetti (www.bbc.com, 2020).

Covid-19 salgını niteliksel açıdan global açıdan fark edilebilen bir etki ortaya koymuştur. Bu virüs kültüre, sosyal yaşama, sanata, ekonomiye ve spora kadar pek çok alanı etkilemiştir (www.bolgegundem.com, 2020).

Turizm sektörü en ağır darbeyi alan sektörlerden, Turizm sektörü hava yollarının uçuş sayısını azaltması ve turistlerin iş ve şahsi seyahatlerini iptal etmesi nedeniyle derinden etkilenen sektörlerden ayrıca virüs korkusu ve hükümetlerin halkı evde tutma çağrıları, oteller ve restoranları da büyük ölçüde etkilemiş durumda olduğu söylenebilir (www.akib.org.tr, 2020).

Bir diğer en çok etkilenen sektörlerden spor ise; çoğu spor organizasyonları insan kalabalıkları ve bolca fiziksel temas içerdiğinden dolayı önde gelen Futbol Ligleri, Formula 1, MotoGP, MLS, Six Nations Rugby ve dünyadaki diğer kapalı atletizm şampiyonları da Covid-19 nedeniyle ertelenmiş durumda (https://sporcuuyum.com, 2020).

Covid-19, toplumsal hayat üzerinde etkili olduğu kadar iktisadi yaşam üzerinde negatif yönde etkilidir (www.cumhuriyet.com.tr, 2020). Dünya Bankası'ndan yapılan açıklamada, Covid-19 salgınının ekonomi üzerindeki olası sonuçlarına değinilirken krizin Küresel ticaretin yüzde 70'ini oluşturan Doğu Asya ve Pasifik'teki 17 ülkenin salgından olumsuz etkilendiği belirtilirken bölgede 11 milyon kişinin yoksulluğa sürüklenebileceği öngörüsü ifade edildi (www.independentturkish.com, 2020).

COVID-19'un Spor Endüstrisi Üzerine Etkisi

Spor endüstrisi, spor kurumları veya tüketiciler açısından spor mamulleri temin etmek, üretmek ya da bir spor müsabakasını yapmak veya onun bir bölümünü oluşturma sürecini üstlenmektedir (Mullin, 2000). Spor endüstrisi, günümüzde toplumların ekonomileri üzerinde direkt olarak etkili olan ve etkinliği halinde ekonomik anlamda yüksek katma değer sunan bir endüstri olarak kabul

edilmektedir (İşler ve Tüfekçi, 2014). Covid-19 salgını, birçok endüstriyi etkilediği gibi spor endüstrisini de derinden etkilemeye başladı. Seyircisiz karşılaşmaların, ertelemelerin, birçok spor organizasyonunun akıbetinin belli olmamasının ekonomik boyutu var. Önümüzdeki süreçte spor endüstrisinde küçülmenin söz konusu olabileceğini öngörülüyor (Koçdemir, 2020). Başta futbol kulüpleri ve diğer spor kulüplerinin temel harcama ve gelir kalemleri irdelendiğinde; gelirin yayın hakları, sponsorluk ve reklam gelirlerinden sağlandığı görülmektedir. Bununla birlikte ürün gelirleri, bilet satışları, işletme ve stadyum gelirleri diğer kalemleri oluşturmaktadır. Harcamalar bölümünü ise sporcu alımı, ekipman, teknik ekip ve sporcu ücretleri, resmi yükümlülükler ve bonservis yükümlülükleri oluşturmaktadır (Kotab-Scholleva, 2011). Covid-19 salgınından önce Avrupa’da çeşitli 12 şehirde düzenlenecek spor organizasyonlarının sadece İrlanda’ya 110 milyon dolar kazandırması beklenmekteydi (www.bbc.com, 2020).

UEFA açısından Fransa’da düzenlenmiş olan EURO 2016 turnuvası Fransa’ya 1,3 milyar dolar gelir sağlamıştır (www.bbc.com, 2020). EURO 2020’nin de virüsten dolayı başka bir tarihe ertelenmesi milyar dolarlık spor organizasyonların bütçesinden ekonomik açıdan yararlanma konusunda mahrum kalınacağı söylenilebilir (https://t24.com.tr, 2020). 2020 Tokyo’da düzenlenmesi planlanan olimpiyatın Japonya’nın ünlü yatırım şirketlerinden biri olan SMBC Nikko Securities virüs sebebiyle Olimpiyatların ileri bir tarihe atılması durumunda 2020 yılında Japonya’nın GSYH’sinin %1,5 azalacağını tahmin etmektedir (www.bbc.com, 2020).

COVID-19’un Spor Organizasyonları Üzerindeki Etkisi

Spor organizasyonu sosyal bir kişilik veya kuruluş olarak spor endüstrisinde yer alan, belirli amaçlar çerçevesinde yönetilen, rasyonel bir yapıya ve işleyiş sistemine sahip olan ve göreceli olarak belirgin sınırları bulunan bir kavramdır (Tek, 2006). Covid-19 etkilerini farklı pek çok faaliyet ve konuda gösterdiği gibi spor endüstrisi ve organizasyonlarında da göstermiştir. Bundan en çok etkilenen çok büyük bir kitleyi etrafına bağlayan, katılımcı ve seyircilere ev sahipliği yapan spor organizasyonları oldu.

Dünyadaki birçok fuar, kültürel ve sportif etkinlikleri iptal edildi veya ertelendi. İptal edilen oyunlar ve turnuvalar spor ekonomisinde büyük bir etki yarattı. Spor organizasyonlarının olmaması, medya, reklam, sponsorluk, iddia, bilet ve maç günü gelirlerini azalması anlamı taşımakla birlikte sigorta poliçeleri ve sözleşmeleri de etkilemiş durumda (Devecioğlu, 2020).

Covid-19'un Spor Sektörüne Etkisi

Covid-19 tablosu 2020 yılında düzenlenecek olan Tokyo Olimpiyat Oyunları resmi olarak 2021 yılına ötelenmiştir. Japonya Başbakanı Şinzo Abe ve Uluslararası Olimpiyat Komitesi yaptıkları görüşmeler sonrasında ertelemeyi açık açık ifade etmişlerdir. Erteleme sonrasında oyunların yine resmi olarak 2020 oyunları olarak kalması kararlaştırılmıştır. Bu yönüyle IOC Yönetim Kurulu tarafından Tokyo 2020 Olimpiyat ve Paralimpik Oyunları'nın "Tokyo 2020" ismiyle 2021 yılında yapılması kararlaştırılmıştır (IOC, 2020). Ortaya çıkan bu erteleme, Olimpiyat Oyunları tarihinde I. ve II. Dünya savaşı sırasında düzenlenmeyen olimpiyatlar sonrasında ilk ertelemedir.

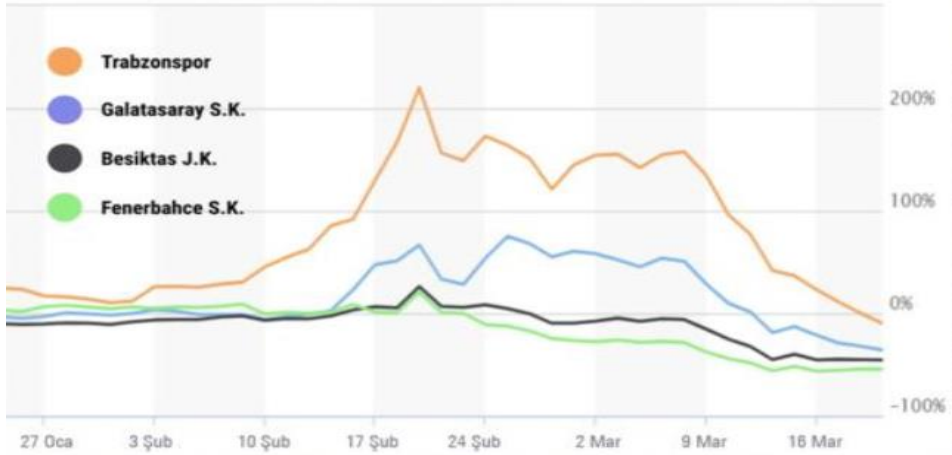
Bir diğer etkilenen spor organizasyonu, EURO 2020'dir. Bu organizasyon UEFA'nın katkıları ile 2021 yılına ertelenmiştir. UEFA'nın 55 üyeyle beraber sunmuş oldukları erteleme teklifi, futbolcuları temsil eden FIFPro ve Avrupa Kulüpler Birliği tarafından kabul edilmiştir (www.hurriyet.com.tr, 2020). Diğer ertelenen spor organizasyonları ise; UEFA Avrupa Ligi, Beyzbol Ligi, Diamond League, CEV, Voleybol, NBA, EuroLeague, PGA Avrupa Turu, Kayak Dünya Şampiyonası, Copa America, Tenis, NHL, F1 Grand Prix, ve Rugby Şampiyonası organizasyonları olduğunu ifade edebiliriz (www.fanatik.com.tr, 2019).

COVID-19'un Spor Kulüpleri Üzerindeki Etkisi

Spor kulüpleri, belli kurallar kapsamında düzenlenen (tüzükler, yasalar, yönetmelik, vb.) üyelerden her birinin belli sorumlulukları ve yetkileri olan (denetçi, yönetim kurulu üyesi, başkan vs.) profesyonel veya amatör spor dallarıyla sosyal yapıya destek veren, her yaşta bireyin spor yapabileceği gereç, araç ve tesise sahi olan farklı bir yönüyle üst düzeyde performans sergileyen sporcuların yetiştirilmesini amaçlayan tüzel kişiliği olan dernekleri ifade etmektedir (Donuk, 2005). Dünya ekonomisi Covid-19 salgını nedeniyle çıkmaza girmiş durumda. Bu süreçte spor kulüplerini oldukça zorlu günler beklemekte. Özellikle bu günlerde müsabakaların ertelenmesi ve iptali de spor kulüplerini iktisadi açıdan negatif yönde etkilemekte. Bu tablo spor kulüplerinin her türlü açıdan ekonomik sıkıntı yaşamasına neden olacaktır. Ülkemizde ekonomik açıdan sıkıntılı bir süreç içerisinde bulunan spor kulüpleri Covid-19 nedeniyle ekonomik olarak daha da kötü etkilenecektir (www.sabah.com.tr, 2020). Spor kulüplerinin gelir kalemlerinde ortaya çıkan kayıplar iktisadi sıkıntı çekmelerine neden olmaktadır. Bununla beraber spor kulüplerinin ticari anlaşmaları, teknik heyet ve oyuncu maaşları gibi maliyeti bulunmaktadır. (Büyük, 2020).

Spor kulüplerinin ticari faaliyetlerinin durmuş olduğu bu şartlarda vermiş oldukları temlikler etkisiz hale gelmektedir. Söz konusu süreç kapsamında devam etmesi halinde spor kulüplerinin borçlarını ödeyebilmesi oldukça

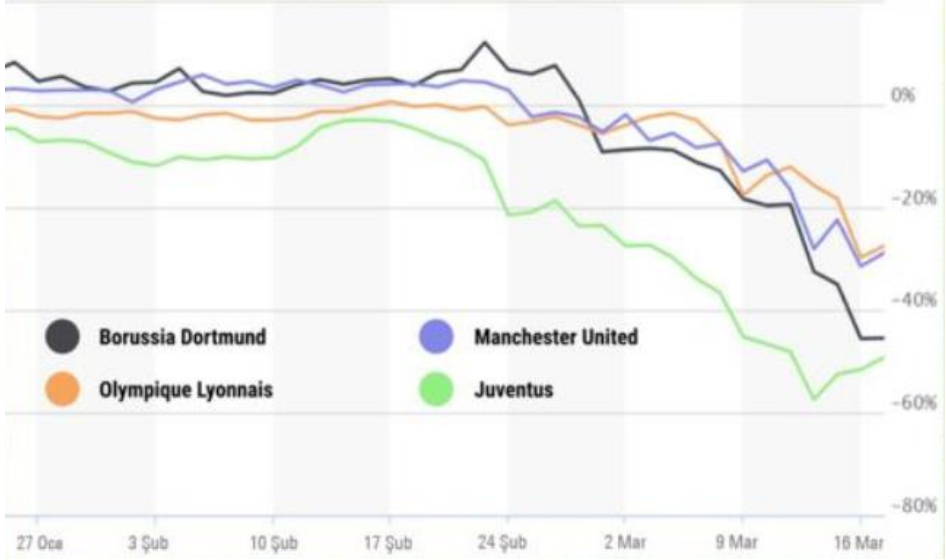
güçleşmektedir. Ödemesiz gerçekleştirilemeyen borçlara yönelik uygulanacak faizler doğrultusunda borçların daha da büyüyeceği açıktır. Burada yalnızca kur farkı sebebiyle spor kulüplerinin yüklenmek durumunda kalacakları yük oldukça fazladır (www.fotomac.com.tr, 2020). Ayrıca kulüplerin kur zararı her geçen gün daha da artıyor. Covid-19'un etkilemiş olduğu spor kulüpleri ekonomik açıdan oldukça sıkıntı içerisinde. Bu bağlamda pek çok spor kulübü çalışanları ve sporcularından kesinti yapma kararı almıştır (Altunkılıç, 2020). Covid-19 salgınıyla dünyanın birçok ülkesinde spor faaliyetleri durdu. Bununla beraber kulüplerin sözleşme zararları ve kayıp gelirler ile 2020 yılı, küresel çapta spor dünyasına zarara neden olacağı öngörülüyor (Can, 2020). Salgın devam etmesine rağmen; kulüplerin ve futbolcuların yaptıkları sözleşmeler kapsamında karşılıklı sorumluluklarının devam etmesi söz konusudur. Bu nedenden dolayı kesimlerin, Covid-19 salgını nedeniyle Futbol Federasyonu'nun alacağı resmi kararlara kadar beklemeyi sürdürmeleri ve sözleşmeleri gereğince spor faaliyetleri bizzat da olsa sürdürmeleri gerekmektedir (www.duhuliye.com, 2020).



Şekil 1. Covid-19 Nedeniyle Türkiye'nin Dört Büyük Kulübü (Trabzonspor, Galatasaray, Beşiktaş, Fenerbahçe) Hisse Değeri (KPMG Football Benchmark, 2020).

Şekil 1 incelendiğinde; Trabzonspor, Galatasaray, Beşiktaş ve Fenerbahçe kulüpleri yaklaşık %50'ye yakın değer kaybettiklerini, Covid-19 nedeniyle takımların hisse değerlerinde düşüş yaşandığını ifade edebiliriz.

Covid-19'un Spor Sektörüne Etkisi



Şekil 2. Covid-19 Nedeniyle Avrupa Takımlarından Juventus, Borussia Dortmund, Manchester United ve Olympique Lyonnais Kulüplerinin Hisse Değeri (KPMG Football Benchmark, 2020)

Şekil 2 incelendiğinde; Juventus Covid-19 nedeniyle borsada ne çok kayıp yaşayan kulüp iken, Borussia Dortmund %40'ın üzerinde kayıp yaşadı. Manchester United ise %30 yakın hisse kaybı yaşarken, Olympique Lyonnais ise %20 ile %30 arası kayıp verdi. Covid-19 nedeniyle takımların hisse değerlerinde düşüş yaşandığını ifade edebiliriz. Spor kulüplerinin Covid-19 salgınından sonra meydana gelecek sıkıntıları en asgari düzeyde tutabilmek için denk bütçe temin etmeleri ile küçülmeleri gerekmektedir. Bununla birlikte bu kriz sürecinde ayakta kalmak isteyen spor kulüplerinin mali ve idari açıdan yeterliliklerini çözüme ulaştırmaları ve küçülme süreçlerini belli bir düzen halinde yürütmeleri önemli olacaktır (Altunkılıç, 2020).

COVID-19'un Spor Ekonomisi Üzerindeki Etkisi

Spor ekonomisi, iktisadi bilimlerin uygulamada kendini gösterdiği bir alan olmakla birlikte iktisat ile spor, spor bilimleri arasındaki etkileşimi ele almaktadır (Haag, 2002). Son zamanlarda sporun genel ekonomik tablo içerisindeki öneminin artmasında küreselleşme ile iletişim teknolojilerindeki hızlı gelişmelerinin etkisi olduğu ifade edilmektedir (Şimşek, 2011). Spor, boş zaman aktivitesi, sosyal paylaşım, eğlence niteliklerinin dışında ekonomik değer de

dâhil olması ile sporla ilgili bazı iktisadi kurallar oluşmuş ve bu durum sporun iktisadi yapıya katkı sağlayan bir sektör haline gelmesini sağlamıştır (Sivrikaya ve Demir, 2019). Günümüzde sportif etkinlikler başarıları ya da başarısızlıkları ile iktisadi değerleri üzerinden kıyaslanmaktadır (Dever, 2010). Günümüzün mevcut koşullarında sporlar birer iktisadi kurum haline gelmiştir (Donuk-Şenduran, 2006). Dünyayı etkisi altına alan Covid-19 salgını futbol ekonomisini de ciddi şekilde etkiledi. Covid-19 nedeniyle futbolcuların değerlerinde %28'lik kayıp meydana geldi (www.sporx.com, 2020). Avrupa'nın en büyük 5 futbol ligi, Covid-19 sebebiyle maddi anlamda da büyük darbe aldı. Fransa'nın (Ligue 1), İngiltere (Premier Lig), İspanya (La Liga), Almanya (Bundesliga) ve İtalya (Serie A), Covid-19 salgını nedeniyle toplam zararının yaklaşık 4 milyar Euro olacağı bildirildi (Alayont, 2020).

Ekonomistler spor dünyasında son 20 yılda ilk kez 160 milyar dolarlık bir kayıp olacağını tahmin etmektedirler (Devecioğlu, 2020).

Matchday revenues -By League- US\$ million



Şekil 3. Covid-19 Nedeniyle Amerika'daki Sportif Etkinlikler ve Ülkelere Göre Maç Günü Gelirlerinin Zararı (Sports Value, 2020)

Covid-19'un Spor Sektörüne Etkisi

Şekil 3 incelendiğinde; Amerika'daki Sportif Etkinliklerin en çok maç günü gelirinden zarar ettiğini ifade edebiliriz. Ayrıca ülkelerdeki liglerin maç günü gelirlerinin en çok zarardan etkilenen Premier Ligi olduğunu en az ise Portekiz ligi olduğunu söyleyebiliriz.

COVID-19'un Sporcular Üzerindeki Etkisi

Sporcular genel itibariyle profesyonel ve amatör sporcular olarak birbirlerinden ayrılmaktadır. Hobi ya da sağlıklı yaşam görüşü kapsamında spor yapan bireyler amatör, mesleki bir faaliyet olarak spor yapan kişiler ise profesyonel sporcu olarak ifade edilmektedir (Küçükgüngör, 1999). Covid-19 sebebiyle sporcular antrenman türlerini ve hayat tarzlarını değiştirmek zorunda kalmıştır. Müسابakaların ertelenmiş olması belirsizlik hissini meydana gelmesine neden olmaktadır. Müسابakaların ne zaman düzenleneceğinin bilinmemesi, yaz aylarında spor faaliyetlerinin düzenlenmesi halinde diğer sezona dinlenmeden girmek durumunda kalınması halinde sakatlığın ortaya çıkabilmesi, yaz ayları planlarının değişmesi gibi tablolar belirsizlik hissine ve bu his kaygının oluşmasına sebep olabilmektedir. Oluşan kaygı ise sporcularda kısa ve uzun dönemde fiziksel sorunların oluşumuna neden olabilmektedir (www.gzt.com, 2020).

Covid-19 nedeniyle evlerinde kalan sporcular hem fiziksel hem de psikolojik olarak çok farklı şekillerde etkilenebiliyor. Ev hayatına alışık olmayan sporcuların evde kalmaları gereken bu zamanda yaşananlar sporculara negatif etki ediyor (Oktay, 2020).

Covid-19 evde kalma süreçlerinde ortaya çıkan performans kayıplarını yalnızca fizyolojik ve fiziksel olarak değerlendirmek hatalı olacaktır. Bu kayıplar sadece antrenmanlarla düzeltilemeyecek ve bununla birlikte ruhsal ve psikolojik açıdan da bir destek sürecini gerekli kılacaktır. Bu Covid-19 süreci kapsamında ruhsal sağlımlıkları iyi durumda olan sporcular, iyi olmayanlara kıyasla daha iyi neticeler elde edebilecektir (Korkmaz, 2020). Sporcuların söz konusu tabloyu aşabilmesi psikolojik beceri antrenman programları üzerinden sağlanabilecektir (Kazer, 2020). Ayrıca Covid-19 nedeniyle, futbolcuların değerinde yüzde 28'lik kayıp ortaya çıktı. Futbolcu değerinin düşüşü, oyuncuların yaşı, sözleşme süresi, kariyer performansına bağlı olarak değişmektedir (www.sporx.com, 2020). Düşüşe örnek olarak, Paul Pogba'nın tahmini bonservis değeri 65 milyon avrodan 35 milyon avroya geriledi.

COVID-19'un Futbol Üzerindeki Etkisi

Futbol; büyük bir sahada, kendine has kuralları olan ve birden fazla oyuncunun katılımı ile gerçekleşen sporun bir alt dalıdır (Authier, 2002). Futbol da diğer tüm spor branşları gibi öncelerde bir zaman geçirme aracı olarak görülse de günümüzde popüler kültürün önemli bir ögesi haline gelmiş, sadece bir oyun olmaktan çıkıp bir sektör halini almıştır. Günümüz de Birleşmiş Milletlere üye olan ülke sayısı FIFA'ya üye sayısından daha azdır (Sultanoğlu, 2008). Futbolun sporu aşarak endüstri haline gelmesi sürecinde, spor kulüplerinin giderek farklılaştığını en küçük futbol kulüplerinde bile kendini göstermektedir. Ortaya çıkan bu gelişim ve değişim süreci; futbol-medya etkileşimleri, futbol yan mamulleri, yıldız sporcu ve taraftar profilleri ve bununla birlikte taktik anlayışlarında bile kendini göstermektedir (Akşar, 2005).

Tablo 1

Covid-19 Salgını Sebebiyle Beş Büyük Ligdeki Kayıplar

LİG	Maç Günü Kaybı	Yayın Geliri Kaybı	Ticari Kayıp	Toplam Kayıp(€)
Premier Lig (İngiltere)	170-180 milyon	700-800 milyon	250-300 milyon	1,150-1,250 milyon
La Liga (İspanya)	150-170 milyon	500-600 milyon	150-200 milyon	800-950 milyon
Bundesliga (Almanya)	130-140 milyon	300-400 milyon	200-250 milyon	650-750 milyon
Serie A (İtalya)	90-100 milyon	350-450 milyon	100-150 milyon	550-650 milyon
Ligue 1 (Fransa)	50-60 milyon	150-200 milyon	100-140 milyon	300-400 milyon

(KPMG Football Benchmark, 2020).

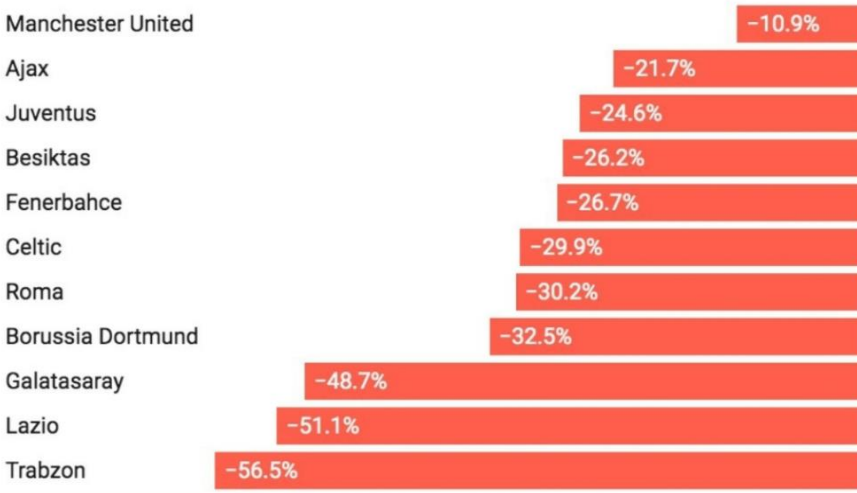
Tablo 1 incelendiğinde; ticari gelir, yayın ve maç gününden faydalanamayacak beş büyük ligdeki (Fransa Ligue 1, İtalya Serie A, Almanya Bundesliga, İngiltere Premier Lig ve İspanya La Liga) kulüplerin toplam gelir kaybı 4 milyar euroya yaklaşmaktadır. Burada en büyük kaybın 1,25 milyon euro ile Premier Lig'de olduğu görülmektedir. Covid-19 salgını sebebiyle Belarus Ligi dışında Avrupa'daki tüm futbol ligleri ertelenmiştir. Bu durum Avrupa'daki önemli kulüplerin ekonomik problemlerle karşı karşıya kalmalarına neden olmuştur. Covid-19 sebebiyle liglerin ertelenmiş olması, borsada işlem görmekte olan kulüplerin ekonomik zararlar görmelerine neden olmaktadır (www.mackolik.com, 2020).

Covid-19 salgını nedeniyle etkilenen oyuncu sözleşmeleri ve transfer sistemi ile ilgili çalışmalarını sürdüren FIFA, gerekli kararlar aldı. FIFA Konseyi

Covid-19'un Spor Sektörüne Etkisi

tarafından alınan karara göre, sezon sonu sona erecek futbolcu sözleşmelerinin ligler tamamlanana kadar uzatılacağı bildirildi. Önümüzdeki sezon ile ilgili sözleşmelerin ise sözleşmenin başlangıç tarihi yerine liglerin başlatılacağı tarihten itibaren geçerlilik kazanacağı belirtildi. Ayrıca kulüp ve futbolcuların bir araya gelerek maaş indirimi veya ertelenmesi konusunda anlaşmaları önerildi. Bu anlaşmanın sağlanmaması durumunda ise FIFA'nın tarafların ekonomik durumlarını değerlendirerek karar vereceği vurgulandı (FIFA, 2020).

European football clubs' stock price performance, March 2020



Şekil 4. Covid-19 Nedeniyle Avrupa Futbol Kulüplerinin Hisse Değeri (RefinitivDatastream, datato March 27,2020)

Şekil 4 incelendiğinde; 2020 Mart ayı ön planda tutularak yapılan çalışmaya göre en fazla kayıp yaşayan kulüp Trabzonspor'dur. Trabzonspor'u İtalya Seri A liginde yer alan Lazio kulübü izlemiştir. Covid-19 salgını nedeniyle müsabakalar ve organizasyonlara verilen ara, kulüplerin gelirlerini etkiledi. Birçok spor dalında olduğu gibi futbolda da en önemli gelir kaynakları olan, yayın hakkı gelirleri, ticari gelirler ve maç günü gelirleridir. Müsabakaların ertelenmesinden dolayı bu kazançtan mahrum kalmaya başlayan kulüplerin gelirleri, ciddi şekilde azaldığı söylenebilir (www.trthaber.com, 2020). Futbol bugün, ülkenin yedi bölgesinde yüzlerce amatör, profesyonel futbol takımının kurulmasına, yayın gelirlerinin başlı başına bir ekonomi oluşturmasına, binlerce lisanslı futbolcunun yeşil sahalarda top koşturmasına, modern futbol

stadyumlarının inşasına varana kadar, ülkelerin en çok heyecan uyandıran, en yaygın spor dalı olma konumuna ulaşmıştır (Poyraz, 2015).

Türk futbolu yıllık 4.2 milyarlık bir gelir yaratıyor. Bu az bir rakam değil. Avrupa'da 5 büyük ligin hemen arkasında seyir göstermektedir. Covid-19 salgınından dolayı ertelenen maçlar 8 hafta düşünüldüğünde yaklaşık 200 milyon TL performans primi de ertelenecek. TFF performans primi olarak haftalık 25 milyon TL civarında bir para dağıtıyor. Yaklaşık 200 milyon TL performans bonusunun kasaya girişi ertelenecek. Yine ilk 6'ya verilen lig sıralaması ödülünü de hesaba katarsak yaklaşık 310 milyon TL ertelenecek. Ligler oynanamaz ise yayın gelirlerinden kulüplerin 310 milyon TL zararı olacak. Kulüplerin ortalama içeride 4 maçları kaldığı düşünülürse bilet satış hasılatı ve kombine iadeleri ile 18 kulübün yaklaşık haftalık 3,5-4 milyon, toplamda 30-32 milyon TL kaybı olacak. Beşiktaş, G.Saray, F.Bahçe ve Trabzon bu toplam kaybın yüzde 80'ine katlanacaklar. Kulüpler 400-450 milyon TL bir gelirden mahrum kalacak (www.sabah.com.tr, 2020). Covid-19'un ne zaman sona ereceğini kimse bilmiyor. Futbol kulüplerinin maç günü gelirleri, ticari gelirleri, sponsorluk gelirleri ve yayın gelirleri de dâhil olmak üzere kaybı 1.3 ile 1.5 milyar Lira arasında olduğu öngörülüyor (ajansspor.com, 2020). Süper Lig kulüpleri, Covid-19 nedeniyle büyük bir kayıp yaşayacak. 200 milyon TL'lik performans bonusu ve ilk 6'nın alacağı ödülle yaklaşık 310 milyon TL ertelenecek. Bilet satış hasılatı ve kombine iadeleri sonrasında ligdeki 18 kulübün 30-32 milyon TL kaybı olacak. Kulüp mağazalarının kapatılması da kalan 8 haftada 60-65 milyon TL'nin kasaya girmemesi demektir (www.sabah.com.tr, 2020). FIFA, II Dünya Savaşı ardından Avrupa'nın yeniden kurulmasına destek veren ABD'nin Marshall yardımlarına atıfta bulunarak 2,7 milyar dolarlık bir "Futbol Marshall Planı" üzerinde çalışma yapmaktadır. Futbol kulüplerinin yaşadıkları sıkıntıları azaltabilmek amacıyla "Profesyonel Oyuncular Fonu'ndan" yararlanılması öngörülmektedir (Devecioğlu,2020).

Sporcuların COVID-19'a Karşı Duyarlılığı

Tablo 2 incelendiğinde; Covid-19 salgınının önüne geçilmek ve destek sağlamak için çoğunluğu futbolcu olmak üzere birçok çeşitli yardımlarda bulunduğu ifade edebiliriz.

Tablo 2

Sporcuların Koronavirüse Karşı Duyarlılığı

Adı	Bağış	Mesleği
Cristiano Ronaldo	1 milyon euro	Futbol
LionelMessi	1 milyon euro	Futbol
Altay Bayındır	1000 kişinin erzak ihtiyacı	Futbol
Adem Büyük	100 bin maske, 15 bin test ve 3 bin koruyucu ekipman	Futbol
Merih Demiral	2000 aileye erzak yardımı	Futbol
RogerFederer	1 milyon euro	Tenis
ConorMcGregor	1 milyon euro	Dövüş
Tuncay Şanlı	Otelini ücretsiz tahsis etti	Futbol
SergioRamos	264 bin 571 maske, 15 bin test ve 1000 koruyucu ekipman	Futbol
PepGuardiola	1 milyon euro	Teknik Direktör

(Özdemir, 2020)

COVID-19 Sonrası Sportif Etkinliklerden Beklenen Olumsuzluklar

- Mevcut koşullar ve sonrasında 50 bin bireyin stadyuma toplanmasının güçleşmesi kulüplerin gelirlerinin düşmesine neden olacaktır.
- Ticari faaliyetlerin tamamen durması nedeniyle sponsor bulunması güçleşecek veya sponsor bulunsa da sponsorlardan eskisi kadar ücret alınması mümkün olmayacaktır. Bunun nedeni ise her kesiminin kendi ekonomik problemlerini çözmeye çalışmasıdır. Liglerin ertelenmesi sebebiyle yayıncı kurumlar kaybetmiş oldukları reklam gelirlerine erişmekte zorlanacak ve bu durum kulüplere para aktarımını azaltacaktır.
- Ekonomik açıdan problem çeken kulüplerin gelirlerinin daha da azalması nedeniyle dünya yıldızları ve yüksek bedelli transferlerin gerçekleşmesi zorlaşacaktır. Hali hazırda yapılması gereken ödemelerin yapılamaması sebebiyle kulüp-futbolcu davaları artış gösterecektir. FIFA düzeyinde karşı karşıya kalınan anlaşmazlıkların sayısının artması ile Türkiye'ye yeni transferler açısından olan ilginin azalmasına neden olacaktır.
- İktisadi faaliyetlerin durması veya azalması nedeniyle gelir sorunu yaşayan taraftarların lisanslı ürün alması zorlaşacaktır. Yaşanan sıkıntı kendini havacılık sektöründe göstererek ulaşımın daha pahalı haline gelmesine neden olacaktır. Bu durum kulüplerin seyahat giderlerinin de büyümesine neden olacaktır (www.hurriyet.com.tr, 2020).

TARTIŞMA VE SONUÇ

Hayatın her alanını olduğu gibi spor dünyasını da olumsuz etkileyen Covid-19 salgını sebebiyle dünya genelinde spor müsabakaları ve organizasyonları durma noktasına gelmiştir. Öldürücü virüsün bulaşıcı niteliği taşıyan tehlikesinden dolayı virüsün yayılmasını önleme çerçevesinde, ligler, organizasyonlar ve spor müsabakaları ertelenmek zorunda kalmıştır.

Ertelenen müsabakalar, ligler ve organizasyonlar kulüplerin gelirlerini etkiledi. Satılan kombineler, lisanslı ürün satışları, yayın hakkı gelirleri, UEFA gelirleri, ticari gelirler, sponsorluklar, maç günü gelirlerinin ne düzeyde olacağı tahmin edilemezken, kulüplerin ödemesi gereken sporcu ve çalışan maaşları ile kredi ve faiz ödemeleri kulüpleri olumsuz yönde etkiledi (Büyük, 2020; Can, 2020).

Dünya tarihi boyunca başka birçok nedenden dolayı spor müsabakalarının kısa süreli de olsa durduğu, ertelendiği oldu. Bazen iklim şartları, bazen politik ve askeri gerilimler, bazen de bojkotlar nedeniyle sporcular ve seyirciler dünyada birçok organizasyondan mahrum kaldılar. Fakat Çin'in Vuhan kentinde ortaya çıkan ve kısa sürede dünyanın birçok yerine yayılan Covid-19 salgını gibi evrensel bir problem ile ilk defa karşılaşılıyor (Koçdemir, 2020; Devocioğlu, 2020).

Spor dünyası öngörülemeyen maddi bir zararla karşı karşıya kalmaktadır. Dünya da ve ülkemizde Covid-19'dan en çok etkilenen spor branşlarının başında futbol gelmektedir. Özellikle son dönemde ertelenen ve geleceği belirsiz olan ligler ve kulüplerin kötü giden mali durumları futbolun global ekonomisini olumsuz bir şekilde etkiledi. Birçok spor dalında olduğu gibi futbolda da en önemli gelir kaynakları olan, yayın hakkı gelirleri, ticari gelirler ve maç günü gelirleridir. Müsabakaların ertelenmesinden dolayı bu kazançtan mahrum kalmaya başlayan kulüplerin gelirleri, ciddi şekilde azaldığı ve salgınının ne zamana kadar süreceği öngörülemediği için özellikle kulüpler ve sporcular maddi bir külfetle karşı karşıya kalacağını ifade edebiliriz.

Covid-19 salgını öncesi kamplar, maçlar, antrenman ve seyahatlerle aktif bir yaşam süren sporcular, kendilerini izole etmek için evde kalma zorunluluğunda kaldılar. Böyle bir süreci olumlu bir şekilde değerlendirmek isteyen sporcular kondisyon eksikliği yaşamamak ve her şey normale döndüğünde eski performanslarını sürdürmek için evlerinde bir antrenman alanı oluşturmaları gerekli kılındı. Sporcular bu antrenmanlarının dışında stres yönetimi, kaygı yönetimi, beslenme ve uyku düzenleri uyum sürecinde belli başlı sıkıntılar ile karşı karşıya kaldılar. Bu süreci olumlu bir şekilde geçirmek isteyen

Covid-19'un Spor Sektörüne Etkisi

sporcular egzersizlerine, beslenmelerine ev içi rekreatif faaliyetlerine dikkat etmeleri önem arz etmektedir. Aktif yaşam düzenine alışmış sporcular karantina sürecinde birçok olumsuzluğun yanı sıra yeni aktiviteler ve hobiler edinmektedirler. Bunlara örnek olarak, kitap okuma, dizi ve film izleme, günlük tutma, aileleriyle daha fazla zaman geçirme gibi alternatifler söz konusudur. Covid-19, spor organizasyonları ve müsabakalarının takvimlerini de etkiledi. 2021 yılına birçok sportif faaliyetler ertelenirken, 2021 yılı için sıkıştırılmış yoğun bir sportif faaliyetler süreci anlamı taşımaktadır. Ayrıca bazı spor branşları için karantina sürecinde evde antrenman yapma durumu söz konusu iken, bazı özel tesis ve alan gereksinimi gerektiren branşlardaki sporcular bu olanaklara sahip olmadıklarından ötürü kondisyon ve motivasyon eksiliği yaşamaktadırlar.

Bu salgınla birlikte sporun önemi ve vurgusu daha da anlaşılmış durumda çünkü sporun, işlevi gereği insanları dertlerinden, acılarından, bunalımlarından, sıkıntılarından uzak tutan ve hoşça vakit geçirme, beden ve ruh sağlığını geliştirmek gibi bir meşgale, bir kaçış noktası görevini her daim üstlenmiştir.

Covid-19 salgını nedeniyle ülkemiz ve Dünya'daki yıldız sporcular başta olmak üzere FIFA ve UEFA yetkilileri, farklı branşlardaki milli sporcular, antrenörler, kulüp ve federasyon başkanları Spor Bakanlığı yetkilileri şu sıkıntılı süreçte sporun önemini vurgulamakta evde kalındığı süreç içerisinde hareketsiz kalınmaması için kamu spotları, çevrimiçi spor etkinlikleri düzenlemekte ve kampanyalar ile desteklemektedirler. Spor bir şekilde devam etmeli düşüncesiyle, sporcular başta olmak üzere toplum olarak hareketsiz kalınmamalıdır.

Bu salgın konusunda tüm spor paydaşlarının çözüm odaklı ortak bir süreç izlemeleri, sıkıntılı giden gidişatı en aza indirgeyecek planlı ve kalıcı ortak fikirler üzerine yoğunlaşmaları gereklidir. Hareket ve seyahat kısıtlılığın olduğu şu süreçte hem kendimizi hem de çevremizdekileri güvende tutacak ve spora en kısa sürede kavuşabilmemiz için sabredeceğiz.

Sonuç olarak; global düzeyde seyir gösteren Covid-19 salgınının, spor organizasyonlarının ve müsabakalarının ertelenmesi ya da iptal edilmesine neden olması, bu salgının spor paydaşlarının ekonomik ve sosyal sorunlar ile karşı karşıya kalmasına neden olmaktadır. Bu bağlamda iptal edilen ya da ertelenen spor organizasyonları veya müsabakaları sebebiyle spor kulüplerinin öngörülemeyen maddi sorunlarla karşı kalacağı açıktır Bu problemin çözülmesi açısından spor paydaşlarının tamamının beraber çalışması tavsiye edilebilecektir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

- Akşar, T. (2005). *Endüstriyel futbol*. 1.Baskı. Literatür Yayınları.
- Alayont, İ. (2020). *Virüsün Futbola Zararı Çok Büyük*. www.denizligazetesi.com/virusun-futbola-zarari-cok-buyuk-makale71916.html, Erişim tarihi: 03.04.2020.
- Altunkılıç, M. (2020). *Kovid-19'un Futbolda Açtığı Mali Yaralar Kapanır Mı?* <https://www.independentturkish.com/node/156996/spor/kovid-19%E2%80%99un-futbolda-A%C3%A7t%C4%B1C4%9f%C4%B1-mali-yaralar-kapan%C4%B1r-M%C4%B1>, Erişim tarihi: 02.04.2020.
- Authier, C. (2002). *Futbol A.Ş.* Ali Berktaş (Çev.) Kitap Yayınevi.
- Büyük, B. (2020). *5 Büyük Ligin Koronavirüs Kaybı 4 Milyar Avro*. <https://www.aa.com.tr/tr/futbol/5-buyuk-ligin-koronavirus-kaybi-4-milyar-avro/1771485>, Erişim tarihi: 02.04.2020.
- Büyükler, İ. D. & Tüfekçi, Ö.K. (2014). Marka kentlerin oluşmasında spor pazarlamasının rolünü belirlemeye yönelik üniversitelerarası futsal müsabakalarında bir araştırma. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(2/1), 107-120.
- Can, O. (2020). *Spor Dünyası Yara Berelerini Koronavirüs ile Sarabilir*. <https://www.independentturkish.com/node/156636/t%C3%bcrciyeden-sesler/spor-d%C3%bcnyas%C4%B1yara-berelerini-koronavir%C3%bcs-ile-sarabilir>, Erişim tarihi: 02.04.2020.
- Devecioğlu, S. (2020). *Koronavirüs Spor Ekosisteminde Vurdu*. <http://www.ekospor.com/>, Erişim tarihi: 03.04.2020.
- Devecioğlu, S. (2020). *Futbolda Marshall Planı*. www.futbolekonomi.com/index.php/haberler-makaleler/genel/125-sebahattin-devecioglu/4815-soccer-and-coronaviruses-futbol-ve-coronavirusuefa-fifa-tff.html, Erişim tarihi: 03.04.2020
- Dever, A. (2010). *Spor Sosyolojisi: Tarihsel ve Güncel Boyutlarıyla Spor ve Toplum*. Başlık Yayınları.
- Dinçer, A. (2020). *Koronavirüs Spor Dünyasını Felç Etti*. <https://www.aa.com.tr/tr/analiz/koronavirus-spor-dunyasini-felc-etti/1763326#>, Erişim tarihi: 27.03.2020.
- Donuk, B. (2005). *Spor Yöneticiliği ve İstihdam Alanları*. Ötüken Neşriyat.
- Donuk, B. & Şenduran, F. (2006). *Futbolun Anatomisi*. Ötüken Neşriyat.

Covid-19'un Spor Sektörüne Etkisi

- Ergönül, Ö. (2016). Enfeksiyon hastalıkları epidemiyolojisi. *Okmeydanı Tıp Dergisi*, 32,1-7.
- Fifa. (2020). *Fifa Guidelines to Address Legal Consequences of Covid-19* <https://www.fifa.com/who-we-are/news/fifa-guidelines-to-address-legal-consequences-of-covid-19>, Erişim tarihi: 08.04.2020.
- Footballbenchmark.com (2020). https://footballbenchmark.com/data_analytics Erişim Tarihi: 02.04.2020
- Haag, H. (2002). *Zum Selbstverständnis Der Sports oziologie Und Sportökonomie Als Theorie felder der Sportwissenschaft*. Hofmann Verlag.
- <https://sporcuuyum.com/> (2020). *Koronavirüs: spor dünyası üzerindeki etkisi* <https://sporcuuyum.com/spor-dallari/koronavirus-spor-dunyasi-uzerindeki-etkisi/>, Erişim tarihi: 31.03.2020.
- <https://ajansspor.com> (2020). *Kültüplerin 1.5 Milyarlık Bir Kaybı Var!* <https://ajansspor.com/haber/2-nisan-koronavirus-vaka-sayisi-aciklandi-362772>, Erişim tarihi: 02.04.2020.
- <https://t24.com.tr/>(2020). *Koronavirüs: Avrupa Kupaları, Festivaller ve Film Gösterimlerinin İptal Edilmesinin Ardından Eğlence ve Spor Sektörleri Ayakta Kalabilecek Mi?* <https://t24.com.tr/haber/koronavirus-avrupa-kupalari-festivaller-ve-film-gosterimlerinin-iptal-edilmesinin-ardindan-eglence-ve-spor-sektorleri-ayakta-kalabilecek-mi,867336>, Erişim tarihi: 01.04.2020.
- IOC. (2020). International Olympic Committee. www.olympic.org, Erişim tarihi: 27.03.2020
- Kazer, M. (2020). Koronavirüs - Psikoloji – Spor <http://www.akhisarhaber.com/koronavirus-psikoloji-spor-1491yy.htm>, Erişim tarihi: 01.04.2020.
- Koçdemir, B. (2020). *Korona Virüsün Türk ve Dünya Futboluna Etkisi* <https://haber.sakarya.edu.tr/korona-virusunun-dunya-futboluna-etkisi-h97419.html>, Erişim tarihi: 01.04.2020.
- Korkmaz, A.(2020). Sporculara Koronavirüs Sürecinde Psikoloji Uyarısı <https://www.aa.com.tr/tr/spor/sporculara-koronavirus-surecinde-psikoloji-uyarisi/1782906>, Erişim tarihi: 31.03.2020.
- Küçükgüngör, E. (1999). Türk Hukukunda Sporcuların Hukukî Durumu. *Ankara Barosu Dergisi*, 56(1), 39-52.

- Mullin J.B., Hardy S. & Sutton, A.W. (2000). Sport Marketing. Human Kinetics.
- Oktay, E. (2020). *Koronavirüs Salgını Sonrası Profesyonel Sporcuların Sahaya Dönüşü 3 Haftayı Bulabilir*. <https://www.aa.com.tr/tr/koronavirus/koronavirus-salgini-sonrasi-profesyonel-sporcularin-sahaya-donusu-3-haftayi-bulabilir/1790707>, Erişim Tarihi: 03.04.2020.
- Özdemir, V. (2020). *Koronavirüse Karşı Sporcular Harekete Geçti*. <https://www.cnnturk.com/spor/futbol/koronaviruse-karsi-sporcular-harekete-gecti?page=1>, Erişim tarihi: 27.03.2020.
- Poyraz, N. (2015). *Türk futbolunun marka değerini etkileyen faktörler*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sports Value (2020). <https://www.sportsvalue.com.br/wp-content/uploads/2020/04/covid-19-economic-impact-sports-value-mar-2020.pdf>, Erişim tarihi: 03.04.2020.
- Şimşek, K.Y. (2011). Erzurum dünya üniversitelerarası kış oyunlarının erzurum şehrine sosyo-kültürel ve ekonomik etkisi. *Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 13(3), 383-393.
- Sivrikaya, K. & Demir, A. (2019). Türkiye’de 2001 yılı ve sonrasında uygulanan spor ekonomisi politikalarına yönelik bir değerlendirme. *Vizyoner Dergisi*, 10(23), 126-136.
- Sultanoğlu, B. (2008). *Hisseleri halka arz edilen Türk futbol kulüplerinin mali tablolarının türkiye muhasebe standartları çerçevesinde incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Başkent Üniversitesi İşletme Bölümü.
- Tek, T. (2006). *Türkiye’de Uluslararası Spor Organizasyonları Düzenleyen Federasyonların Karşılaştıkları Problemler*. Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor.
- WHO. (2020). *Announces Covid-19 Outbreak A Pandemic*. <http://www.euro.who.int/en/health-topics/health-emergencies/coronavirus-covid-19/news/news/2020/3/who-announces-covid-19-outbreak-a-pandemic>, Erişim tarihi: 27.03.2020.
- www.akib.org.tr (2020). *Koronavirüsün Dünya Ekonomisine Etkileri*. <https://www.akib.org.tr/tr/duyurular-koronavirusun-dunya-ekonomisine-etkileri.html>, Erişim tarihi: 31.03.2020.
- www.aspor.com.tr (2020). *Koronavirüs Spor Dünyasını Sardı! İşte Gelişmeler*. <https://www.aspor.com.tr/galeri/fenerbahce/koronavirus-spor-dunyasini-sardi-iste-gelismeler>, Erişim tarihi: 27.03.2020.

Covid-19'un Spor Sektörüne Etkisi

- www.bbc.com (2020). *Koronavirüs: Avrupa Kupaları, Festivaller ve Film Gösterimlerinin İptal Edilmesinin Ardından Eğlence ve Spor Sektörleri Ayakta Kalabilecek Mi?* <https://www.bbc.com/turkce/haberler-dunya-51955627>, Erişim tarihi: 01.04.2020.
- www.bbc.com (2020). *Koronavirüs Haritası: Dünyada Kaç Vaka Var, Kaç Kişi Öldü ve Hangi Ülkede Son Durum Ne?* <https://www.bbc.com/turkce/haberler-dunya-51719684>, Erişim tarihi: 13.04.2020.
- www.bolgegundem.com (2020). *Koronavirüsün Dünya Üzerindeki Çarpıcı Etkisi, Öncesi ve Sonrası.* <https://www.bolgegundem.com/koronavirusun-dunya-uzerindeki-carpici-etkisi-oncesi-ve-sonrasi-2232g.htm>, Erişim tarihi: 31.03.2020.
- www.cumhuriyet.com.tr/ (2020). *Koronavirüsün Ekonomiye Etkisi Nasıl Olacak?* <http://www.cumhuriyet.com.tr/haber/koronavirusun-ekonomiye-etkisi-nasil-olacak-1730359>, Erişim tarihi: 31.03.2020.
- www.duhuliye.com (2020). *Gelirleri Tüklenen Kulüpler Futbolcu Maaşlarını Nasıl Ödeyecek?* <https://www.duhuliye.com/futbol/gelirleri-tukenen-kulupler-futbolcu-maaslarini-nasil-odeyecek-h28702.html>, Erişim tarihi: 03.04.2020.
- www.fanatik.com.tr (2020). *Son Dakika Corona Virüs Haberleri! Spora Corona Virüsün Etkileri.* <https://www.fanatik.com.tr/son-dakika-corona-virus-haberleri-spora-corona-virusun-etkileri-2129717> Erişim tarihi: 08.04.2020
- www.fotomac.com.tr (2020). *Büyük Tehlike! Corona Virüsü Salgını ile 50 Bin Kişi.* <https://www.fotomac.com.tr/galeri/superlig/buyuk-tehlike-coronavirus-salgini-ile-50-bin-kisi/10>, Erişim tarihi: 04.04.2020.
- www.gzt.com (2020). *Koronavirüs Spor Dünyasını Nasıl Etkiledi?* <https://www.gzt.com/zpor/koronavirus-spor-dunyasini-nasil-etkiledi-3531927>, Erişim tarihi: 30.03.2020.
- www.hurriyet.com.tr (2020). *Corona Virüs (Koronavirüs) Salgını Sonrası Büyük Tehlike! 50 Bin Kişi...* <https://www.hurriyet.com.tr/sporarena/galeri-corona-virus-koronavirus-salgini-sonrasi-buyuk-tehlike-50-bin-kisi-41483345/1>, Erişim tarihi: 01.04.2020.
- www.hurriyet.com.tr (2020). *Son Dakika: Euro 2020 Uefa Tarafından Corona Virüsü Nedeniyle 2021 Yazına Ertelendi.* <https://www.hurriyet.com.tr/sporarena/son-dakika-euro-2020-uefa-tarafindan-corona-virusu-nedeniyle-2021-yazina-ertelendi-41471043>, Erişim tarihi: 01.04.2020.

- www.independentturkish.com (2020). *Koronavirüs Dünya Geneline Yayılmaya Devam Ediyor: Toplam Enfekte Sayısı 800 Binin Üzerinde, Abd'de Ölü Sayısı 3 Bini Geçti* <https://www.independentturkish.com/node/155826/d% c3% bcnya/koronavir% c3% bcsd% c3% bcnyagenelinde-yay% c4% b1lma ya-devam-ediyor-toplam-enfekte-say% c4% b1s% c4% b1-800-binin>, Erişim tarihi: 31.03.2020.
- www.mackolik.com (2020). *Koronavirüs Takımları Borsada da Vurdu*. <https://www.mackolik.com/futbol/haber/koronavirues-takimlari-borsada-da-vurdu/124upgqdo7an1mbevtyatetgq>, Erişim tarihi: 31.03.2020.
- www.medipol.com.tr (2020). *Pandemi Nedir? Corona Virüsü Neden Pandemi İlan Edildi?* <https://www.medipol.com.tr/bilgi-kosesi/bunlari-biliyor-musunuz/pandemi-nedir-corona-virusu-neden-pandemi-ilan-edildi>.
- www.sabah.com.tr (2020). *Koronavirüs Takımları Ekonomik Olarak Vurdu!* <https://www.sabah.com.tr/spor/futbol/2020/03/22/koronavirus-takimlari-ekonomik-olarak-vurdu>, Erişim tarihi: 02.04.2020.
- www.sabah.com.tr (2020). *Süper Lig'e Koronavirüs Etkisi! Zarar Büyük*. <https://www.sabah.com.tr/spor/futbol/2020/03/23/super-lige-koronavirus-etkisi-zarar-buyuk>, Erişim tarihi: 31.03.2020.
- www.sporx.com (2020). *Koronavirüs Futbolcu Değerlerinde %28'lik Kayba Neden Oldu*. <https://www.sporx.com/koronavirus-futbolcu-degerlerinde-28-kayba-neden-oldu-sxhbq841325>, Erişim tarihi: 03.04.2020.
- www.teb.org.tr (2020). *Coronavirüs Hakkında Bilinmesi Gerekenler* <https://www.teb.org.tr/uploads/brosur/corona.pdf>. Erişim tarihi: 30.03.2020
- www.trthaber.com (2020). *Koronavirüs Yayın Gelirlerini de Etkiledi*. <https://www.trthaber.com/haber/spor/koronavirus-yayin-gelirlerini-de-etkiledi-471792.html>, Erişim tarihi: 31.03.2020.
- www.yenisafak.com (2020). *Dünyada koronavirüsün son 24 saati*. <https://www.yenisafak.com/dunya/dunyada-koronavirusun-son-24-saati-3531991>, Erişim tarihi: 31.03.2020.
- www.yyu.edu.tr (2020). https://www.yyu.edu.tr/images/files/a-6_bros%cc%a7u%cc%88r.pdf, Erişim tarihi: 30.03.2020.

DOI No: <http://dx.doi.org/10.29228/Joh43153>

Makale Türü: Araştırma makalesi
Geliş Tarihi: 23.04.2020
Kabul Tarihi: 17.05.2020
On-line Yayın: 25.06.2020

Article Type: Research article
Submitted: 23.04.2020
Accepted: 17.05.2020
Published Online: 25.06.2020

Atıf Bilgisi / Reference Information

Ulukan, H. (2020). Investigation of The Leadership Levels of University Students Who Do Sports and Non-Sports According to Different Variables: The Case of Isparta. *Journal of History School*, 46, 1910-1928.

INVESTIGATION OF THE LEADERSHIP LEVELS OF STUDENTS OF THE SPORT SCIENCE WHO DOING ACTIVE SPORTS AND NON ACTIVE SPORTS ACCORDING TO DIFFERENT VARIABLES: THE CASE OF ISPARTA¹

Hasan ULUKAN²

Abstract

In this study, it is aimed to investigate the leadership orientation of students of sports science who do active sports and do not do active sports at Suleyman Demirel university according to different variables. The data of the study were collected between November 12 and December 24, 2019. This research participated in 177 students, 73 females, and 104 males. As the data collection tool; It was used The Leadership Orientations Scale developed by Bolman and Deal (1990) and adapted to Turkish by Dereli (2003). Parametric tests were used due to the normal distribution of the data. When the data obtained were examined, it is seen that the scale had significant differences in terms of transformational leadership, charismatic leadership sub-dimensions, and gender. It was observed a significant difference in transformational leadership and charismatic leadership according to active doing sports and sports branch. Moreover, it was observed that there was no statistically significant difference in terms of the sub-dimensions of the leadership scale and place of residence and age variables. However, it was determined that the level of leadership of the people living in the villages is higher than those living

¹Bu çalışmanın verileri 12 Kasım-24 Aralık 2019 tarihleri arasında toplanmıştır.

²Dr. Öğretim Üyesi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, Spor Yöneticiliği Anabilim Dalı, hasan.ulukan@adu.edu.tr, Orcid: 0000-0002-2313-201X

Investigation of The Leadership Levels of University Students Who Do Sports and Non-Sports According to Different Variables: The Case of Isparta.

in the city. Also, it was concluded that the students active doing sports at the university showed above medium level leadership tendency and was at a well-accepted level.

Keywords: Sports Science, Student, Leadership, Leadership Orientation.

Aktif Spor Yapan ve Aktif Spor Yapmayan Spor Bilimleri Öğrencilerinin Liderlik Düzeylerinin Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi: Isparta Örneği

Öz

Bu çalışmada Süleyman Demirel üniversitesinde aktif spor yapan ve aktif spor yapmayan spor bilimleri öğrencilerin liderlik yönelimlerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın verileri 12 Kasım-24 Aralık 2019 tarihleri arasında toplanmıştır. Araştırmaya Isparta'da 73 kadın ve 104 erkek olmak üzere 177 öğrenci katılmıştır. Veri toplama aracı olarak Bolman ve Deal (1990) tarafından geliştirilen, Dereli (2003) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Liderlik Yönelimleri Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin normal dağılımı sebebiyle parametrik testler kullanılmıştır. Elde edilen veriler incelendiğinde ölçeğin dönüşümsel liderlik, karizmatik liderlik alt boyutları ile cinsiyete göre anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. Spor yapma ve spor branşına göre dönüşümcü liderlik ve karizmatik liderlikte anlamlı bir fark olduğu gözlenmiştir. Ancak liderlik ölçeğinin alt boyutları ile ikamet edilen yer ve yaş değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı gözlenmiştir. Ancak köylerde yaşayanların liderlik düzeyinin şehirde yaşayanlardan daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca Üniversitede spor yapan öğrencilerin orta düzeyin üstünde liderlik eğilimleri gösterdikleri ve kabul edilen bir düzeyde oldukları sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Spor Bilimleri, Öğrenci, Liderlik, Liderlik Yönelimleri.

INTRODUCTION

The leader in the dictionary is the person, leader, chef, and the realm (TDK, 2019), who, due to his strength, reputation and social place, shows the ability to change and manage the attitudes, behaviors, and activities of the cluster or society that he is associated within certain time and situations. Leader; It is the person who sets an example to his environment with his moral understanding, style and behavior, and provides a model that he can identify with, and provides an environment open to change, innovation, and creativity (Baltaş, 2012).

The concept of leadership is as old as human history. Leadership has shown itself in every society, every organization, in short, every part of life. Humans are social creatures living in groups as well as being leaders who need hierarchical loyalty with the leader who will manage the groups they create and lead them to their goals (Robbins S. 1984). Drucker (2000), in the foreword of the book "The Leader of the Future", expressed the concept of the effective leader as the person who made the right things with the easiest expression (Hesselbein, Goldsmith and Beckhard, 2000). Leadership is an extremely important, universal, human, and social phenomenon that is the case in every environment where human communities and organizations exist (Daft, 2001). While a leader is a person who motivates and influences organizational people towards a goal and affects and guides organizational goals, leadership is the process of influencing and guiding others' activities to achieve certain individual or organizational goals under existing conditions and situations (Koçel, 2001).

Nowadays, only your motoric skills and abilities are not enough to be a good athlete. Athletes must be able to keep up with all kinds of environments and conditions to stay on top levels and stay there, protecting their discipline and motivation by resisting the pressures that will occur. It is not an easy thing to accomplish these by themselves. They need a team to support them outside the competition. Doing individual sports or team sports does not change the need for this team. For example, in tennis, which is an individual sport, there is a large team behind the athletes. The leader of this team is a coach in every sport. The fact that coaches develop their athletes in the field of physical training does not make them a successful leader. They should be fair as a leader, and a sense of trust should be developed with their athletes. When the conditions are bad, the athlete should feel that he has a good leader, that is, the coach. The leader has defined as an educator with the power to influence individuals in an organization or group in line with a specific goal (Baltaş, 2007). The main goal of leadership is to give people the confidence to express themselves, to adapt to different situations, to gain the ability to ask and question. Achieving this is through falling. For this reason, it is necessary to support trend programs that are the basis of reason and science. Today, many reasons require leadership orientation to reach the determined short and long term goals, which should be protected from unwanted movements while giving sports education as in all academic fields of the society (Cengiz and Güllü, 2018). The belief is that management is learned through education and experience, but leadership is inherent in one. While leadership involves processes such as recognizing the opportunities brought by change, interpreting the future, turning their comments into a message and instilling those around them, uniting people around a belief; management is

Investigation of The Leadership Levels of University Students Who Do Sports and Non-Sports According to Different Variables: The Case of Isparta.

perceived as a more routine, technical and developing process within the rules (Baltaş, 2016).

It is hoped that it will be possible to contribute to the literature by revealing some variables that will positively affect the performances and personalities of athletes by considering all the relationships described above within the scope of a model, evaluating the relationships between some variables that have not been previously examined, and evaluating the examined variables in a holistic and detailed manner.

Literature Review

When we ask a question, "What is a leader?", We see that people say: "A military commander, political party leader or coach". Studies with various definitions in the local and foreign literature on the subject of leadership and leadership are frequently seen. Leadership (leadership) and leader are very old concepts. When these studies are analyzed, it is seen that no definition of leadership is agreed upon. Researchers have defined the definition of the leader according to their perspective and their field. Some leader definitions in this context are given below.

The leader is the person who has made the potential forces of the people in the team or organization he leads, suitable for the organization, and can actively use these forces (Eren, 2013). Leadership is the art of getting the job done by leaving them around (Darbaz, 2004). According to Ertürk (1998), leadership is the process of influencing those who are together in the light of common goals to fulfill these goals. According to Eren (2012), leadership is the sum of the ability and ingenuity to unite a group of people in line with the determined goals and to mobilize that ready group for these goals. Leadership is an extremely important, universal, human, and social phenomenon, which is at stake in any environment where human communities and organizations are present. Comprehensive research, reviews, and similar studies on leaders and leadership are concrete indicators of the importance attached to the subject. The definitions of the authors who define the leadership are also very diverse depending on the world view, the field they work in, their knowledge, and the feature they want to emphasize. In fact, since leadership, or leadership, is a semantically (semantically) abstract concept, there are as many leadership/leadership definitions as the number of people and it differs According to conditions, time, and situations (Biçer, 2008). In another definition, leadership is important in almost all areas, but this is more important in the sports environment. Sports organizations are different from other environments. Here, the leader takes an active role in influencing the group to pre-determined goals. Leaders engage in long-term relationships with athletes

and share many emotions such as success, magnificence, sadness, frustration, pain, joy with athletes and create a special climate atmosphere in the team (Koruç, 1995). Leadership is related to the concept of power. In general terms, power is defined as the ability to influence and direct others (Karkin, 2004), while leadership is defined as influencing and directing the activities of others to achieve specific personal and group goals under certain conditions (Koçel, 2001).

Leadership occurs through the interaction of people, is the process of influencing others, and is used to direct the group to specified goals. Leadership is the ability to influence others to achieve predetermined goals (Daft, 1997). People admire their personalities as if the leader has unusual characteristics (Brooks, 2006). Another definition; "It is the person who expresses the common thoughts and desires that can be felt by the leader group members but has not been clarified in the form of a goal that can be adopted and activates the potential powers of the group members (Eren, 2016).

As seen in the definitions, influencing is important in leadership. Also, leadership refers to the process of influencing the group towards achieving its goals, while the leader refers to the person who can influence people and have managerial authority in this process. Leadership, the leader of the ability to persuade people towards specific goals, is also the person who brings together the group members and motivates them for group goals. As a result, the strength of leadership is proportional to the acceptance seen by the managed group. In this acceptance; The belief that the leader will be effective in meeting the needs of the group plays an important role. One of the main functions of the leader is to be able to solve this conflict positively when its needs and the group's needs conflict (Özdemir, 2003).

METHOD

Research Model

The research is a study in the survey model. Survey models are research approaches aiming to describe a situation that exists in the past or still as it exists. Also, since the differences in terms of gender, age, place of residence, high school, sports, and sports branch are examined in terms of the specified variables, it features the comparative relational survey model (Karasar, 2012).

Universe and Sample

The fact that the results obtained in the scientific studies contribute to the studies to be carried out is an important clue that reveals the quality of that study.

Investigation of The Leadership Levels of University Students Who Do Sports and Non-Sports According to Different Variables: The Case of Isparta.

The results achieved through these tips provide access to holistic information about any field (Karasar, 2016).

The concept defined as the community in which the research results are interpreted is called the universe (Büyüköztürk et al., 2012). In this context, the universe of the research is students who study at Süleyman Demirel University. The group that takes place in the universe and is researched and generalized to the universe is called the sample (Büyüköztürk, 2017). The data of the study were collected between November 12 and December 24, 2019. The sample of the study consists of 177 students determined by using the "Simple random sampling" method among the students who do and do not do sports at Süleyman Demirel University. Explanatory information according to the variables of gender, age, place of residence, active doing sports, and sports branch of the students participating in the research are given in the tables below.

Frequency and percentage distributions of the variables, gender, age, place of residence, high school, sports status, and sports branch of the individuals participating in the study are shown in table 1.

Table 1

Students of Sport Sciences' Frequency and Percentage Distribution across the Variables.

Variables	Groups	N	%
Gender	Female	73	41,2
	Male	104	58,8
Age	18-20	56	31,6
	21-23	86	48,6
	24-26	22	12,4
	27 and over	13	7,3
Place of Residence	Metropolis	79	44,6
	City	61	34,5
	County	27	15,3
Active Doing Sports	Village	10	5,6
	Yes	100	56,5
	No	77	43,5
Type of Sport	Team Sports	72	40,7
	Individual Sports	28	15,8
	None of Them	77	43,5

As can be seen in Table 1, a total of 177 students, 41.2% female (female who doing active sports 26, female who do not do active sports 47) and 58.8%

male (male who doing active sports 74, the male who do not do active sports 30), participated in the study. The majority of the students (48.6%) according to the age variable are between 21-23 years old. It was observed that the majority of the participants (44.6%) were metropolitan. When the variable of active doing sports of individuals was examined (56.5%), it was found to be active in doing sport. Besides, when the status of the sport type of individuals was examined, it was determined that the highest participation was the students who made team sports (40.7%).

Data Collection Tools

Personal Information Form: This personal information form developed by the researchers, some items give information about gender, age, place of residence, active doing sports, and sports branch of the participants.

Leadership Orientations Scale: This scale was developed by Bolman and Deal (1990) to evaluate students' leadership traits. The validity and reliability study of the scale was carried out by Dereli in 2003. This scale developed consists of three parts: leadership behaviors, leadership style, and the individual's perceptions as a manager and leader. In this study, leadership behaviors, the first part of the scale, were used. The department, which evaluates leadership behaviors, consists of 5 Likert-type, 4 sub-dimensions, and 32 items. Minimum 8 points and a maximum of 40 points can be obtained from each dimension. The high score obtained from the dimensions of the scale shows that the related leadership characteristics of the person always show; the low score indicates that it has never displayed its leadership qualities (Dereli, 2003; McArdle, 2008). Cronbach Alpha's internal consistency coefficient was calculated as 0.90. Sample items related to the sub-dimensions of the scale are given below.

Table 2

Sample Items Found in Leadership Orientations Scale

Dimension	Item no	Sample items
Human Resource Leadership	2	I support other people and show interest in their problems.
Structural Leadership	5	I emphasize careful planning and the importance of completing the planned works on time.
Transformational Leadership	11	My convincing ability is good and I am impressive.
Charismatic Leadership	32	I am a model / exemplary manager who reflects the corporate values and goals for the people around me.

Investigation of The Leadership Levels of University Students Who Do Sports and Non-Sports According to Different Variables: The Case of Isparta.

Data Analysis

The collected data were analyzed with SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) Version 25. Firstly, the normality of distribution was checked to determine the statistical tests to be run. The Kurtosis values for both of the scale and their sub-dimensions were found to be varying between +2 and -1 while their Skewness values were found to be varying between +1 and -1. According to Huck (2008), these values showed that the data collected in the current study were within the borders of normal distribution (as cited in Secer, 2015). Thus, in the analysis of the collected data, frequencies, percentages, independent samples t-test, and one-way variance analysis (ANOVA) were used.

FINDINGS

In this section, the findings of the current study are presented within the framework of sub-problems. Findings of the first sub-problem of the study “What is the level of leadership orientation of students of sports sciences’?” It is given in Table 3.

Table 3

Students of Sport Sciences’ Levels of Leadership Orientation

	n	\bar{x}	SD
Structural Leadership	177	31,20	4,66
Transformational Leadership	177	29,76	5,08
Charismatic Leadership	177	30,20	5,55
Leadership Orientations Total	177	123,03	18,04

As can be seen in Table 3, the highest score that can be obtained from the 32-item scale is 160, and the lowest score is 32. In this study, the average score of the participants from the entire scale was found as 123.03. In this context, it can be said that the levels of leadership orientation of the students participating in the research are above the middle level (\bar{x} = 123,03; SD: 18.04).

Is there a significant difference in perceptions of Students of Sport Sciences’ leadership orientation levels according to gender? Independent sample t-test results are given in Table 4 to find an answer to the subproblem.

Table 4

Results of the t-Test Conducted to Students of Sport Sciences' Leadership Orientation Levels According to Gender Variable

	Gender	n	\bar{x}	SD	df	t	p																																												
Human Resource Leadership	Female	73	31.69	5.55	175	-.359	.720																																												
	Male	104	31.98	4.83				Structural Leadership	Female	73	30.61	4.46	175	-1.421	.157	Male	104	31.62	4.76	Transformational Leadership	Female	73	28.65	5.15	175	-2.457	.015*	Male	104	30.53	4.91	Charismatic Leadership	Female	73	28.82	5.57	175	-2.825	.005*	Male	104	31.17	5.35	Leadership Orientations Total	Female	73	119.79	18.07	175	-2.022	.045*
Structural Leadership	Female	73	30.61	4.46	175	-1.421	.157																																												
	Male	104	31.62	4.76				Transformational Leadership	Female	73	28.65	5.15	175	-2.457	.015*	Male	104	30.53	4.91	Charismatic Leadership	Female	73	28.82	5.57	175	-2.825	.005*	Male	104	31.17	5.35	Leadership Orientations Total	Female	73	119.79	18.07	175	-2.022	.045*	Male	104	125.31	17.76								
Transformational Leadership	Female	73	28.65	5.15	175	-2.457	.015*																																												
	Male	104	30.53	4.91				Charismatic Leadership	Female	73	28.82	5.57	175	-2.825	.005*	Male	104	31.17	5.35	Leadership Orientations Total	Female	73	119.79	18.07	175	-2.022	.045*	Male	104	125.31	17.76																				
Charismatic Leadership	Female	73	28.82	5.57	175	-2.825	.005*																																												
	Male	104	31.17	5.35				Leadership Orientations Total	Female	73	119.79	18.07	175	-2.022	.045*	Male	104	125.31	17.76																																
Leadership Orientations Total	Female	73	119.79	18.07	175	-2.022	.045*																																												
	Male	104	125.31	17.76																																															

When Independent Samples t-Test in Table 4 is examined, “Transformational Leadership” [$t_{(175)} = -2.457, p < .05$], “Charismatic Leadership” [$t_{(175)} = -2.825, p < .05$] and at the whole scale [$t_{(175)} = -2.022, p < .05$] significant differences were detected. According to the gender variable, it was determined that the participants were in favor of men in the sub-dimensions of leadership orientations and the scale.

Students of sports sciences' is there a significant difference in perceptions of leadership orientation levels according to the age variable? One-way analysis of variance (ANOVA) results is given in Table 5 to find an answer to the sub-problem.

Investigation of The Leadership Levels of University Students Who Do Sports and Non-Sports According to Different Variables: The Case of Isparta.

Table 5

Results of the One-way Variance Analysis Conducted to Students of Sport Sciences' Leadership Orientation Levels According to Age Variable

	Age	n	\bar{x}	SD	df	F	p
Human Resource Leadership	18-20	56	31.44	5.72	3-173	.196	.899
	21-23	86	32.02	5.30			
	24-26	22	32.27	3.64			
	27 and over	13	31.92	3.45			
	Total	177	31.86	5.13			
Structural Leadership	18-20	56	31.53	4.99	3-173	.169	.917
	21-23	86	31.00	4.56			
	24-26	22	31.04	4.20			
	27 and over	13	31.46	4.97			
	Total	177	31.20	4.66			
Transformational Leadership	18-20	56	29.53	4.92	3-173	1.739	.161
	21-23	86	29.30	5.25			
	24-26	22	30.50	4.83			
	27 and over	13	32.53	4.52			
	Total	177	29.76	5.08			
Charismatic Leadership	18-20	56	30.12	5.87	3-173	.721	.541
	21-23	86	29.80	5.58			
	24-26	22	30.90	5.09			
	27 and over	13	32.00	4.77			
	Total	177	30.20	5.55			
Leadership Orientations Total	18-20	56	122.64	18.49	3-173	.459	.711
	21-23	86	122.12	18.61			
	24-26	22	124.72	16.04			
	27 and over	13	127.92	16.35			
	Total	177	123.03	18.04			

When the One-Way Variance Analysis data in Table 5 is analyzed, it is determined that there is no significant difference ($p > .05$) in the sub-dimensions of the scale and all scales according to the age variable. Also, when the total scores obtained from the scale are analyzed, it is determined that the participants who are 27 years old and above have higher leadership orientation levels than other participants.

Is there a significant difference in perceptions of the students of sports sciences' leadership orientation levels according to the place of residence? One-way analysis of variance (Anova) results is given in Table 6.

Table 6

Results of the One-way Variance Analysis Conducted to Students of Sport Sciences' Leadership Orientation Levels According to Place of Residence Variable

	Place of Residence	n	\bar{x}	SD	df	F	p
Human Resource Leadership	Metropolis	79	32.26	5.09	3-173	1.194	.129
	City	61	31.13	5.17			
	County	27	31.22	4.75			
	Village	10	34.90	5.42			
	Total	177	31.86	5.13			
Structural Leadership	Metropolis	79	31.40	4.64	3-173	1.285	.281
	City	61	31.40	4.84			
	County	27	29.70	4.06			
	Village	10	32.50	4.92			
	Total	177	31.20	4.66			
Transformational Leadership	Metropolis	79	29.25	5.32	3-173	1.431	.235
	City	61	30.16	4.78			
	County	27	29.33	4.66			
	Village	10	32.50	5.68			
	Total	177	29.76	5.08			
Charismatic Leadership	Metropolis	79	30.31	5.84	3-173	1.930	.127
	City	61	30.09	5.49			
	County	27	28.81	5.05			
	Village	10	33.70	3.56			
	Total	177	30.20	5.55			
Leadership Orientations Total	Metropolis	79	123.24	18.72	3-173	1.599	.191
	City	61	122.80	17.70			
	County	27	119.07	15.90			
	Village	10	133.60	18.31			
	Total	177	123.03	18.04			

When the One-Way Variance Analysis data in Table 6 is analyzed, it is determined that there is no significant difference ($p>.05$) in the sub-dimensions of the scale and the whole scale according to the place variable where the resident

Investigation of The Leadership Levels of University Students Who Do Sports and Non-Sports According to Different Variables: The Case of Isparta.

leadership orientation is located. Also, when looking at the total scores from the scale, it was determined that the level of leadership orientation of the people living in the village was higher than the other participants.

Is there a significant difference in perceptions of Students of Sport Sciences' leadership orientation levels according to the variable of active doing sports? To find an answer to the sub-problem, independent sample t-test results are given in Table 7.

Table 7

Results of the t-Test Analysis Conducted to Students of Sport Sciences' Leadership Orientation Levels According to Active Doing Sport Variable

	Active Doing Sport	n	\bar{x}	SD	df	t	p																																												
Human Resource Leadership	Yes	100	32.12	5.08	175	.754	.452																																												
	No	77	31.53	5.20				Structural Leadership	Yes	100	31.57	4.96	175	1.175	.241	No	77	30.74	4.22	Transformational Leadership	Yes	100	31.24	4.86	175	4.656	.000*	No	77	27.84	4.74	Charismatic Leadership	Yes	100	31.61	5.21	175	3.998	.000*	No	77	28.37	5.49	Leadership Orientations Total	Yes	100	126.54	18.16	175	3.007	.003*
Structural Leadership	Yes	100	31.57	4.96	175	1.175	.241																																												
	No	77	30.74	4.22				Transformational Leadership	Yes	100	31.24	4.86	175	4.656	.000*	No	77	27.84	4.74	Charismatic Leadership	Yes	100	31.61	5.21	175	3.998	.000*	No	77	28.37	5.49	Leadership Orientations Total	Yes	100	126.54	18.16	175	3.007	.003*	No	77	118.49	16.94								
Transformational Leadership	Yes	100	31.24	4.86	175	4.656	.000*																																												
	No	77	27.84	4.74				Charismatic Leadership	Yes	100	31.61	5.21	175	3.998	.000*	No	77	28.37	5.49	Leadership Orientations Total	Yes	100	126.54	18.16	175	3.007	.003*	No	77	118.49	16.94																				
Charismatic Leadership	Yes	100	31.61	5.21	175	3.998	.000*																																												
	No	77	28.37	5.49				Leadership Orientations Total	Yes	100	126.54	18.16	175	3.007	.003*	No	77	118.49	16.94																																
Leadership Orientations Total	Yes	100	126.54	18.16	175	3.007	.003*																																												
	No	77	118.49	16.94																																															

When the Independent Samples t-Test in Table 8 is examined, "Transformational Leadership" [$t_{(175)} = 4.656, p < .05$], "Charismatic Leadership" [$t_{(175)} = 3.998, p < .05$] and [$t_{(175)} = 3.007, p < .05$] significant differences were detected in the whole scale. According to the variable of active doing sports, it was determined that the participants were in favor of those active doing sports in their leadership orientation sub-dimensions and the total of the scale.

Is there a significant difference in perceptions of Students of Sport Sciences' leadership orientation levels according to the sports branch variable? One-way analysis of variance (ANOVA) results is given in Table 8 to find an answer to the sub-problem.

Table 8

Results of the One-way Variance Analysis Conducted to Students of Sport Sciences' Leadership Orientation Levels According to Type of Sport Variable

	Type of Sport	n	\bar{x}	SD	df	F	p
Human Resource Leadership	Team Sports	72	32.04	4.85		.313	.732
	Individual Sports	28	32.32	5.72	2-		
	None of Them	77	31.53	5.20	174		
	Total	177	31.86	5.13			
Structural Leadership	Team Sports	72	31.26	5.15		1.247	.290
	Individual Sports	28	32.35	4.40	2-		
	None of Them	77	30.74	4.22	174		
	Total	177	31.20	4.66			
Transformational Leadership	Team Sports	72	30.69	4.98		12.658	.000*
	Individual Sports	28	32.64	4.30	2-		
	None of Them	77	27.84	4.74	174		
	Total	177	29.76	5.08			
Charismatic Leadership	Team Sports	72	31.45	5.13		8.059	.000*
	Individual Sports	28	32.00	5.47	2-		
	None of Them	77	28.37	5.49	174		
	Total	177	30.20	5.55			
Leadership Orientations Total	Team Sports	72	125.45	18.10		5.004	.008*
	Individual Sports	28	129.32	18.35	2-		
	None of Them	77	118.49	16.94	174		
	Total	177	123.03	18.04			

When the One Way Variance Analysis in Table 9 is analyzed, among the perceptions of the participants regarding their leadership orientation levels, “Transformational Leadership” [$t_{(2-174)}=12.658, p<.05$], “Charismatic Leadership” [$t_{(2-174)}= 8.059, p<.05$] and [$t_{(2-174)}= 5.004, p<.05$] significant differences were detected in the whole scale. According to the variable of doing sports, it was determined that the participants were in favor of those who do individual sports in their leadership orientation sub-dimensions and the total of the scale.

DISCUSSION, CONCLUSION AND SUGGESTIONS

When the study was examined, a total of 177 students, 41.2% women, and 58.8% of men participated in the study. The majority of the students (48.6%)

Investigation of The Leadership Levels of University Students Who Do Sports and Non-Sports According to Different Variables: The Case of Isparta.

according to the age variable are between 21-23 years old. It was seen that the majority of the participants (44.6%) were metropolitan, and the sports high school (37.3%) according to the high school variable they graduated from. When the variable of active doing sports of individuals was examined (56.5%), it was found to be yes. Also, when the sports branch status of the individuals was examined, it was determined that some participated in team sports (40.7%). Is there a significant difference in perceptions of Students of Sport Sciences' leadership orientation levels according to gender? Independent sample t-test results are given to find an answer to the subproblem.

There was a significant difference between the perceptions of the participants regarding their level of leadership orientation according to the "gender" variable, "Transformational Leadership", "Charismatic Leadership" and the whole scale. According to the gender variable, it was determined that the participants were in favor of men in the sub-dimensions of leadership orientations and the scale. In another study, it was asked to examine the leadership characteristics of physical education teachers conducted by Güllü and Arslan (2009) according to some demographic variables. As a result of the research, it was observed that there was no significant difference between the gender variable and the leadership orientation of physical education teachers. In the study conducted by Aygün (2018), when the leadership orientation sub-dimensions are analyzed according to the gender variable, it is seen that there is a significant difference between the leadership sub-dimension towards the human. When the study of Senger (2014) is analyzed, no significant difference was found between the scores that teachers received within the sub-dimensions of the leadership scale and the gender variable. In a different study, Kandemir (2017) examined the leadership styles of coaches working in different individual sports branches in Elazığ province and saw that there was a significant difference in gender according to gender variable. This study supports our study. When One-Way Analysis of Variance data was analyzed, it was found that there was no significant difference in the sub-dimensions of the scale and the whole scale according to the age variable of the participants. Besides, when the total scores obtained from the scale are analyzed, it is determined that the participants who are 27 years old and above have higher leadership orientation levels than other participants. In a different study, Serin (2016) examined the leadership styles of boxing coaches and saw a significant difference in Democratic behavior between the age variable and leadership style. When One-Way Analysis of Variance data is analyzed, it is determined that there is no significant difference in the sub-dimensions of the scale and the whole scale according to the place of residence variable regarding the level of leadership orientation of the participants. Also, when looking at the

total scores from the scale, it was determined that the level of leadership orientation of the people living in the village was higher than the other participants. In another study, the leadership quality of students residing in city centers was found to be lower (Çetinkaya and İmamoğlu, 2018). When the Independent Samples t-Test was examined, there was a significant difference between the participants' perceptions of their level of leadership orientation according to the variable of “active doing sports”, “Transformational Leadership,” “Charismatic Leadership ”and the whole scale. According to the variable of active doing sports, it was determined that the participants were in favor of those active doing sports in their leadership orientation sub-dimensions and the total of the scale. Tiryaki (1996) determined that those who do sports in a study on Students of Sport Sciences’ with and without athletes are more aggressive than those who do not.

When the analysis is analyzed, “Transformational Leadership “Charismatic Leadership” and significant difference in all scales were determined among the perceptions of the participants regarding their leadership orientation levels according to the variable of “sports branch”. According to the variable of active doing sports, it was determined that the participants were in favor of those who do individual sports in their leadership orientation sub-dimensions and the total of the scale.

In a study by Ming-Feng Kao (2003), team unity and leadership behaviors in team sports and individual sports were compared and significant differences emerged. In a different study conducted by Dorak and Vurgun (2006), it was found that there was a significant relationship between the empathy levels of team athletes and team association levels, and as the empathy levels of athletes increased, the level of team association increased.

In the research conducted by Lindauer (2000), it was stated that the democratic behavior and positive feedback behavior scores preferred by the athletes who are interested in individual sports in their coaches are higher than the athletes doing team sports.

In line with this study: It has been determined that students who do sports and do not do sports show similar leadership orientations. According to the gender variable, it was determined that the participants were in favor of men in the sub-dimensions of leadership orientations and the scale. It was determined that there was no significant difference in the sub-dimensions of the scale and the whole scale according to the variable of age. Also, when the total scores obtained from the scale are analyzed, it is determined that the participants who are 27 years old and above have higher leadership orientation levels than other participants. It

Investigation of The Leadership Levels of University Students Who Do Sports and Non-Sports According to Different Variables: The Case of Isparta.

has been determined that there is no significant difference in the sub-dimensions of the scale and the whole scale according to the place variable where the resident leadership orientation levels are located. When One-Way Analysis of Variance is analyzed, there is a significant difference between the perceptions of the participants regarding their level of leadership orientation according to the type of sport and sports variable "Transformational Leadership", "Charismatic Leadership" and the whole scale.

Suggestions

It is thought that it is necessary to increase the participation of sports educated students in artistic activities in increasing their leadership qualities. A new leadership scale can be developed based on similar research in the field. The relationship between athletes and coaches can be examined in terms of leadership characteristics. It is recommended to include more information that can increase leadership orientation in the given sports training. Studies similar to our study can be done for larger sample groups. Thus, more comprehensive findings regarding leadership orientations can be reached. In the lessons on the concept of leadership, discussions can be provided based on videos, reading texts, and experiences to expand the trainers' perspectives on the situations that will be used by leadership orientations. When the current literature and the results of this research are examined for later studies, it may be suggested to conduct new researches with different methodologies and samples on the subject.

REFERENCES

- Aygün, M. (2018). *The effect of emotional intelligence and leadership features of ice hockey players on their sports trait self-confidence*. Ph.D. Thesis, Atatürk University Institute of Winter Sports and Sports Sciences, 41-85.
- Baltaş, A. (2007). *Team Work and Leadership From Change to the Future*. Remzi Bookstore.
- Baltaş, A. (2012). *Managing in Turkish Culture Global Achievements with Local Values*. Remzi Bookstore.
- Baltaş, A. (2016). *Managing in Turkish Culture Global Achievements with Local Values*. Remzi Bookstore.
- Biçer, T. (2008). *Total Quality Management and Football Applications in Sports*. Beyaz Yayınları.

- Bolman, L. G & Deal T. E. (1990). *Leadership Orientations* (self). Leadership Frameworks.
- Brooks, I. (2006). *Organizational Behavior: Individuals, Groups, and Organizations*. Pearson Education.
- Büyüköztürk, Ş. (2017). *Data Analysis Handbook for Social Sciences Statistics, Research Pattern SPSS Applications, and Interpretation*. Pegem Akademi Publications.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2012). *Methods of Scientific Research*. Pegem Academy Publications.
- Cengiz, R. & Güllü, S. (2018). Investigation of Leadership Orientation and Physical Respectiveness Levels of Faculty of Sport Sciences Students. *Gaziantep University Journal of Sport Science*, 3(4), 94-108.
- Çetinkaya, G. & İmamoğlu, G. (2018). Research on Leadership Tendency of Students Taking Sports Education According to Difference Variations. *The Journal of International Social Research*, 11(19),719-725. Doi: 10.17719/jisr.2018.2681
- Daft, R. (2001). *Organization Theory and Design*. Thomson South-Western, Eighth Edition.
- Daft, R. L. (1997). *Management*. 4th ed. Dryden Press.
- Darbaz, T. (2004). *Leadership in the 21st Century*. The International Leadership Symposium, Military Academy.
- Dereli, M. (2003) *A Survey Research of Leadership Styles of Elementary School Principals*. Master Thesis, Middle East Technical University Educational Sciences, Science Department of Education.
- Dorak, R. F. & Vurgun, N. (2006). The Relation of Empathy and Team Cohesion in Terms of Team Sports. *Ankara University Spormetre The Journal of Physical Education And Sport Sciences*, 4, 73-77.
- Eren, E. (2012). *Organizational Behavior and Management Psychology* (13th Edition). Beta Publications.
- Eren, E. (2013). *Management and Organization*. Contemporary and global approaches. Beta.
- Erol, E. (2016). *Management and Organization*. Beta Publisher.

- Investigation of The Leadership Levels of University Students Who Do Sports and Non-Sports According to Different Variables: The Case of Isparta.
- Ertürk, M. (1998). *The Basic Principles of Business Science*. (3rd Edition). Beta Publications.
- Güllü, M. & Arslan, C. (2009). Leadership styles of physical education teachers. *Mustafa Kemal University Journal of Social Sciences Institute*, 6(11), 353-368.
- Hesselbein, F., Goldsmith, M. & Beckhard, R. (2000). *The Leader of The Future* (Translation: Hayrettin Tok). Form Publications.
- Kandemir, D. (2017). *Examination of Leadership Style of Coaches Serving Different Individual Sports Branches in Elazig Province*. Master Thesis, Selcuk University, Institute of Health Sciences.
- Karasar, N. (2012). *Method of Scientific Research*. Nobel Publication.
- Karasar, N. (2016). *Method of Scientific Research*. Nobel Publication.
- Karkın, N. (2004). Leadership behavior of public and private sector managers. A literature analysis experiment. *Turkish Journal of Administration*, 445, 43-83.
- Koçel, T. (2001). *Management of The Business*. (8th Edition). Beta Edition.
- Koruç, Z. (1995). Coach characteristics and coach personality in volleyball. *The Journal of Volleyball Science and Technology*, 3-9.
- Lindauer, J. R. (2000). *A Comparison of Preferred Leadership Behaviour of College Athletes in Individual and Team Sports*. Unpublished master's thesis, University of Wisconsin-La Crosse.
- McArdle, M. K. (2008) *Leadership Orientations of Community College Presidents and the Administrators Who Report to Them: A frame analysis*. University of Central Florida Orlando, dissertation for the degree of Doctor of Education.
- Ming, F. K. (2003). *Relationship Between Perceived Coach Leadership Behaviors and Team Cohesiveness Among Taiwanese Team and Individual Interscholastic Sports Participants*. Unpublished doctoral dissertation, The University of Dakota.
- Özdemir, E. (2003). Leadership and ethics. *The Journal Economics and Administrative Sciences of Uludag University*, 22(2), 151-168.
- Robbins, S. (1984). *Management: Concepts and Practices*. Prentice-Hall.
- Secer, I. (2015). *Practical Data Analysis with Spss and Lisrel*. Ani publishing.

Senger, K. (2014). *Examination of Teachers' Perception of Leadership Orientation: The Case of Kars*. Master thesis, The Institute of Social Sciences.

Serin, K. (2016). *Determination of Leadership Styles of Boxing Trainers*. Master thesis, Selcuk University Institution of Medical Sciences.

Tiryaki, Ş. (1996). Determination of aggression levels of individuals who do sports: A review in terms of team and individual sports. *International Symposium of Sport Psychology*, 10-12.

http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5c8e77bfd0d136.19186088, 23 June 2019.

DOI No: <http://dx.doi.org/10.29228/Joh41727>

Makale Türü: Araştırma makalesi
Geliş Tarihi: 12.02.2020
Kabul Tarihi: 15.06.2020
On-line Yayın: 25.06.2020

Article Type: Research article
Submitted: 12.02.2020
Accepted: 15.06.2020
Published Online: 25.06.2020

Atıf Bilgisi / Reference Information

Bayrak Ayaş, E. (2020). Spor Bilimleri Fakültesi Öğrencilerinin Rekreatif Etkinliklere Katılımlarının Önündeki Engellerin Belirlenmesi (Fırat Üniversitesi Öğrencileri Örneği). *Journal of History School*, 46, 1929-1942.

SPOR BİLİMLERİ FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNİN REKREATİF ETKİNLİKLERE KATILIMLARININ ÖNÜNDEKİ ENGELLERİN BELİRLENMESİ (FIRAT ÜNİVERSİTESİ ÖĞRENCİLERİ ÖRNEĞİ)

Esra BAYRAK AYAŞ¹

Öz

İnsanlığın yaratılışıyla birlikte çalışma kavramı hayatın devamı için zorunlu bir olgu olarak ortaya çıkmıştır. İnsanın ömründeki bir "günlük" süreç incelendiğinde sürecin bir kısmı çalışma, yeme içme, uyku gibi fizyolojik ihtiyaçların karşılanması, bir kısmı da artık zaman anlamındaki boş zamandan oluşmaktadır. İnsanlar boş zamanlarını yenilenme ve tazelenme amacıyla rekreatif etkinliklere katılarak değerlendirebilmektedirler. İlgili literatür incelendiğinde, rekreatif etkinliklere katılımlarda bazı engellerin olduğu göze çarpmaktadır. Bu nedenden dolayı Fırat Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin boş zamanlarında rekreatif etkinliklere katılımın önündeki engelleri belirlemek; bu engellerin bazı bağımsız değişkenlere göre farklılaşp farklılaşmadığını ortaya koymak amaçlanmıştır. Çalışmaya toplam 180 öğrenci katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgi Formu ile Gürbüz ve vd. (2010) yılında geliştirdiği Boş Zaman Engelleri Ölçeği kullanılmıştır. Verilerinin değerlendirilmesinde spss paket programı kullanılmış anlamlılık düzeyi $p < 0,05$ kabul edilmiştir. Analiz sonuçları incelendiğinde; katılımcıların, rekreasyonel etkinliklere katılımlarında engel oluşturan unsurlar arasında tesis faktörünü ve onunla beraber bireysel psikoloji faktörlerinin takip ettiği tespit edilmiştir. Bu bulgular ışığında, öğrencilerin boş zamanlarını daha aktif, etkin ve çok çeşitli aktivitelerle değerlendirebilmeleri için sunulan olanaklar yeniden değerlendirilmelidir. İş veya ders yoğunluğundan dolayı boş zaman aktivitelerine katılmayan gençlere kısa tatillerinde

¹ Dr. Adıyaman Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulu, ebayrak@adiyaman.edu.tr, Orcid: 0000-0001-8153-2313

veya iş dışı zamanlarında özel bir mekân ve özel bir zaman ayırmayı gerektirmeyen aktiviteler önerilebilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Boş Zaman Engelleri, Rekreasyon, Rekreatif Etkinlikler, Üniversite Öğrencileri.

Determination of The Obstacles of Faculty of Sports Science Students to Participation in Recreative Activities (Example of Fırat University Students)

Abstract

Working concept has emerged as an inevitable fact for the continuation of life from the creation of the humanity to date. When “one average day” of human life is examined, some part of this period consists of meeting physiological needs like working, eating and drinking and other part is called as a free time which can be defined as residual time of other activities. People can use their free time by participate in recreational activities to regenerate and refresh thyself. When the related literature is examined, it is observed that there are some obstacles to participation in recreational activities. For this reason, it is aimed to determine the barriers to participation of recreational activities of Fırat University Faculty of Science students in their free time and to reveal whether these barriers differ according to some independent variables. 180 students have participated to the investigation. Leisure Time Barriers Scale developed by Gürbüz et al. (2010) and Personal information form were used as a data collection tool. SPSS software was used to evaluate the data and the level of significance was accepted as $p < 0.05$. When the analysis results are examined, it is seen that facility and individual psychology factors are determined as important factors among others. In the light of given findings, the opportunities offered for students to evaluate their free time with more active, effective and various activities should be reassessed. Young people who cannot participate in free time activities due to work or course intensity may be offered special activities and activities that do not require a special time during their short breaks or out of work.

Keywords: Barriers of Free Time Activities, Recreation, Reactive Activities, University Students.

GİRİŞ

Teknolojinin ilerlemesine paralel olarak insanın, çalışması gereken zaman diliminde artış görülmektedir. Bu da insan hayatında bazı olumsuz durumların ortaya çıkmasına sebep olmuştur. Bu olumsuzluklardan biri de hareketsiz yaşam olgusudur. Bu durumun önüne geçmek için son yıllarda rekreasyon kavramının oluştuğu ya da gündeme geldiği görülmektedir.

Spor Bilimleri Fakültesi Öğrencilerinin Rekreatif Etkinliklere Katılımlarının Önündeki Engellerin Belirlenmesi (Fırat Üniversitesi Öğrencileri Örneği)

İnsanların çalışma saatleri dışında kalan zamanlarında sanatsal, kültürel ve sportif faaliyetlere katılarak eğlenmek, yaşamdan zevk ve doyum sağlamak, dinlenerek zinde kalmak ve bireysel ve toplumsal açıdan kendilerini geliştirmek amacıyla yapılan aktivitelerin tamamına rekreasyon denilmektedir (Çetinbaş, 2010).

Bireylerin çalışma saatleri dışında, aile fertlerinin ve kendisinin ihtiyaçlarını karşıladıktan sonra yapması gereken sorumluluklarının dışında kalan zaman boş zaman olarak tanımlanmakta ve rekreasyon kavramında da önemli bir yer almaktadır (Karaküçük, 1997). Boş zaman olgusu verimli kullanıldığında bireysel ve çevresel hayatın olumlu gelişme gösterdiği, verimsiz kullanılması durumunda ise kişinin ruhsal durumunda çöküntü, hiçbir şeyden mutlu olamama ve iş ve aile hayatında verimsizlik gibi olumsuz durumlar görülebilmektedir (Balci, 2003).

Boş zaman olgusu bireylerin kişisel özelliklerine (yaş, cinsiyet, yetenekleri, ilgileri, yetiştikleri kültürel yapı ve ekonomik durumları) ve buldukları bölgenin (iklimi, konumu, tesisleri ve sahip olunan araç-gereçleri) şartlarına göre değişiklik gösterebilmektedir (Çetinbaş, 2010).

Rekreasyon ve boş zaman değerlendirme kavramları bazı zamanlar da birbirlerinin yerine kullanılabilir ancak boş zamanı değerlendirmek için yapılan aktiviteler rekreasyon kavramının içerisinde barındırdığı bir durumdur. Rekreasyon boş zamanlarını değerlendirdiği bir etkinlik olduğu gibi bireyin kendisini tatmin ederek yaşamını canlandırması olarak da tanımlanmaktadır. Avrupa standartlarında insan ömrünün ortalama 80 yıl olarak belirlendiği ve bu 80 yıllık ömrün %32'sinin boş zaman olarak değerlendirildiği görülmüştür. Ancak bu oran Türkiye'de insanların (kent insanları) %40 civarında olmaktadır (Küçüktopuzlu vd. 2003).

Rekreasyonun her yaş gurubundaki bireye hitap edebilmesi için doğru ve düzenli planlanması gerekmektedir. Doğru ve düzenli planlanan rekreasyon insanlara sosyal yaşantı şekillerini öğretirken onların aitlik ve kişilik duyguları oluşturmada yardımcı olmaktadır. Durum bu şekilde olunca insan kaynaklarının korunup kollanması, gelişme göstermesi ve hayat standartlarının yükselmesine olanak vermektedir. Rekreasyon faaliyetler düzenlenirken müzik, el uğraşı, spor, oyun, drama, dans vb. özel ve sosyal olgular barındıran aynı zamanda kişisel isteklerini de göz önünde tutarak onların motivasyonlarını arttıracak şekilde programlanmalıdır (Balci, 2003).

Boş zaman faaliyetleri toplum yaşam çerçevesinde her kesimden ve her yaş gurubundaki insanların ilgilerini çekmektedir hatta öyle ki en fazla genç

kitleler üzerinde etkisini göstermektedir. Sivil toplum örgütleri, kamu kurum ve kuruluşları boş zamanların değerlendirilmesi için gerekli tesis ve donanım malzemeleri temin etmektedir (Balcı, 2003). Özellikle üniversiteler bir kamu kurumu olarak toplumsal kültürün yansımada bir aracı konumundadır. Mevcut kültür ne kadar karmaşık bir yapıda ve çeşitlilik gösteriyorsa üniversitenin de fonksiyonu o derece çeşitli ve karmaşık bir fonksiyona sahip olacaktır. Bu sebeplerden rekreasyon eğitimi zamanın nasıl verimli kullanılması ve kişilik faktörünü etkileyen farklılıklardan nasıl yararlanılması gerektiğini öğretmektedir. Tabi ki bu durum boş zamanın oluşması ve kullanılması ile olmaktadır (Ağaoğlu, 2002).

Türk nüfusu içerisinde genç ve dinamik olan üniversite öğrencileri önemli bir konumdadır. Bu gençler ülkenin geleceği, potansiyeli ve güveni olmaktadır. Bu nedenden dolayı öğrenciler ile ilgili olan konu ve boş zaman değerlendirme problemleri üniversitelerin ortak sorunları olmaktadır. Akademik eğitimin bir parçası olarak değerlendirilmesi gereken rekreasyon ve boş zaman faaliyetleri aynı zamanda öğrenciler içinde kendi hayatlarında bu olgunun önemini kavramaları gerekmektedir. Çünkü boş zaman kavramı insanın çocukluk çağı ile başlayıp yaşlılığa kadar devam eden bir süreçtir. Öyle ki yaşamın her anında ve safhasında bireye sosyal, fiziksel ve psikolojik olarak fayda sağlamaktadır. Öğrencilerin ise rekreasyon faaliyetlerine katılması üstün akademik başarılar garanti etmese de akademik başarıları olumlu derecede etkilemektedir. Bu sebeplerden dolayı öğrenciler için okulun ve modern yaşamın vermiş olduğu yorgunluğu atma, dinlenmeleri için okul faaliyetlerinde gerekli programlar ve planlamalar yapılmalıdır (Mutlu, 2008).

Rekreasyon ve boş zamanların değerlendirilmesi her kesim insan gurubu için önem arz etmektedir. Ancak üniversite öğrencilerinin boş zamanlarının daha fazla olduğu düşünülmüş ve bu nedenle bu çalışmada spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin rekreatif etkinliklere katılımlarını engelleyen faktörlerin belirlenmesi amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Araştırmada genel tarama modeli kullanılmıştır. Evrenin çok sayıda elemandan oluşması sonucunda evren hakkında daha geniş bir yargıya varmak ve evrenin bütünü ya da evren içerisinde alınacak bir gurubun veya örnek veya örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 2005).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2018 – 2019 eğitim ve öğretim yılı Fırat Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesinde Rekreasyon, Spor Yöneticiliği, Antrenörlük ve Öğretmenlik bölümlerinde öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Örneklemi ise bu bölümlerin 4. Sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmaya gönüllülük esas alınarak rast gele seçilen 86 kadın 94 erkek olmak üzere toplam 180 öğrenci katılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada öğrencilerin rekreatif etkinliklere katılımlarını engelleyen faktörlerin belirlenmesi için Alexandris ve Carroll (1997) tarafından geliştirilen, Karaküçük ve Gürbüz (2007) tarafından Türkçeye uyarlanan ‘Boş Zaman Engelleri Ölçeği-18’ ve araştırmacılar tarafından oluşturulan “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır

Boş Zaman Engelleri Ölçeği-18

Alexandris ve Carroll (1997) tarafından geliştirilen öğrenci algısına göre rekreasyonel etkinliklere katılımının önündeki engelleri belirleyebilmek için geliştirilmiş olan ölçeğin Türkçeye uyarlanması Karaküçük ve Gürbüz (2007) tarafından yapılmış ve doğrulayıcı faktör analizi de Gürbüz vd. (2010) tarafından yeniden test edilmiştir. Orijinal ölçek 7 alt boyut ve 29 maddeden oluşmaktadır. Ancak Türkçeye uyarlanırken 6 alt boyut ve 27 soru maddesinden oluşturulmuştur. Bu çalışmada kullanılan ölçek ise 18 soru maddesi ve 6 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçek 1 ile 4 arasında kesinlikle önemsiz, önemsiz, önemli ve çok önemli şeklinde derecelendirilmektedir. Ölçeğin alt boyutları ve soru maddeleri şu şekildedir.

- ✓ Bireysel Psikoloji: 1,2,3
- ✓ Bilgi Eksikliği: 4,5,6
- ✓ Tesis Yetersizliği: 7,8,9
- ✓ Arkadaş Eksikliği: 10,11,12
- ✓ Zaman: 13,14,15
- ✓ İlgililik Eksikliği: 16,17,18

Verilerin Analizi

Yapılan çalışma sonuçlarının verilerinin hesaplanmasında ve değerlendirilmesinde SPSS 15,0 istatistik programı kullanılmıştır. Araştırma

verilerinde normallik testi olan Shapiro- Wilk testi yapılmış ve verilerin normal dağılım gösterdiği görülerek verilerin analizinde parametrik testler kullanılmıştır.

BULGULAR ve YORUM

Bu bölümde araştırmayı oluşturan öğrencilerin rekreatif etkinliklere katılımının önündeki engellerin belirlenmesine yönelik bulgu ve yorumlarına yer verilmiştir.

Tablo 1

Boş Zaman Engelleri Ölçeği ile Cinsiyet Değişkeni Arasındaki Farkı Belirleyebilmek için Yapılan t- Testi Sonuçları

Alt Boyutları	Değişkenler	N	X	Ss	t	p
Bireysel Psikoloji	Kadın	86	11,05	2,54	0,12	0,89
	Erkek	94	11,01	2,46		
Bilgi Eksikliği	Kadın	86	9,29	2,09	1,17	0,24
	Erkek	94	8,92	2,08		
Tesis Yetersizliği	Kadın	86	9,58	1,88	0,79	0,42
	Erkek	94	10,02	4,78		
Arkadaş Eksikliği	Kadın	86	7,96	2,12	0,94	0,34
	Erkek	94	8,28	2,40		
Zaman	Kadın	86	8,68	1,93	0,23	0,81
	Erkek	94	8,61	1,93		
İlgi Eksikliği	Kadın	86	8,44	2,18	0,88	0,37
	Erkek	94	8,14	2,23		

$p < 0,05$

Tablo 1 incelendiğinde üniversite öğrencilerinin boş zaman engelleri ölçeği alt boyutlarından aldıkları puanların cinsiyet değişkeninin de herhangi bir anlamsal farka rastlanmadığı görülmektedir ($p > 0,05$).

Tablo 2

Boş Zaman Engelleri Ölçeği ile Yaş Değişkeni Arasındaki Farkı Belirleyebilmek için Yapılan t- Testi Sonuçları

Alt Boyutları	Değişkenler (Yaş)	N	X	Ss	t	p
Bireysel Psikoloji	20-24	152	11,09	2,44	0,73	0,46
	25-29	28	10,71	2,77		
Bilgi Eksikliği	20-24	152	9,19	1,97	1,46	0,14
	25-29	28	8,57	2,61		
Üniversitenin Tesis Yetersizliği	20-24	152	9,84	3,94	0,31	0,75
	25-29	28	9,60	1,85		
Arkadaş Eksikliği	20-24	152	8,11	2,12	0,20	0,83
	25-29	28	8,21	3,01		
Zaman	20-24	152	8,63	1,90	0,29	0,76
	25-29	28	8,75	2,10		

Spor Bilimleri Fakültesi Öğrencilerinin Rekreatif Etkinliklere Katılımlarının Önündeki Engellerin Belirlenmesi (Fırat Üniversitesi Öğrencileri Örneği)

İlgi Eksikliği	20-24	152	8,28	2,11	0,08	0,93
	25-29	28	8,32	2,70		

Tablo 2 incelendiğinde üniversite öğrencilerinin boş zaman engelleri ölçeği alt boyutlarından aldıkları puanların yaş değişkeninde herhangi bir anlamsal farka rastlanmadığı görülmektedir ($p>0,05$).

Tablo 3

Boş Zaman Engelleri Ölçeği ile Üniversitenizde Sahip Olduğunuz Rekreasyonel Alanların Yeterliliği Değişkeni Arasındaki Farkı Belirleyebilmek için Yapılan ANOVA Testi Sonuçları

Alt Boyutları	Değişkenler	N	X	Ss	F	P
Bireysel Psikoloji	Yeterli	19	11,89	2,72	3,30	0,03
	Kısmen Yeterli	83	10,55	2,45		
Bilgi Eksikliği	Yetersiz	78	11,33	2,41	1,69	0,18
	Yeterli	19	9,10	1,79		
	Kısmen Yeterli	83	8,80	2,29		
Tesis Yetersizliği	Yetersiz	78	9,41	1,88	4,26	0,01
	Yeterli	19	11,84	9,86		
	Kısmen Yeterli	83	9,19	2,03		
Arkadaş Eksikliği	Yetersiz	78	9,97	1,75	0,60	0,54
	Yeterli	19	7,73	1,85		
	Kısmen Yeterli	83	8,04	2,25		
Zaman	Yetersiz	78	8,32	2,39	0,37	0,68
	Yeterli	19	8,31	2,10		
	Kısmen Yeterli	83	8,63	1,94		
İlgi Eksikliği	Yetersiz	78	8,74	1,88	1,51	0,22
	Yeterli	19	8,36	2,11		
	Kısmen Yeterli	83	7,98	2,15		
	Yetersiz	78	8,58	2,27		

$P<0,05$

Tablo dört incelendiğinde Üniversite öğrencilerinin Boş Zaman Engelleri Ölçeği alt boyutlarından olan bilgi eksikliği, arkadaş eksikliği, zaman ve ilgi eksikliği alt boyutlarında Üniversitenizde Sahip Olduğunuz Rekreasyonel Alanların Yeterliliği değişkeninin de herhangi bir anlamsal farka rastlanmadığı görülmektedir ($p>0,05$). Ancak bireysel psikoloji ve tesis yetersizliği alt boyutlarında anlamsal farklılığa rastlanmıştır ($p<0,05$; $p(\text{bireysel psikoloji})=0,03$, $p(\text{tesis yetersizliği})=0,01$)

Tablo 4

Boş Zaman Engelleri Ölçeği ile Boş Zaman Neler Yaparsınız Değişkeni Arasındaki Farkı Belirleyebilmek için Yapılan ANOVA Testi Sonuçları

Alt Boyutları	Değişkenler	N	X	Ss	F	P
Bireysel Psikoloji	Ev İçi Faaliyetlere Katılarak	42	11,02	2,6		
	Fiziksel Etkinliklere Katılarak	40	11,32	2,67		
	Sosyal Etkinliklere Katılarak	61	11,01	2,26		
	Kültürel ve Sanatsal Etkinliklere Katılarak	12	9,83	3,24		
	Açık Alan Etkinliklere Katılarak	25	11,2	2,17	0,85	0,49
	Ev İçi Faaliyetlere Katılarak	42	9,33	2,11		
	Fiziksel Etkinliklere Katılarak	40	9,37	1,79		
Bilgi Eksikliği	Sosyal Etkinliklere Katılarak	61	9,04	2,01		
	Kültürel ve Sanatsal Etkinliklere Katılarak	12	8,5	2,61		
	Açık Alan Etkinliklere Katılarak	25	8,68	2,41	0,81	0,52
	Ev İçi Faaliyetlere Katılarak	42	9,47	1,75		
	Fiziksel Etkinliklere Katılarak	40	9,77	1,68		
	Sosyal Etkinliklere Katılarak	61	10,62	5,68		
	Kültürel ve Sanatsal Etkinliklere Katılarak	12	8,83	3,04		
Tesis Yetersizliği	Açık Alan Etkinliklere Katılarak	25	8,92	1,89	1,41	0,23
	Ev İçi Faaliyetlere Katılarak	42	8,04	2,28		
	Fiziksel Etkinliklere Katılarak	40	8	2,33		
	Sosyal Etkinliklere Katılarak	61	8,06	2,14		
	Kültürel ve Sanatsal Etkinliklere Katılarak	12	8	2,98		
	Açık Alan Etkinliklere Katılarak	25	8,72	2,2	0,48	0,74
	Ev İçi Faaliyetlere Katılarak	42	9,16	1,63		
Arkadaş Eksikliği	Fiziksel Etkinliklere Katılarak	40	8,8	1,71		
	Sosyal Etkinliklere Katılarak	61	8,47	1,94		
	Kültürel ve Sanatsal Etkinliklere Katılarak	12	8	2,66		
	Açık Alan Etkinliklere Katılarak	25	8,28	2,18	1,52	0,19
	Ev İçi Faaliyetlere Katılarak	42	8,16	2,1		
	Fiziksel Etkinliklere Katılarak	40	8,57	2,14	0,26	0,89
	İlgi Eksikliği					

Spor Bilimleri Fakültesi Öğrencilerinin Rekreatif Etkinliklere Katılımlarının Önündeki Engellerin Belirlenmesi (Fırat Üniversitesi Öğrencileri Örneği)

Sosyal Etkinliklere Katılarak	61	8,16	2,12
Kültürel ve Sanatsal Etkinliklere Katılarak	12	8,16	2,75
Açık Alan Etkinliklere Katılarak	25	8,4	2,51

P<0,05

Tablo beş incelendiğinde Üniversite öğrencilerinin Boş Zaman Engelleri Ölçeği alt boyutlarından aldıkları puanların Boş Zaman Neler Yaparsınız Değişkeni ile arasında herhangi bir anlamsal farka rastlanmadığı görülmektedir (p>0,05).

TARTIŞMA VE SONUÇ

Üniversite öğrencilerinin rekreatif etkinliklere katılımları ve rekreatif etkinliklerin önündeki engellerin belirlenmesi amacıyla yapılan bu çalışmada Bireysel Psikoloji, Bilgi Eksikliği, Tesis Yetersizliği, Arkadaş Eksikliği, Zaman, İlgi Eksikliği alt boyutlarından oluşan boş zaman engelleri ölçeği kullanılmıştır. Kişisel bilgiler ile ölçek alt boyutları arasında anlamsal farklılıklara bakılmış olup sonuçlar tartışılmıştır.

Boş zaman engelleri ölçeği ile cinsiyet değişkeni arasındaki farkı belirleyebilmek için yapılan t- testi sonuçlarında ölçek alt boyutları ile cinsiyet arasında anlamsal farklılıklara rastlanmamıştır. Ancak ölçek alt boyutlarının ortalama puanlarına bakarak bir yorum yapılırsa kadın ve erkek guruplar bireysel psikolojileri alt boyutuna verdikleri puanın diğer alt boyutlardan yüksek olması araştırma gurubunun bireysel psikolojilerini rekreatif etkinliklere katılımın önündeki engel olarak belirledikleri görülmektedir. Erdoğan ve Bahadır (2019) yapmış oldukları çalışmalarında motivasyonun boş zaman etkinliklere katılımı üzerinde etkili olduğu sonucunu belirtmişlerdir. Bu da çalışmamızın sonucu ile paralellik göstermektedir. Çünkü bir kişinin psikolojik düzeyi ne kadar sağlam olursa o kişinin yapacağı etkinliğe motive olmasında o derece etkili olmaktadır. Fakat ilgili literatür incelendiğinde kadın ve erkek bireylerin rekreatif etkinliklere katılımları arasındaki farklılaşma üzerine bulunan sonuçlar çalışmamızın sonucunun tersi yönündedir. Ekinci vd. (2014) yapmış oldukları Üniversite öğrencilerinin sportif ve sportif olmayan rekreatif etkinliklere katılmalarına engel olabilecek unsurların incelenmesi isimli çalışmalarında cinsiyet faktörü ile boş zaman engelleri ölçeği alt boyutlarından olan bilgi eksikliği, arkadaş eksikliği ve zaman alt boyutlarında anlamlı farklılıklara rastlamışlardır. Konu ile yapılan diğer bir çalışmada ise cinsiyet faktörünün rekreatif etkinliklere katılımında az da olsa etkisinin olduğu sonucuna rastlanırken

(Demir ve Demir, 2006) bir başka çalışmada ise kadınların erkeklere oranla boş zaman engellerinin özellikle birey psikolojisi boyutunda daha fazla olduğu sonucuna rastlanmıştır (Alexandris ve Carroll, 1997). Ayrıca üniversite öğrencileri üzerine yapılan bir çalışmada erkek öğrencilerin kadın öğrencilere oranla rekreasyonel etkinliklerine daha fazla katılım sağladıkları görülmüştür (Öztürk, 2019). Fakat Karadeniz vd. (2019), kadınların serbest zaman etkinliklerine erkeklerden daha fazla olumlu baktığını çalışmalarında belirtmiştir.

Boş zaman engelleri ölçeği ile yaş değişkeni arasındaki farkı belirleyebilmek için yapılan t- testi sonuçlarında yaş ile ölçek alt boyutları arasında anlamsal farklılığa rastlanmamıştır. Demirel vd. (2013), yapmış olduğu çalışma sonucu çalışmamızın sonucuyla paralellik göstermektedir. İlgili literatürde yaşın rekreasyonel etkinliklere katılımı yönünden farklı sonuçlara rastlanmıştır bu da çalışmamızın sonuçlarının tersi yönündedir. Ekinci vd. (2014) yapmış oldukları çalışmalarında yaş faktörü ile boş zaman engelleri ölçeği alt boyutlarından olan zaman alt boyutu arasında anlamsal farklılığa rastlamışlardır. Bu anlamsal farklılık 23-25 ve 26 yaş ve üzeri katılımcıların arasında olduğunu belirleyerek anlamlılık düzeyinin 26 yaş ve üzerindeki yaş grupları lehine olduğu sonucuna varmışlardır. Bir başka çalışma sonucunda da daha ileri yaş gurubundaki kişilerin boş zaman engelleri ölçeği alt boyutu olan zaman alt boyutunda daha anlamlı bir engelleyici olduğu sonucuna varmışlardır (Pala ve Dinç 2013). Alexandris ve Carroll (1997) ise boş zaman engelleri ile ilgili yapmış oldukları çalışmalarında boş zaman engelleri ile yaş faktörünün ters orantılı olduğunu belirtmiştir. Tolkindsen (2005) rekreasyonel faaliyete katılımında yaşın önemli yer tuttuğunu ancak bunun da kişisel farklılıklara ve rekreasyonun türüne göre de değişiklik gösterdiği sonucunu bulmuştur. Tütüncü vd. (2011) da yapmış oldukları çalışmalarında rekreatif faaliyetlere katılımı farklı grupları oluşturan cinsiyet gruplarının da algılamalarının ve bakış açılarının farklı olduğu sonucuna rastlamışlardır. Doğa rekreasyon faaliyetleri üzerine yapılan çalışmalarda 19-45 yaş gurubundaki ve genellikle erkeklerin bu faaliyetlere katıldığı sonuçlarına varılmıştır (Uzun ve Müderrisoğlu 2010, Kurdoğlu ve Düzgüneş 2011).

Boş zaman engelleri ölçeği ile üniversitenizde sahip olduğunuz rekreasyonel alanların yeterliliği değişkeni arasındaki farkı belirleyebilmek için yapılan ANOVA testi sonuçlarında ölçek alt boyutlarında genel olarak anlamsal farklılığa rastlanmamıştır. Ancak bireysel psikoloji ve tesis yetersizliği alt boyutlarında anlamsal farklılığa rastlanmıştır. Literatür taramasında ilgili konu ile yapılan çalışmalar incelendiğinde üniversite öğrencilerinin boş zamanlarını doldurmada fazla zorluk çekmediklerini ve yüksekokullarının da bu etkinlikler için tesislerinin yetersiz olduğunu belirttikleri görülmüştür (Tekin 2007, Kuş Şahin vd. 2009). Paksoy ve ark (2016) yılında üniversite öğrencileri üzerine

Spor Bilimleri Fakültesi Öğrencilerinin Rekreatif Etkinliklere Katılımlarının Önündeki Engellerin Belirlenmesi (Fırat Üniversitesi Öğrencileri Örneği)

yapmış oldukları çalışmalarında öğrencilerin genel olarak üniversitenin tesislerinin yetersiz olduğunu belirttikleri ve araştırmacılar da bu durumu üniversitenin yeni kurulmasından kaynaklandığı sonucuna varmışlardır. Kaçar (2019) üniversite öğrencilerine yönelik yapmış olduğu araştırmasında öğrencilerin bölümlerine uygun sportif etkinliklerin ve çeşitliliğinin yeterli olmadığını sadece bahar şenlikleri adı altında etkinliklerin olduğunu belirtmektedir. Karadeniz vd. (2019) da çalışmalarında üniversite yerleşkesinde tesislerin yetersiz olduğu sonucuna rastladıklarını belirtmişlerdir. Yapılan bu çalışmalar çalışmamızın sonucuyla paralellik göstermektedir.

Boş zaman engelleri ölçeği ile boş zaman da neler yaparsınız değişkeni arasındaki farkı belirleyebilmek için yapılan ANOVA testi sonuçlarında anlamsal farklılığa rastlanmamıştır. Ekinci vd. (2014) Çalışmalarında araştırmayı oluşturan gurubun boş zamanlarında tercih ettikleri etkinlik türü ile ölçek alt boyutları arasında anlamsal farklılığa rastlamamışlardır. Bu da çalışmamızın sonucuyla paralellik göstermektedir. Ayrıca Mansuroğlu (2002) yapmış olduğu çalışma sonucunda öğrencilerin hafta içi 5 saat hafta sonlarında ise ortalama on saat serbest zamanları olduğunu ancak buna rağmen Alanya kentinin ve üniversitenin bu konuyla ilgili olanaklarından yeterince yararlanmadığını ve hatta Alanya ilinde güneşli gün sayısının fazla olmasına rağmen dış mekan rekreasyon faaliyetlerine katılımın düşük seviyede yani %6 oranında olduğu sonucuna varmıştır.

Şahin vd. (2009) konu ile ilgili yapmış oldukları çalışmalarında serbest zaman etkinliklere katılımlarının önündeki en büyük etkenin maddi olanaklar olduğunu bunu takip eden sebebin ise içinde bulunulan ortamın engel olmasının da büyük paya sahip olduğu sonucuna rastlamışlardır. Ayrıca Ersoy ve Güldemir'in (2008) yaptıkları çalışmalarında da bu tarz etkinliklere katılmamanın başında gelen nedenler olarak zamanın kısıtlı olması bunu takip eden diğer bir neden ise ekonomik yetersizlik ve ulaşım zorluğunun olduğunu ifade etmişlerdir. Serbest zaman etkinlikleri üzerine yapılan çalışmalarda katılımcıların genel olarak amaçlılık çerçevesinde olmadıklarını sadece vakit geçirmeye yönelik pasif faaliyetlerle serbest zamanlarını geçirdiklerini belirtmişlerdir (Balcı ve İlhan, 2006; Arslan, 2014; Karaküçük, 2014).

Boş zaman engellerinin giderilmesi amacıyla üniversite gençliğinin kullanabilmesi için rekreasyonel alanların sayısının artırılması ve mevcut fakat kullanımı için uygun olmayan alanların kullanımının uygun hale getirilmesi, üniversite gençliğinin maddi olanakları göz önüne alınarak bu tesislerin ücretlerinin öğrencilerin refah düzeyine göre belirlenmesi, gençlerin rekreasyonel etkinlikler hakkında bilgilendirilmesi ve proje kapsamında faaliyetlerin

yapılması, daha kapsamlı araştırmalarla sonuçların karşılaştırılması gibi öneriler bundan sonra yapılması öngörülen çalışmalar için sıralanabilmektedir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

- Ağaoğlu, Y. S. (2002). *Türkiye'deki Üniversitelerin Rekreasyon Programlarının Geliştirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Alexandris, K., & Carroll, B. (1997). Demographic differences in the perception of constraints on recreational sport participation: Results from a study in Greece. *Leisure Studies*, 107–125.
- Arslan, H. (2014). Üniversite öğrencilerinin Boş zaman değerlendirme tercihleri Çankırı Karatekin Üniversitesi örneği. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 40.
- Balcı, V. (2003). Ankara'daki üniversite öğrencilerinin boş zaman etkinliklerine katılımlarının araştırılması. *Milli Eğitim Dergisi*, 158-173.
- Balcı, V., & İlhan, A. (2006). Türkiyedeki üniversite öğrencilerinin rekreatif etkinliklere katılım düzeylerinin belirlenmesi. *Sportmetre / Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 11.
- Çetinbaş, R. N. (2010). *Sivas İli Milli Eğitim Bakanlığı'na Bağlı Okullarda Görev Yapan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Boş Zamanlarını Değerlendirme Alışkanlıklarının Tespiti ve İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Demir, D. & Demir, C. (2006). Bireylerin boş zaman faaliyetlerine katılmalarını etkileyen faktörler ile cinsiyet arasındaki ilişki: lisans öğrencilerine yönelik bir uygulama. *Ege Akademik Bakış Dergisi*, 36–48.
- Demirel, M., Dumlu, Y., Gürbüz, B. & Balcı, V. (2013). Üniversite Öğrencilerinin rekreasyonel etkinliklere katılımını engelleyen faktörlerin belirlenmesi. *2. Rekreasyon Araştırmaları Kongresi*, (s. 600-607).
- Erdoğan, Ç.H. & Bahadır, Z. (2019). Egzersiz yapan bireylerin boş zaman etkinliklerine katılım motivasyonlarını etkileyen faktörlerin incelenmesi. *Spor ve Performans Araştırmaları Dergisi*, 10(1), 56-68
- Ekinci, N. E., Kalkavan, A., Üstün, Ü., & Gündüz, B. (2014). Üniversite öğrencilerinin sportif ve sportif olmayan rekreatif etkinliklere. *Sportif Bakış: Spor ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1-13.

Spor Bilimleri Fakültesi Öğrencilerinin Rekreatif Etkinliklere Katılımlarının Önündeki Engellerin Belirlenmesi (Fırat Üniversitesi Öğrencileri Örneği)

- Ersoy, S. & Güldemir, O. (2008). Üniversite öğrencilerinin boş zamanlarını değerlendirme faaliyetlerinin sosyoekonomik boyutu üzerine bir inceleme. *17. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*.
- Gürbüz, B., Karaküçük, S. & Sarol, H. (2010). Rekreatif aktivitelere katılımın önündeki algılanan engel farklılıklarının incelenmesi: Ankara örneği. *11. Uluslararası Spor Bilimleri Kongresi*.
- Karaküçük, S. (1997). *Rekreasyon Boş Zamanları Değerlendirme*. Bağırhan yayınevi.
- Karaküçük, S. (2014). *Rekreasyon: Boş Zamanları Değerlendirme*. Gazi kitapevi.
- Karaküçük, S. & Gürbüz, B. (2007). Boş Zaman engelleri ölçeği-28: ölçek geliştirme, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 3-10.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel yayın ve dağıtım.
- Karadeniz, F., Müftüler, M. & Gülbeyaz, K. (2019). Üniversite öğrencilerinin serbest zaman aktivitelerine yönelik tutum ve engellerinin incelenmesi (Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Örneği). *Spor ve Rekreasyon Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 21-36.
- Karaçar, E. (2019). Spor fakültesinde okuyan öğrencilerin rekreatif faaliyetlere karşı ilgi ve mutluluk düzeyleri: Sinop üniversitesi örneği. *Spor ve Rekreasyon Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 58-70.
- Küçüktopuzlu, K, F., Gözek, K. & Uğurlu, A., (2003). Boş zaman rekreasyon ilişkisi ve üniversite öğrencilerinin boş zaman faaliyetlerini değerlendirmeye yönelik bir araştırma. *1. Gençlik Boş Zaman ve Doğa Sporları Sempozyumu*, Bildiriler Kitabı.
- Kurdoğlu, O. & Düzgüneş, E. (2011). Artvin Kent ormanının rekreasyon olanakları ve kullanıcı tercihlerinin irdelenmesi. *Artvin Çoruh Üniversitesi Orman Fakültesi Dergisi*, 199-210.
- Kuş Şahin, C., Akten, S. & Erol, U. E. (2009). Eğirdir Meslek Yüksekokulu öğrencilerinin rekreasyon faaliyetlerine katılımlarının belirlenmesi üzerine bir çalışma. *Artvin Çoruh Üniversitesi Orman Fakültesi Dergisi*, 62-71.

- Mansuroğlu, S. (2002). Akdeniz Üniversitesi öğrencilerinin serbest zaman özellikleri ve dış mekan rekreasyon eğilimlerinin belirlenmesi. *Akdeniz Üniversitesi Ziraat Fakültesi Dergisi*, 53-62.
- Mutlu, İ. (2008). *Egzersiz Yapan Kişilerin Boş Zamanlarına Yönelik Tutumları Üzerine bir Araştırma: Kayseri İli Örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Öztürk, M. A. (2019). Üniversite Öğrencilerinin rekreasyonel fiziksel aktivitelere katılım engellerinin karşılaştırılması. *Gelecek Vizyonlar Dergisi*, 3(1), 12-19
- Paksoy, M., Çalık, F., Yaşartürk, F. & Çimen, K. (2016). Abdullah Gül Üniversitesi öğrencilerinin rekreasyon etkinliklerine katılımını etkileyen faktörler. *International Journal of Science Culture and Sport*, 39-50.
- Pala, F. & Dinç, S. C. (2013). Kamu kurumlarında görev yapan personelin serbest zaman etkinliklerine katılımını engelleyen faktörlerin belirlenmesi. 2. *Rekreasyon Araştırmaları Kongresi*, (s. 632-637). Aydın.
- Tekin, M. (2007). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi meslek yüksekokulu öğrencilerinin serbest zamanlarını değerlendirme anlayış ve alışkanlıkları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 111-120.
- Torkildsen, G. (2005). *Recreation and Leisure Management*. Routledge, Taylor and Francis Group.
- Tütüncü, Ö., Aydın, İ., Küçükusta, D., Avcı, N. & Taş, İ. (2011). Üniversite öğrencilerinin rekreasyon faaliyetlerine katılımını etkileyen unsurların analizi. *Hacettepe J. of Sport Sciences*, 69–83.
- Uzun, S. & Müderrisoğlu, H. (2010). Kırsal rekreasyon alanlarında kullanıcı memnuniyeti: Bolu Gölcük ormanı dinlenme yeri örneği. *Süleyman Demirel Üniversitesi Orman Fakültesi Dergisi*, 67-82.

DOI No: <http://dx.doi.org/10.29228/Joh40548>

Makale Türü: Araştırma makalesi
Geliş Tarihi: 13.01.2020
Kabul Tarihi: 11.05.2020
On-line Yayın: 25.06.2020

ArticleType: Research article
Submitted: 13.01.2020
Accepted: 11.05.2020
Published Online: 25.06.2020

Atıf Bilgisi / Reference Information

Durukan, E., Dalaman, O. & Can, S. (2020). Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Formasyon Öğrencilerinin Sosyal Zekâ Becerilerinin İncelenmesi. *Journal of History School*, 46, 1943-1954.

BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENLİĞİ FORMASYON ÖĞRENCİLERİNİN SOSYAL ZEKÂ BECERİLERİNİN İNCELENMESİ^{1,2}

Erdil DURUKAN³, Osman DALAMAN⁴ & Süleyman CAN⁵

Öz

Çalışmada Beden Eğitimi Öğretmenliği alanında pedagojik formasyon eğitimi almakta olan öğrencilerin sosyal zeka becerilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgi Formu ile Silvera, Martinussen ve Dahl (2001) tarafından geliştirilen, Doğan ve Çetin (2009) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Tromso sosyal zekâ ölçeği kullanılmıştır. Sosyal beceri alt boyutu ve toplam ölçek puanı normal dağılım göstermediği için non-parametrik testlere tabi tutulmuştur. Sosyal zekâ ölçeğinin sosyal bilgi süreci ve sosyal farkındalık alt boyutları normal dağılım gösterdiği için parametrik testlere tabi tutulmuştur. Yapılan analizlerde anlamlılık düzeyi $p < 0.05$ olarak kabul edilmiştir. Araştırma sonucunda erkek katılımcıların kadınlara göre daha yüksek sosyal bilgi süreci, sosyal beceri ve sosyal zekâ düzeyine sahip olduğu görülmüştür. Ayrıca Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği alanında pedagojik formasyon eğitimi almakta olan öğrencilerin sosyal zekâ alt boyutlarından sosyal bilgi süreci ve sosyal beceri düzeylerinin orta seviyenin altında olduğu, sosyal farkındalık düzeylerinin orta seviyede olduğu,

¹ Bu çalışma, X. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi/27-30 Nisan 2018 Nevşehir'de sunulan sözlü bildirinin bir bölümüdür.

² Makale yazımı yazar etki oranı: 1. yazar %50, 2. yazar %30, 3. yazar %20.

³ Dr. Öğr. Üyesi, Balıkesir Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu, erdurukan@hotmail.com, Orcid: 0000-0002-1627-1388

⁴ Dr. Öğr. Üyesi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, osmndalaman@gmail.com, Orcid: 0000-0001-9265-0446

⁵ Doç. Dr., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, scan0767@gmail.com, Orcid: 0000-003-3150-7843

toplam sosyal zekâ düzeylerinin de orta seviyede olduğu belirlenmiştir. Bunun için Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği adaylarının, girişimci birey olmalarını sağlayacak aktivitelere aktif katılımlarının artırılması sağlanmalıdır.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Zekâ, Beden Eğitimi ve Spor, Öğretmenlik, Pedagojik Formasyon

Investigating the Social Intelligence Skills of the Physical Education and Sports Prospective Teachers Getting Pedagogical Formation Education

Abstract

In the study, it was aimed to examine social intelligence skills of the students studying at the Physical Education Teaching Department getting pedagogical formation education. As the data collection instruments, Personal Information Form and Tromso social intelligence scale, developed by Silvera, Martinussen and Dahl (2001) and adapted to Turkish by Doğan and Çetin (2009) were used. As the sub-dimension of social skills and total scale score did not show a normal distribution, non-parametric tests were applied. The sub-dimension of social information processing and social awareness scores showed a normal distribution, so parametric tests were used. The significance level for the analysis were accepted as $p < 0.05$. As a result of the study, it was revealed that, the level of social information processing, social skills and social intelligence of the male participants were higher than female participants. In addition, it was determined that the among social intelligence sub-category, social knowledge process and social skills levels of the students who were getting pedagogical formation training in the field of Physical Education and Sports Teaching were below the moderate level, the social awareness levels were at the moderate level and the total social intelligence levels were at the moderate level. Therefore, active participation of the Physical Education and Sports Teacher candidates in activities that will enable them to be entrepreneurial individuals should be increased.

Keywords: Social Intelligence, Physical Education and Sports, Teaching, Pedagogical Formation

GİRİŞ

Küreselleşen dünya üzerinde hızlı değişimlerin yaşandığı günümüzde pek çok alanda görüldüğü üzere eğitim alanında da değişimler yaşanmaktadır. Eğitim alanında yaşanan değişiklikler göz önüne alındığında eğitim sürecinin yöneticisi olan öğretmenlere yönelik değişimler göze çarpmaktadır. Bu doğrultuda öğretmenlik mesleğinin de yeterlilikleri değişiklikler göstermekte ve güncellenmektedir. Eğitimde kalitenin artırılması, öğretmenlerin istenilen özellikleri taşıması temel şartına bağlıdır. Bu şart ise öğretmenin öğretmenlik

Bedensel Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Formasyon Öğrencilerinin Sosyal Zekâ Becerilerinin İncelenmesi

mesleği için gerekli olan davranış, tutum ve becerileri kazanmış olması ile ilgilidir (Çoban ve Turan, 2006). Ayrıca gençlerde sosyal ilişkilerin büyük bir kısmını akranlarıyla olan ilişkilerinin belirlediği bilinmektedir (Çağlayan Tunç 2015). Sosyal zekanın gelişmesinde bireyin çevresi ile uyumlu davranışları, sosyal kaygıdan uzak yaşantılar hayati önem taşımaktadır (Çağlayan Tunç, Akandere 2020).

Arslan ve Özpınar (2008) gerçekleştirmiş oldukları araştırmada öğretmen niteliklerini kişisel ve mesleki gelişim, öğrenme ve öğretme süreci, ölçme ve değerlendirme, okul, veli, çevre ve öğretmen olmak üzere 4 ana başlık altında toplamışlardır. Kişisel ve mesleki gelişim başlığı altında, öğrenci rehberliği, okulu kültür merkezi haline getirip geliştirme, araştırıp sorgulayan ve kendini yenileyerek geliştiren kişilik özellikleri, günlük hayatta eğitim teknolojilerini kullanma, insanlarla ilişkilerde uzmanlaşma, yasaları takip ederek mesleki sorumlulukların gereğini yapma, öz değerlendirme, müfredatı yeterince tanıma yer almaktadır. Öğrenme ve öğretme süreci başlığı etkinlik geliştirip uygulama, bireysel farklılıklara duyarlılık ve farklı öğretim yöntemi kullanımı, öğrenci merkezli eğitim, materyal hazırlayıp kullanma, eğitim-öğretimde güncel teknolojilerden faydalanma, tematiklik yaklaşımını benimseyerek ölçme değerlendirmede geliştirilen alternatif yöntemleri kullanma niteliklerinden meydana gelmiştir. Ölçme ve değerlendirme başlığı ölçme sonuçlarının yorumlanarak öğrencilere dönüt verilmesi, her öğrenciye ait kişisel bilgilerin yer aldığı sınıf öğretmeni klasörünün oluşturulması niteliklerinden oluşmaktadır. Okul, veli, çevre ve öğretmen ilişkileri başlığı altında ailelerle ilişki kurma, velileri tanıyıp iş birliği yapma, değerlendirme sonuçlarının paylaşılması ve çevre olanaklarından yararlanılması şeklinde sıralanmaktadır (Arslan ve Özpınar, 2008).

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından ilk kez 2002 yılında ortaya konulan öğretmen yeterlilikleri, 2006 yılında öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri olarak yeniden düzenlenmiş, 2008 ve 2011 yılları arasında öğretmenlik mesleği özel alan yeterlikleri de eklenmiştir. 2017 yılında MEB tarafından yeniden düzenlenen Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri; mesleki bilgi, mesleki beceri, tutum ve değerler başlıkları altında toplanmıştır. Mesleki bilgi başlığı altında, alana yönelik bilgi sahibi olunması, alan eğitimine yönelik bilgi sahibi olunması ve mevzuata yönelik bilgi sahibi olunması yer almaktadır. Mesleki Beceri başlığı ise eğitim ve öğretimin planlanması, öğrenme ortamlarının oluşturulması, öğrenme ve öğretme sürecinin yönetilmesi, eğitim ve öğretim sürecinin ölçülmesi ve değerlendirilmesi alt başlıklarından meydana gelmektedir. Tutum ve değerler başlığı altında ise; milli, manevi ve evrensel değerler,

öğrenciye yaklaşım, iletişim ve iş birliği, kişisel ve mesleki gelişim alt başlıkları yer almaktadır (MEB, 2017).

İyi bir beden eğitimi öğretmeninde bulunması gereken nitelikler Laminack ve Long (1985) tarafından öğrenci gözüyle incelenerek strateji-teknik, görünüş, sınıf yönetimi ve kişilik olarak 4 ana başlık şeklinde sınıflandırılmıştır. Kişisel nitelikler bakımından beden eğitimi öğretmenleri sevimli, yardımsever, olumlu, koruyucu, teşvik eden, canlı, istekli, algılayan, sıcak, sabırlı, neşeli, duygulu, anlayışlı, nazik, açık fikirli, dürüst, samimi ve dikkatli olması gerektiği ifade edilmiştir (aktaran Saçlı, Bulca, Demirhan ve Kangalgil, 2009). Hem sporcularda hem de beden eğitimi öğretmenlerinde başarı için fiziksel güç, zihinsel dayanıklılık ve iyi ahlaklı olmak önemlidir (Çağlayan Tunç, Güçlü, Günay, 2018). Özcan, Mirzeoğlu ve Çoknaz (2016) öğrenci gözünden beden eğitimi ve spor dersi ile Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenini inceledikleri araştırma sonucunda Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeninin öğrenci görüşlerine göre, atletik/sportmen, eğlenceli/neşeli, anlayışlı/arkadaş gibi ve ilgili olması gerektiği belirtilmiştir. Demirhan, Coşkun ve Altay (2002) ise yaptıkları çalışmada beden eğitimi öğretmenlerinde bulunması gereken en önemli 3 niteliğin; öğrenciler, öğretmen adayları, öğretmen ve öğretim elemanları tarafından sıralanmasını istemişlerdir. Bu doğrultuda, öğrenciler; öğrencileri her türlü konuda anlama, mesleki bilgi ve becerilerde yeterli olma, espri anlayışına sahip olma, öğretmen adayları; mesleki bilgilerde ve becerilerde yeterlilik, yüksek seviyede insan ilişkilerine sahip olma, beden eğitimi ve spor yapmaya istek uyandırma, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenleri ve öğretim elemanları; mesleki bilgi ve becerilerde yeterlilik, öğrenci düzeyine uygun ders işleme, beden eğitimi ve spor yapmaya istek uyandırma şeklinde sıralanmıştır. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeninin özellikleri, fiziksel, ruhsal, zihinsel ve sosyal özellikler başlıkları altında toplanmış, özet olarak ise motive edebilmek, iletişim kurmak, karakterli olmak, disiplinli olmak, sevgi, istekli olmak, kişilik ve görünüm olarak ele alınmıştır (Tamer ve Pulur, 2001). Ayrıca spor yapan bireylerin, stresli durumlarda, karşılaştıkları zorluklarla etkin bir şekilde baş edebilmelidir (Çağlayan Tunç, Güçlü, Günay 2018).

Diğer bireylerin haklarını gözeterek kendi haklarını kullanan atılgan bireylerin amaçlarını açık ve net bir şekilde dile getirebilmesi için aynı zamanda diğer insanları anlama ve insanlarla olan ilişkilerinde ustaca davranma becerisine sahip olması beklenmektedir. Bu beceriler ise sosyal zekâ adı altında karşımıza çıkmaktadır.

Zekâ, Gardner (1993) tarafından “bir ya da birden fazla kültürde değer bulan bir ürün ortaya koyma kapasitesi; gerçek hayatta karşılaştığı problemlere

Bedensel Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Formasyon Öğrencilerinin Sosyal Zekâ Becerilerinin İncelenmesi

etkili ve verimli çözümler üretebilme becerisi; çözüme kavuşturulması gereken yeni ve karmaşık problemleri keşfetme yeteneği” şeklinde tanımlanmaktadır (aktaran Kahya ve Ceylan, 2017). Sosyal zekâ Thorndike’a (1920) göre insanları anlama ve idare etme kabiliyeti, insanlarla olan ilişkilerinde ustaca davranma yeteneği olarak tanımlanmaktadır (aktaran Doğan ve Çetin, 2009). Goleman (2006), sosyal zekâyı dünyada iyi yaşamak için gerekli olan becerilerin tümü şeklinde tanımlarken, Albrecht (2006) ise başkaları ile iyi geçinebilme ve başkalarını işbirliğine ikna edebilme yeteneği olarak tanımlamıştır (aktaran Akman ve İmamoğlu Akman, 2017). Marlowe (1986), sosyal zekâyı beş boyutlu bir yapı olarak tanımlamış ve bu beş boyutu; Olumlu yönde sosyal davranışlar, sosyal performansla yönelik beceriler, empati becerileri, duygusal anlamlılık ve güven şeklinde sıralamıştır (aktaran İlhan ve Çetin, 2014). Kızıltepe (2004), sosyal zekâsı yüksek olan bireyleri diğer insanların ruhsal durum, arzu, istek, sevinç, kızgınlık ve dürtülerini anlayabilen, bu durumlara göre davranışlarını belirleyip, diğer bireylerle iyi iletişim kurabilme ve iyi anlaşabilme becerilerine sahip kişiler olarak betimlemiştir (aktaran Kahya ve Ceylan, 2017).

İlgili literatür incelendiğinde sosyal zekâ ile benlik saygısı (Doğan, Totan ve Sapmaz, 2009), sosyal zekâ ile kültürel zekâ (İlhan ve Çetin, 2014), çok kültürlü eğitim tutumu ve sosyal zekâ (Akman ve İmamoğlu Akman, 2017) arasındaki ilişkinin araştırıldığı çalışmalarda kavramlar arasında anlamlı farklılıklar olduğu bulunmuştur.

MEB tarafından 2017 yılında yayınlanmış olan Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri incelendiğinde öğretmenlerde bulunması gereken özelliklerin bir bölümünün iletişim ve iş birliği başlığı altında toplandığı görülmektedir. Bunun yanı sıra iletişim becerilerinin Bedensel Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinde bulunması gereken özellikler arasında yer aldığı yapılan çalışmalarda ortaya koyulmuştur. Bu bağlamda Bedensel Eğitimi ve Spor Öğretmeni olmak için pedagojik formasyon eğitimi almakta olan öğrencilerin sosyal zekâ becerilerinin incelenmesi büyük önem taşımaktadır. Yapılan çalışmalarda mevcut çalışmada incelenen kavramlarının bir arada incelendiği bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu sebeple Bedensel Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin davranışlarında ve gelişimlerinde sosyal zekâ becerilerinin etkileyici bir unsur olabileceği düşünülmektedir. Bu çalışmada Bedensel Eğitimi ve Spor Öğretmenliği alanında pedagojik formasyon eğitimi almakta olan öğrencilerin sosyal zekâ becerilerinin çeşitli değişkenlerle olan ilişkisini belirlemek amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Bu araştırmada, nicel araştırma desenlerinden tarama deseni kullanılmıştır. Nicel bir çalışma olan araştırma, betimsel (tarama) model ile gerçekleştirilmiştir.

Tarama modeli, geçmişte olmuş olan ya da halen devam eden bir durumun bulunduğu mevcut şekliyle incelenmesini amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır. Araştırma içerisinde incelenecek olan bireyler, olaylar ya da nesnelere mevcut şartlar içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Herhangi bir biçimde birey, olay yahut nesnelere değiştirilmesi veya etkilenmesi yoluna gidilmez. Bu desende birey, olay ya da nesnelere uygun biçimde gözlemlenip belirlenebilmesi önemlidir (Karasar, 2004).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2017-2018 akademik yılında pedagojik formasyon eğitimi almakta olan;

- Selçuk Üniversitesi
- Spor Bilimleri Fakültesi
- Antrenörlük Eğitimi ve Spor Yöneticiliği Bölümü,
- Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi
- Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu
- Antrenörlük Eğitimi ve Spor Yöneticiliği Bölümü son sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır.

Araştırmanın örneklemini, belirtilen üniversitelerin ilgili bölümlerinde öğrenim görmekte olan öğrencilerden seçkisiz olmayan amaç örnekleme metodu ile belirlenmiş 138 öğrenci oluşturmuştur.

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Formasyon Öğrencilerinin Sosyal Zekâ
Becerilerinin İncelenmesi

Tablo 1

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Alanında Pedagojik Formasyon Eğitimi
Almakta Olan Öğrencilerin Bilgileri

	Değişken	N	%
Cinsiyet	Kadın	82	59
	Erkek	56	41
Yaş	20-22	25	18
	23-25	76	27
	25+	37	55
Eğitim Görülen Bölüm	Antrenörlük	51	37
	Eğitimi		
	Spor Yöneticiliği	87	63
Üniversiteden Memnuniyet Durumu	Memnunum	42	31
	Kısmen	64	46
	Memnunum		
Branşıyla İlgili Herhangi Bir Yerde Çalışma Durumu	Memnun Değilim	32	23
	Evet	45	33
Branşıyla İlgili Antrenörlük Yapma Durumu	Hayır	93	67
	Evet	55	40
Lisanslı Spor Yapma Durumu	Hayır	83	60
	Evet	63	46
	Hayır	75	54
	Toplam	138	100

Verilerin Toplanması

Araştırmada kullanılan veri toplama aracı demografik bilgiler ve Tromso Sosyal Zekâ Ölçeği olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır.

Veri toplama aracının ilk bölümünde pedagojik formasyon öğrencilerinin demografik bilgileri (cinsiyet, yaş, eğitim görülen bölüm, üniversiteden memnuniyet durumu, branşıyla ilgili herhangi bir yerde çalışma durumu, branşıyla ilgili antrenörlük yapma durumu ve lisanslı spor yapma durumu) yer almaktadır.

Veri toplama aracının ikinci bölümünde, Sosyal zekâ becerilerini belirlemek için Silvera, Martinussen ve Dahl (2001) tarafından geliştirilen, Doğan ve Çetin'in (2009) Türkçe'ye uyarladığı Tromso sosyal zekâ ölçeği kullanılmıştır. Ölçek katılımcıların sosyal zekâ düzeylerini belirlemek amacıyla hazırlanmış yirmi bir maddeden oluşan kendini tanımlama biçiminde bir ölçektir. Ölçülen sosyal zekâ üç alt boyutta ele alınmaktadır. Bu alt boyutlar sosyal beceri,

sosyal bilgi süreci ve sosyal farkındalıktır. Her alt boyutu 7 maddeden oluşan Tromso sosyal zekâ ölçeği yedili likert tipinde yapılandırılmıştır. Sosyal bilgi süreci alt boyutunda sözlü veya sözsüz olan mesajları anlayabilme, açık mesajların yanı sıra gizli olan mesajları da anlayabilme, empati kurma becerilerini ölçmektedir. Sosyal beceri alt boyutunda, atılğan davranışta bulunma, etkin dinleme, bir ilişkiyi başlatıp, sürdürebilme ve sona erdirebilme gibi temel olan iletişim becerilerini ölçmektedir. Sosyal farkındalık alt boyutu yer, zaman ve ortama uygun şekilde, etkili olarak davranma becerisini ölçmektedir (Doğan ve Çetin, 2009).

Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Elde edilen verilerin analizi için SPSS 22.0 programından yararlanılmıştır. Sosyal Zekâ Ölçeğinin sosyal beceri alt boyutu ve toplam ölçek puanı normal dağılım göstermediğinden dolayı non-parametrik testlere tabi tutulurken, Sosyal Zekâ Ölçeğinin sosyal bilgi süreci ve sosyal farkındalık alt boyutlarına ilişkin veriler normal dağılım gösterdiğinden dolayı parametrik testlere tabi tutulmuştur. Cinsiyete, eğitim görülen bölüme, lisanslı spor yapma durumuna, branşıyla ilgili antrenörlük yapma durumuna, branşıyla ilgili herhangi bir işte çalışması durumuna göre normal dağılım gösteren verileri karşılaştırmak için Independent Samples T test kullanılırken, normal dağılım göstermeyen verilere göre karşılaştırma yapmak için Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Yaş grupları ve eğitim görülen üniversiteden memnuniyet düzeyine göre normal dağılım gösteren verileri karşılaştırmak için One Way ANOVA analizi kullanılırken, normal dağılım göstermeyen verilere göre karşılaştırma yapmak için Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Yapılan analizler için anlamlılık düzeyi $p < 0,05$ olarak belirlenmiştir.

BULGULAR ve YORUM

Tablo 2

Katılımcıların Sosyal Zekâ Düzeylerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

Alt boyutlar	N	X	Ss
Sosyal bilgi süreci	138	2,44	,530
Sosyal beceri	138	2,57	,670
Sosyal farkındalık	138	2,87	,734
Sosyal zekâ	138	2,62	,485

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Formasyon Öğrencilerinin Sosyal Zekâ
Becerilerinin İncelenmesi

Tablo 2'ye göre, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği alanında pedagojik formasyon eğitimi almakta olan öğrencilerin, sosyal zekâ alt boyutlarından sosyal bilgi süreci ve sosyal beceri düzeylerinin orta seviyenin altında olduğu, sosyal farkındalık düzeylerinin orta seviyede olduğu, toplam sosyal zekâ düzeylerinin de orta seviyede olduğu görülmektedir.

Tablo 3
Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Sosyal Zekâ Düzeylerinin Karşılaştırılması

Alt boyutlar	Cinsiyet	N	X	Ss	t/U	p
Sosyal bilgi süreci	Kadın	56	2,31	,571	-2,378 ^t	,019
	Erkek	82	2,53	,485		
Sosyal beceri	Kadın	56	2,40	,675	1673,5 ^U	,007
	Erkek	82	2,70	,642		
Sosyal farkındalık	Kadın	56	2,81	,703	-,866 ^t	,388
	Erkek	82	2,92	,755		
Sosyal zekâ	Kadın	56	2,50	,511	1702,5 ^U	,010
	Erkek	82	2,71	,450		

^tIndependent Samples T test, ^UMann Whitney U test

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği alanında pedagojik formasyon eğitimi almakta olan öğrencilerin, sosyal zekâ alt boyutlarından sosyal farkındalık düzeyleri, cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık göstermezken ($p>0,05$), erkek katılımcıların kadınlara göre anlamlı düzeyde daha yüksek sosyal bilgi süreci, sosyal beceri ve toplam sosyal zekâ düzeyine sahip olduğu ($p<0,05$) görülmektedir.

Tablo 4'e göre, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği alanında pedagojik formasyon eğitimi almakta olan öğrencilerin, sosyal zekâ alt boyutlarından sosyal bilgi süreci, sosyal beceri, sosyal farkındalık ve toplam sosyal zekâ düzeylerinin yaş gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($p>0,05$).

Tablo 4

Katılımcıların Yaş Gruplarına Göre Sosyal Zekâ Düzeylerinin Karşılaştırılması

Alt boyutlar	Yaş grubu	N	X	Ss	F/x ²	P
Sosyal bilgi süreci	23-25 yaş	76	2,49	,514	1,952 ^F	,146
	25+ yaş	37	2,46	,421		
	20-22 yaş	25	2,45	,713		
Sosyal beceri	23-25 yaş	76	2,63	,649	,909 ^{x2}	,635
	25+ yaş	37	2,55	,688		
	20-22 yaş	25	2,87	,877		
Sosyal farkındalık	23-25 yaş	76	2,91	,646	,352 ^F	,704
	25+ yaş	37	2,79	,810		
	20-22 yaş	25	2,52	,566		
Sosyal zekâ	23-25 yaş	76	2,67	,454	4,462 ^{x2}	,107
	25+ yaş	37	2,59	,488		

^FOne Way ANOVA T test, ^{x2}Kruskal Wallis H test**Tablo 5**

Katılımcıların eğitim gördükleri bölümlere göre sosyal zekâ düzeylerinin karşılaştırılması

Alt boyutlar	Bölüm	N	X	Ss	t/U	P
Sosyal bilgi süreci	Antrenörlük Eğitimi	51	2,35	,510	-1,487 ^t	,139
	Spor Yöneticiliği	87	2,49	,538		
Sosyal beceri	Antrenörlük Eğitimi	51	2,41	,661	1697,5 ^U	,021
	Spor Yöneticiliği	87	2,67	,660		
Sosyal farkındalık	Antrenörlük Eğitimi	51	2,63	,740	-3,047 ^t	,003
	Spor Yöneticiliği	87	3,01	,696		
Sosyal zekâ	Antrenörlük Eğitimi	51	2,46	,486	1510,5 ^U	,002
	Spor Yöneticiliği	87	2,72	,461		

^tIndependent Samples T test, ^UMann Whitney U test

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği alanında pedagojik formasyon eğitimi almakta olan öğrencilerin, eğitim gördükleri bölümlere göre, Sosyal zekâ alt boyutlarından sosyal bilgi süreci düzeyleri katılımcıların eğitim gördükleri bölümlere göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık göstermezken ($p>0,05$), spor yöneticiliği bölümünde eğitim gören katılımcıların antrenörlük bölümünde eğitim gören katılımcılara göre anlamlı düzeyde daha yüksek sosyal beceri, sosyal farkındalık ve toplam sosyal zekâ düzeyine sahip olduğu ($p<0,05$) görülmektedir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bedens Eğitimi ve Spor Öğretmenliği alanında pedagojik formasyon eğitimi almakta olan öğrencilerin sosyal zekâ alt boyutlarından sosyal bilgi süreci ve sosyal beceri düzeylerinin orta seviyenin altında olduğu, sosyal farkındalık düzeylerinin orta seviyede olduğu, toplam sosyal zekâ düzeylerinin de orta seviyede olduğu belirlenmiştir.

Sosyal zekâ alt boyutlarından sosyal farkındalık düzeyleri katılımcıların cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık göstermezken ($p>0,05$), erkek katılımcıların kadınlara göre anlamlı düzeyde daha yüksek sosyal bilgi süreci, sosyal beceri ve toplam sosyal zekâ düzeyine sahip olduğu ($p<0,05$) görülmüştür. Spor yöneticiliği bölümünde eğitim gören katılımcıların antrenörlük bölümünde eğitim gören katılımcılara göre anlamlı düzeyde daha yüksek sosyal beceri, sosyal farkındalık ve toplam sosyal zekâ düzeyine sahip olduğu ($p<0,05$) görülmektedir. Bu bağlamda ilgili alan yazın incelendiğinde, Bedens Eğitimi ve Spor Öğretmenliği alanında pedagojik formasyon eğitimi almakta olan öğrencilerin sosyal zekâ algısı ile ilgili sonuçlarımızın; Doğan ve Çetin'in (2009) "Tromso sosyal zekâ ölçeği Türkçe formunun faktör yapısı, geçerlik ve güvenilirlik çalışması" ile, Doğan, Totan ve Sapmaz'ın (2009) "Üniversite öğrencilerinde benlik saygısı ve sosyal zekâ" adlı çalışması, İlhan ve Çetin'in (2014) "Sosyal ve kültürel zekâ arasındaki ilişkinin yapısal eşitlik modeli ile incelenmesi" başlıklı araştırması, Akman ve İmamoğlu Akman'ın (2017) "Öğretmenlerin çok kültürlü eğitim tutumunun sosyal zekâ algısına göre incelenmesi" adlı, çalışmalarının bulguları ile desteklendiği tespit edilmiştir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

- Akman, Y. & İmamoğlu Akman, G. (2017). Öğretmenlerin çok kültürlü eğitim tutumunun sosyal zekâ algısına göre incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 7, 34–34. <https://doi.org/10.19126/suje.306954>
- Arslan, S. & Özpınar, İ. (2008). Öğretmen nitelikleri: ilköğretim programlarının beklentileri ve eğitim fakültelerinin kazandırdıkları. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 2(1), 38-63.
- Çağlayan Tunç, A. (2015). *Sporun Üniversite Öğrencilerinde Sosyal Kaygı ve Öznel İyi Oluş Düzeylerine Etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

- Çağlayan Tunç, A. vd. (2018). Konya'daki amatör sporcuların mental dayanıklılıklarının kesitsel çalışma ile değerlendirilmesi. *Uluslararası Hakemli Akademik Spor Sağlık ve Tıp Bilimleri Dergisi*, 29, 1-16.
- Çağlayan Tunç, A. & Akandere, M. (2020) Effects of sports on social anxiety and subjective well-being levels of university students. *Journal of Education and Training Studies*, 8(1), 1-6.
- Çoban, B. & Turan, M. (2006). Öğrenci görüşlerine göre ideal beden eğitimi öğretmenin nitelikleri: ölçek geliştirme çalışması. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(1), 149-161.
- Demirhan, G. vd. (2002). Beden eğitimi öğretmenlerinin niteliklerine ilişkin görüşler. *Eğitim ve Bilim*, 27(123), 35-41.
- Doğan, T. & Çetin, B. (2009). Tromso sosyal zekâ ölçeği türkçe formunun faktör yapısı, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9(2), 691-720.
- Doğan, T. vd. (2009). Üniversite öğrencilerinde benlik saygısı ve sosyal zekâ. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 235-247.
- İlhan, M. & Çetin, B. (2014). Sosyal ve kültürel zekâ arasındaki ilişkinin yapısal eşitlik modeli ile incelenmesi. *Turkish Journal of Education*, 3(2), 4-15.
- Kahya, V. & Ceylan, E. (2017). Sosyal zekânın iletişim becerileri üzerine etkisi: üniversite öğrencileri üzerine bir araştırma. H. Kahya (Ed.), *2nd International Scientific Researches Congress on Humanities and Social Sciences (IBAD-2017)* (s.436-442) içinde.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. (26. baskı). Nobel Yayınevi.
- MEB. (2017). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri*.
- Özcan, G. vd. (2016). Öğrenci gözüyle beden eğitimi ve spor dersi ve öğretmeni. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 270-291.
- Saçlı, F. vd. (2009). Beden eğitimi öğretmenlerinin kişisel nitelikleri. *Spor Bilimleri Dergisi* 20(4), 145-151.
- Tamer, K. & Pular, A. (2001). *Beden Eğitimi ve Sporda Öğretim Yöntemleri*. Kozan Ofset.

DOI No: <http://dx.doi.org/10.29228/Joh42765>

Makale Türü: Araştırma makalesi
Geliş Tarihi: 05.04.2020
Kabul Tarihi: 17.04.2020
On-line Yayın: 25.06.2020

Article Type: Research article
Submitted: 05.04.2020
Accepted: 17.04.2020
Published Online: 25.06.2020

Atıf Bilgisi / Reference Information

Geçen, F. & Tomak, A. (2020). Görsel Sanatlar Uygulamaları ile Özel Eğitim Kapsamında Yer Alan Ortopedik Engelli Bireylerin Eğitimsel Gelişimleri. *Journal of History School*, 46, 1955-1973.

GÖRSEL SANATLAR UYGULAMALARI İLE ÖZEL EĞİTİM KAPSAMINDA YER ALAN ORTOPEDİK ENGELLİ BİREYLERİN EĞİTSEL GELİŞİMLERİ¹

Fahrettin GEÇEN² & Ali TOMAK³

Öz

Özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin gelişimi, engelliklerinin giderilmesi yâda rehabilite edilmesi, sosyal yaşama dâhil edilmeleri gibi durumlar için önemlidir. Araştırma konusu Hatay ili merkez ilçede bulunan ve özel eğitim alanında yer alan ortopedik engellileri kapsamaktadır. MEB'e bağlı özel eğitim merkezlerinde İl Sağlık Müdürlüğü tarafından 12-16 yaş aralığı arasında yer alan tanılama istatistiğine göre bu engeller arasında; bedensel yetersizliğe sahip olan öğrencilerle birlikte bir kurumda 8 diğer kurumda da 8 hafta olmak üzere 16 hafta çalışılmıştır. Bu süre içinde çeşitli görsel sanatlar uygulamaları yapılmış ve kavramsal algı düzeyini ölçen sorular sorulmuştur. Bedensel yetersizliği sahip olan ayrı iki gruptan oluşan 10 öğrenci ile kontrol grupsuz zayıf deneysel desen modeli kapsamında çalışılmıştır. Sonuç olarak; Görsel sanatlar uygulamalarının özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin el-göz koordinasyonu ve el-kas gelişiminin sağlanmasında, sosyalleşme ve iletişim becerisinin gelişiminde, yaratıcılık yönünün gelişiminde, estetik algının oluşmasında, çeşitli toplumsal değer ve kuralların tanınmasında ve kavramsal algının gelişiminde yarar sağladığı ön görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Özel Eğitim, Ortopedik Engelliler, Görsel Sanatlar, Rehabilite, İnce Kas.

¹ Bu araştırma 2015 yılında Prof. Dr. Ali Tomak danışmanlığında yapılan doktora tezinden üretilmiştir.

²Doç.. Dr., İnönü Üniversitesi Güzel Sanatlar ve Tasarım Fakültesi, Resim Bölümü, fahrettin.gecen@inonu.edu.tr, Orcid: 0000-0002-0787-7505

³Prof. Dr., Ondokuz Mayıs Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi, Görsel İletişim Tasarımı Bölümü, alitomak@omu.edu.tr

Visual Arts Applications and Educational Development of Orthopedic Disabled Individuals Within the Scope of Special Education

Abstract

It is important for the development of individuals who need special education, to eliminate or rehabilitate their disabilities, to be included in social life. The research topic covers orthopaedic disabled people in the Central District of Hatay province and in the field of special education. According to the diagnostic statistics in the 12-16 age range of the Provincial Directorate of health in special education centers connected to Meb, among these obstacles, students with physical disability were studied for 16 weeks, including 8 weeks in one institution and 8 other institutions. During this time, various visual arts applications were made and questions were asked measuring the level of conceptual perception. It was studied under the weak experimental pattern model without control groups with 10 students consisting of two separate groups with physical impairment. As a result; It has been envisioned that visual arts applications provide benefits for the students who need special education, in the development of hand-eye coordination and hand-muscle developments, in the development of socialization and communication skills, in the development of creativity aspect, in the formation of aesthetic perception, in the recognition of various social values and rules, and in the development of conceptual perception.

Keywords: Special Education, Orthopaedic Disabled, Visual Arts, Rehabilitated, Fine Novices.

GİRİŞ

İnsan hayatı, doğumdan ölüme kadar geçen sürede farklı evrelerden oluşur. Bu evreler doğumla başlar; çocukluk, ergenlik, yetişkinlik ve yaşlılıkla devam ederek ölümlle sonlanır. Her dönemde birbirinden etkilenen zihinsel, fiziksel, sosyal-duygusal gelişim alanları bulunur. Bu gelişim alanlarındaki basamakları gerçekleştiremeyen ya da gerçekleştirmekte zorlanan öğrenciler özel eğitime gereksinim duymaktadır.

Özel eğitime ihtiyaç duyan Ortopedik engelli bireylerin fiziksel, psikolojik ve toplumsal ihtiyaçlarını karşılayabilmesi için bedensel engellerinin tedavi, rehabilite edici, yâda engelin mümkün olduğu kadar minimize edilmesi gerekmektedir. Bunun gerçekleşmesi içinde fizik tedavi yanında çeşitli etkinliklere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu etkinliklere spor, görsel sanatlar gibi etkinlikleri örnek olarak verebiliriz.

“Engelli bireyler fiziksel aktiviteye katılımında çevresel ve bireysel olarak birçok engelle karşılaşmaktadırlar. Bu engellerin kaldırılmasında devlet kanalları, yerel yönetimler, sivil toplum kuruluşları, engelli spor federasyonları ve medyaya çeşitli sorumluluklar düşmektedir” (Esatbeyoğlu, Güven Kahraman, 2014:44). Elbette fiziksel aktiviteler fizik tedavi ve spordan ibaret değildir. “Sanat

Görsel Sanatlar Uygulamaları ile Özel Eğitim Kapsamında Yer Alan Ortopedik Engelli Bireylerin Eğitsel Gelişimleri

eğitiminin; görsel yolla algılamayı öğretmek, yaratıcılığı geliştirmek, sanatın anlaşılmasını-paylaşılmasını sağlamak, bireye kendini ifade etme yeteneği kazandırmak, endüstriye hizmet etmek, yaşamı değiştirmek, duygu ve düşüncenin görselliğe dönüşmesini sağlamak gibi amaçları vardır” (Yazar, Aslan ve Şener, 2014:593). Sanat eğitimi içerisinde yer alan Görsel sanatlar eğitiminde ise bireylerin ellerini, kollarını ve diğer uzuvlarını kısmen de kullanmaları gerçeği de söz konusudur.

Her birey hayatla ilgili kazanımlarından ve yaşantılarından ötürü duygularını, düşüncelerini resimlerinde farklı ifade etmektedir. Özel eğitime gereksinim duyan bedensel engelli öğrencilerde de görsel sanatlar eğitiminde farklı düşünme ve uygulama biçiminin bilinmesi gerekmektedir. Bu farklılıklara rağmen insanlar aynı düşünceyi ve duyguyu farklı biçimlerde de olsa anlatabilmektedirler.

Araştırmanın kapsam genişliğinden ötürü yaş aralığı ve engel türüne ilişkin sınırlandırılmaya gidilmiştir. 12-16 yaş aralığı ergenlerin gelişim dönemi önemli olmasından ötürü bu yaş grubu ön plana çıkmaktadır. Ergenlik döneminin neden seçildiği konusuna gelinirse; ergenlik dönemindeki bireyler biyolojik, fizyolojik, psikolojik ve toplumsal bir takım değişimler geçirir. Bu yüzden bu evre engelli öğrenciler için önemli bir dönemdir.

Ergenlerin görsel sanatlarla ilgili yaptığı uygulamaların gelişim sürecini analiz etmek için bu değişimleri bilmek ve araştırma alanına yansımaları analiz etmek gerekmektedir. Biçimsel özelliklerde ergenler diğer gelişim dönemlerinden farklı olarak nesneye üçüncü boyutu verebilme ve perspektif gibi kavramsal nitelikler kazanır. Bu kazanımların özel eğitim gereksinimi duyan bedensel engelli öğrencilerde nasıl ve ne şekilde olacağı, normal ergenlerin yaptığı resimler ve görsel sanatlar uygulamalarında yer alan biçimsel özellikler ile engelli öğrencilerin yaptıkları arasında oran-orantı, hareket, kompozisyon, figürel özellikler, perspektif, üç boyut, çizgi, ton-leke, duygu ve düşüncelerin ifadesi, fiziksel tepkiler gibi niteliklerin farklarının irdelenmesi gerekmektedir.

Özel eğitim kapsamında eğitim gören öğrencilerin bazı engelleri, engel durumuna göre farklı görsel sanatlar uygulamaları ile tedavi amaçlı süreçleri izleyebilir ve her engel durumunda engelli öğrencinin yaşam standartlarına olumlu yönde farklı sonuçlar ortaya koyabilir. Bazı engel türlerinin, farklı oranlarda da olsa tedavi edici boyutu olabileceği; bazı engel türlerinde ise ilgili engelin ilerlemesini durdurabileceği ya da azaltılabileceği düşünülmektedir. Ayrıca, çeşitli görsel sanatlar uygulamaları ile bazı engel durumlarında engelli öğrencilerin daha fazla sosyalleşmelerine de katkı sağlanabilmektedir. Diğer taraftan öncelikli bir gerçekleştirim amacı olmamakla birlikte dolaylı olarak bazı

engel durumlarında engelli öğrencilerin görsel sanatlar uygulamaları ile beğeni düzeylerinin geliştirilebileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, özel eğitime gereksinim duyan Ortopedik Engelli 12- 16 yaş grubu öğrencilerde psikolojik, fizyolojik, sosyolojik ve eğitsel açıdan güncel yaşam standartlarını geliştirici, ince kaslarda tedavi edici ve rehabilite edici rol oynayacağı düşünülen görsel sanatlar uygulamalarının önemini açığa çıkartmaktır.

Bu araştırma farklı kurumlarda yer alan benzer engelli öğrenciler arasındaki benzerlik ve farklılıkları da ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Araştırma sonucunda bu yaş grubu Ortopedik Engelli öğrencilerin yaptırılan uygulamalar sonrası kazandıkları yeti ve kazanımları ortaya çıkarma amacı da güdülmektedir.

Araştırmanın Önemi

Engel durumlarına göre farklı özel eğitime gereksinim duyan Bedensel Engellilerde çeşitli görsel sanatlar uygulamaları ile bir araya getirerek; onların sosyal yaşama kazanımı kendi bireysel yetilerini kazanımı, estetik algılarının gelişimi, el-göz ve el kaslarının gelişimi, özgüvenlerinin gelişimi, başarılı olduklarında kendilerine olan saygılarının artışı vb. sağlamaktır. Görsel sanatlar eğitiminin bu kazanımlara katkısını maksimum düzeyde nasıl pozitif etki ettiklerini bulgulamak, bunu bir sürece yaymak, farklı disiplinlerden uzmanlarla birlikte çalışarak elde edilen sonuçları bu alanda ciddi bir dokümantasyona dönüştürmek araştırmada önem taşımaktadır. Görsel sanatlar eğitiminin özel eğitimde yeri büyüktür. Bu durumda özel eğitim öğrencilerine baktığımızda; “Özel eğitim çocuklarının da diğer çocuklar gibi gereksinimleri vardır. Bunları şöyle sıralayabiliriz: Sosyal gereksimler, öğrenme, disiplin, öz-kavramı, öz güven, güvenlik, suç ve korkudan uzak olma, bireysel gelişme özgürlüğü, sağlık hizmetleri...” (Ataman (ed), 2003: 88-89). Özel gereksinimli olan çocukların sosyal gereksinimlerini sağlamakta görsel sanatlar uygulamalarındaki grup çalışmaları faydalı olmaktadır. Öğrenme gereksiniminde duygusal ve düşünsel öğrenmede görsel sanatlar yarar sağlamaktadır. Yapılan etkinliklerle öğrencilere özgüven kazandırıp ben yaptım duygusu aşılıp onları belirli uğraşlarla zamanlarını geçirip suç işlemekten uzaklaştırmaktadır. Bu açıdan baktığımızda araştırmada edinilen bilgiler görsel sanatlar aracılığıyla Bedensel Engelli öğrencilerine fayda sağlayacaktır.

Görsel Sanatlar Uygulamaları ile Özel Eğitim Kapsamında Yer Alan Ortopedik Engelli Bireylerin Eğitsel Gelişimleri

Özel eğitime ihtiyaç duyan Bedensel Engelli öğrenciler, görsel sanatlar uygulamalarıyla el kas becerilerini, estetik algıları, hayal gücü gibi birçok yönlerini geliştirmektedir. Yapılan araştırma sonucunda öğrencilerin gelişimi için uygulamaların önemi ve uygulama sınırlılıkları görülmektedir.

Sınırlılıklar

Araştırma konusu Hatay ili merkez ilçede bulunan ve özel eğitim alanında yer alan bazı engel türlerini kapsamaktadır. Araştırma, Hatay İl Sağlık Müdürlüğü tarafından merkez ilçede bulunan ve MEB'e bağlı özel eğitim merkezlerinde ve özel eğitim alanında 12-16 yaş aralığında yer alan tanılama istatistiğine göre; bedensel yetersizliği olan bireylerle sınırlandırılmıştır. Yasal izin alma işlemleri gerçekleştirildikten sonra 8 hafta çalışma süresiyle sınırlandırılmaya gidilerek engelli bireylere görsel sanatlara ilişkin çeşitli uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte bedensel yetersizliğe sahip olan iki özel eğitim kurumunda yer alan beşer öğrenciden toplam 10 öğrenci ile kontrol grupsuz zayıf deneysel desen modeli kapsamında çalışılmıştır.

İLGİLİ LİTERATÜR

Ortopedik Engelli Çocuklar ve Görsel Sanatlar Aracılığıyla Eğitimi

Ortopedik Engellilik?

“Ortopedik Özürlü Olanlar; kemik ve mafsalların şekil ve yapısında özür bulunan veya adale (kas) gücü gelişimi ve koordinasyonu yahut kontrolünde inhiraflar gösteren kimselerdir” (Mitat, 1981: 155). Başka bir tanımla ise “doğum öncesi, doğum ve doğum sonrası dönemde herhangi bir nedene bağlı olarak; iskelet, kas ve sinir sisteminde meydana gelen bozukluklar sonucu, bireyin bedensel yeteneklerini çeşitli derecelerde kaybetmesi ‘ortopedik engellilik’ olarak tanımlanmaktadır” (Metin, 2012: 185).

Bedensel yetersizliği meydana getiren nedenler çeşitlilik gösterir. Bunlar “ üç şekilde sınıflandırılır.

- Nedeni nörolojik olan bedensel yetersizlikler; beynin ya da omuriliğin gelişimi tamamlayamaması ya da etkilenmesi sonucunda olan bedensel yetersizliklerdir.
- Nedeni ortopedik ve olan bedensel yetersizlikler; eklem, kas ya da etkilenmesi sonucunda oluşan bedensel yetersizliklerdir.

- Nedeni süreğen hastalık olan yetersizlikler; aralı ya da süreğen hastalıkların neden olduğu yetersizliklerdir” (Akçamete, 2012: 372).

“Ortopedik özürlülüğün nedenleri:

- A. Doğum öncesi nedenler: Anne adayının gebelik öncesi ve sonrasında kapsamaktadır örn; kalıtım, geçirilen hastalıklar, travmalar, gebeliği sonlandırma çabaları, hormonal bozukluklar.
- B. Doğum sırası nedenler: Nedenler arasında zor doğum, bebeğin geliş pozisyonu anormallikleri, erken yâda geç doğum, çoğul gebelik, kordon dolanması, düşük doğum sayılabilir.
- C. Doğum sonrası nedenler: Bebeğin ateşli bir hastalık geçirmesi, yetersiz beslenmesi, doğumdan hemen sonra bebekte meydana gelen normal fizyolojik saralık sırasında kandaki bilirubin miktarının fazla yükselerek beyne zarar vermesi, olumsuz çevre koşulları, travmaya (trafik kazası, dayak) maruz kalma” (Metin, 2012: 186).

Ortopedik Engelli Öğrencilerin Görsel Sanatlar Aracılığıyla Eğitimi

Ortopedik engelli bireylerde ayak, kalça, elin kullanımında herhangi bir engel bulunmayan ya da ince kasları gelişime müsait olan engelli bireylerde el kullanılabilir düzeyde olduğundan bu öğrencilerle görsel sanatlar uygulama çalışmaları yapmakta herhangi bir sakınca yoktur. Yine sinirlerin uyarılması, yenilenmesi açısından el-kol sinirleri fazla zedelenmemiş öğrencilerde görsel sanatlar uygulamaları faydalı olacaktır.

Ortopedik engelli bireylerin kaybedilen uzuvlarının (el, parmak vb.) işlevlerini diğer uzuvları geliştirilerek bu işlev giderilmeye çalışılabilir. Örneğin elini kaybetmiş bir engelli öğrenci varsa diğer eli yoksa ayaklarını kullanarak günlük yaşamını devam ettirme, görsel ve sanatsal uygulamalar yapmaları sağlanabilir. Ortopedik engellilerde vücutta işlevi zayıf olan bölgelere çeşitli rehabilite çalışmalarının yanında el-kol gibi uzuvlara görsel uygulamalar ile de güçlendirme etkinlikleri yaptırılabilir. Örneğin yırtma, kesme, oyun hamuruyla şekillendirme gibi. Ayrıca ortopedik engelli öğrencilerin engelleri eliyle ilgili değilse bu uzvun hem farklı uzuvların yapabileceği görevlerden bazılarının yerini tutması hem de kendi işlevinde zayıflık göstermemesi için görsel uygulamalardan yine yararlanılabilir.

YÖNTEM

Araştırma Yöntemi

Araştırma probleminin çözüme kavuşturulması amacıyla; kitap, makale, bildiri, tez, internet ortamında veri tarama ve toplama yöntemi ile tıp alanında uzman ve özel eğitimde uzman görüşleri alınarak bu araştırma gerçekleştirilmiştir. Ortopedik engele sahip engelli öğrencilerden aynı engel türünde ve mümkün olduğunca aynı engelin aynı düzeyinde, aynı rehabilite ya da tedavi edilebilirlik düzeyinde, aynı yaş aralığında vb. olmalarına özen gösterilerek gruplar oluşturulmuştur. Bu öğrencilere oluşturulan gözlem formundaki uygulamalar yaptırılarak elde edilen veriler aracılığıyla sonuca ulaşılmıştır. Gözlem formu oluşturulurken form, alan uzmanlarına, Özel Eğitim, Resim-İş Eğitimi ve Eğitim Bilimleri'nden ilgili akademisyenlere inceletilerek gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Form oluşturulurken teknikler, içerik, bilgi ve tecrübe yanında çeşitli kaynak ve yine uzmanların fikirleri de alınarak oluşturulmuştur. Nitel araştırma yöntemiyle yapılan bu çalışmada formu oluştururken, Ölçüte Bağlı Değerlendirme yapılmış, oluşturulan kıstaslar, öğrenciler üzerinde aranmıştır.

Öğrencilerin belirlenen davranıştaki seviyesini ölçmek amacıyla da Derecelendirme Ölçeği kıstasları kullanılmıştır. Görsel nesne tamamlama, Görsel nesne boyama gibi uygulamalarda ise Beceri Analizi ve Ölçülmesi yapılmıştır. Öğrencinin o engel türünde kazanması gereken Temel Kavram bilgileri Kavram Analizi metoduyla yapılmıştır. 'Benzer olanı bulun' gibi seçenekler içeren sorular ile Çoktan Seçmeli Test metodundan yararlanılmıştır. Renklerin yanıtlanamaması sonrası Doğrudan Öğretim metodu ile renkler öğretilmeye çalışılmıştır. Gözlem Uygulama Formu'ndaki uygulama ve sorular öğretim programına uygun şekilde belirlenip, Müfredat Temelli Değerlendirmeye tabi tutulmuştur.

Hazırlanan gözlem formları iki farklı özel eğitim kurumuna uygulanmış ve her iki kurumda uygulama süresi eşit tutulmuştur. Uygulama sürecinde hazırlanan gözlem formu içerisinde yer alan renk kavramının ölçülmesi çeşitli uygulamaları kapsayarak 2 hafta sürmüştür. Ayrıca estetik algıları ölçmeye yönelik gözlem formu soruları, soruların yanıtlanması esnasında ifade edilmiş, ayrıca zekâ düzeylerine uygun şekilde estetik, engelli öğrencilere anlatılmıştır. Üç boyut kavramı ise yine bir saat içerisinde konu olarak anlatılmış, oyun hamurlarıyla ve renkli kâğıtlarla üç boyutlu çalışmalar, çocuklara iki hafta içerisinde uygulanmıştır. Kavramsal algıyı ise, önce bağımsız olarak yapmaları

istenmiş, sonrasında sözel ipucuyla sorulmuş, daha sonrasında model olma ile anlatılmış, yine yapamadığı takdirde fiziksel yardım gerekiyorsa fiziksel yardım yapılmıştır. Kavramsal algı soruları ise 4 haftalık bir süreci kapsamaktadır.

Uygulama okullarında önce bir okul seçilmiş olup o okulda ortopedik engellilerde 5 kişi seçilmiştir. Farklı bir kurumda ise ortopedik engelli öğrencilerden yine 5 kişilik gruba, Uygulama Gözlem Formu uygulanıp değerlendirmeye alınmıştır. Daha sonra her iki kurumda da yer alan engelli öğrenciler eşit sayıda yeni beş öğrenci seçilerek karşılaştırılıp yeni veriler elde edilmiş ve aralarındaki benzerlik ve farklılıklar ortaya çıkarılmıştır. Birinci grupta yer alan 5 öğrenci tesadüfi örnekleme yöntemlerinden basit tesadüfi örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Önce her engelde yer alan öğrencilerin isimleri bir kâğıda yazılıp katlanmış daha sonra ise onlar arasından beş tanesi sıra ile çekilip liste oluşturulmuştur.

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini, Hatay ilinde yer alan Özel Gökçe ve Umut Damaları Rehabilitasyon Merkezlerinde yer alan ortopedik engelliler oluşturmaktadır. Bu kurumlarda eğitim ve tedavi gören 10-16 yaş öğrencilerine uygulama gözlem formu uygulanmıştır. Araştırmanın örneklemini ise ortopedik engelli öğrenciler oluşturmaktadır. Ortopedik engellilerde hem bedensel, hem zihinsel, hem de diğer engelleri var olan öğrenciler oluşturmaktadır. Özel Gökçe Rehabilitasyon Merkezi'nde incelenen ortopedik engellilerde 12 öğrenci bulunuyorken; Özel Umut Damaları Rehabilitasyon Merkezi'nde ise beş öğrenci yer almaktadır. Ortopedik engelliler arasında çift engel taşıyan öğrencilerden de seçilerek amaçlı örneklem yoluna gidilmiştir.

Veri Toplama Yöntemi

Bu araştırmada öğrencilere belirlenen uygulama gözlem formundaki (renk, estetik, 3 boyut ve kavramsal) sorular, öğrencilere aşamalı olarak uygulanmıştır. Uygulamalar yaptırılırken, önce öğrencilere sorulmuş ya da yaptırılmıştır. Öğrencilerin yapıp yapamadıkları gözlemlenmiş, yapamadıkları takdirde sözel ipuçları verilmiştir. Alınan ipuçlarına rağmen uygulamayı yapamayan öğrenciye model olunmuş, buna rağmen yapamadığı görüldüğünde ise fiziksel yardım yapılmıştır. Yine de hiçbir soruya yanıt veremeyip uygulamayı yapamayan öğrenciler de olmuştur. Gözlem formu uygulanırken öğrencilere uygulamalara verdikleri yanıtların gerektiğinde nedeni sorulmuş, ayrıca uygulamalar esnasında öğrenciler gözlemlenmiş böylece sorulan sorular ve edinilen gözlemlerle de verilere ulaşılmıştır.

Görsel Sanatlar Uygulamaları ile Özel Eğitim Kapsamında Yer Alan Ortopedik Engelli Bireylerin Eğitsel Gelişimleri

Ortopedik Engelli Öğrencilere Uygulama Gözlem Formuna Konulara Göre Verilen Süre: Renk konusu iki hafta, estetik konusu bir hafta, üç boyutlu çalışmalarda oyun hamuru bir hafta, renkli kâğıtlarla üç boyutlu çalışması bir hafta, kavramsal algı uygulamaları ise dört haftayı almıştır.

Veri Toplama Araçları

Uygulama Gözlem Formu

Araştırmada temel olarak Uygulama Gözlem Formu kullanılmıştır. Uygulama gözlem formu araştırmacı tarafından oluşturulup, form içerisindeki aranan ve uygulanan her bilgi alan uzmanları tarafından incelenip uygun görülüp, imzalanmıştır. Formda yer alan renk alanındaki sarı, kırmızı, mavi, ara, sıcak-soğuk, kontrast renk, resim yüzeyini boyama, estetik alanında yer alan güzel-çirkin soruları, oyun hamuru ve renkli kâğıtlara şekil vermedeki üç boyut uygulamaları özellikle Resim- iş eğitimi uzmanı tarafından incelenmiştir. Kavram algısı soruları ise özel eğitim uzmanı tarafından incelenip uygun görülmüştür. Formun tüm soru ve uygulamalarını bir eğitim uzmanı da inceleyip uygun görmüştür. Formda yer alan bölümler uzmanların tamamı tarafından incelenmiştir.

Uygulama Gözlem Formunda Kavramsal Algı Ölçen Görsel Resimler

Kavramsal algı ölçen resimlerin büyük çoğunluğu elle araştırmacı tarafından çizdirilmiştir. Az bir kısmı ise internetten bakılıp bir güzel sanatlar öğrencisine çizdirilmiştir. Kavram sorularının karşılığı olan bu resimler uzmanlar tarafından uygun görülmüştür.

BULGULAR ve YORUM

Öğrencilere Uygulanan Gözlem Form Değerlendirme Bulguları

Uygulama gözlem formunda yer alan ve amaçlanan her sorunun incelenmesi için ayrı tablolar oluşturulmuştur. Her engel türü için ayrı oluşturulan tablolardaki veriler bilgi haline dönüştürülmüştür. Bu bilgiler ışığında amaçlanan sorunun karşılığı görülerek bulgu olarak ortaya çıkmıştır. Ayrıca uygulamaların yapıldığı süreç içerisinde öğrenciler üzerinde yapılan gözlemler sonucu fiziksel ve zihinsel davranışları da değerlendirilip araştırma içerisine alınmıştır.

Değerlendirmeler sonucu elde edilen veriler aşağıda sıralanmıştır;
Birinci Kurumda Yer Alan Gökçe Rehabilitasyon Merkezi Öğrencilerinin
Gözlem Form Değerlendirmeleri

Ortopedik Engelli Öğrencilerin Gözlem Formu Değerlendirme Bulguları

1. Ortopedik Engelli öğrencilerin çoğu soruların büyük çoğunluğunu yanıtlamıştır. Hatta bazı öğrenciler soruların tamamına doğru yanıt vermiştir. Buda bazı öğrencilerin zihinsel kapasitelerini engelin değiştirmediğini göstermiştir.
2. Engelinde ötürü hiç yanıt veremeyen Ortopedik Engelli öğrenciler dışındakilerin Ortopedik Engelli öğrencilerin tamamı görsel nesnede yer alan figürlerden güzel ve çirkin kavramlarını ayırt edebilmiştir.
3. Ortopedik Engelli öğrencilerden yanıt veremeyenlerin bazıları gösterilen nesnede güzel olanı işaret ederek doğru yanıtlamıştır. Diğer Ortopedik Engelli öğrencilerin tamamı gösterilen nesnelere daha güzel olanı ayıklayabilmiştir.
4. Ortopedik Engelli öğrencilerden yanıt veremeyen öğrencilerin dışındaki diğer öğrencilerin tamamı sarı, kırmızı, mavi renklerini bilip ayırt edebilmiştir.
5. Ortopedik Engelli öğrencilerden yanıt veremeyen öğrencilerin dışındaki diğer öğrencilerin bir kısmı bağımsız yapabilirken bir kısmı yardımla sarı, kırmızı, mavi renklerini bilip ayırt edebilmiştir.
6. Ortopedik Engelli öğrencilerden yanıt veremeyen öğrencilerin dışındaki diğer öğrencilerin bir kısmı bağımsız yapabilirken bir kısmı yardımla bir kısmı ise sıcak-soğuk renk ayırımını yapamamışlardır. Sıcak-soğuk renk ayırımını yapmakta güçlük çektikleri görülmüştür.
7. Ortopedik Engelli öğrencilerden yanıt veremeyen öğrencilerin dışındaki diğer öğrencilerin bağımsız kâğıdı kesemedikleri kalanların ise yardımla kesebildikleri görülmüştür.
8. Ortopedik Engelli öğrencilerden yanıt veremeyen öğrencilerin biri dışında, diğer öğrencilerin bağımsız kâğıda şekil veremedikleri kalanların ise yardımla şekil verebildikleri görülmüştür.
9. Ortopedik Engelli öğrencilerin büyük çoğunluğunun kâğıda üç boyut veremedikleri görülmüştür.
10. Ortopedik Engelli öğrencilerden yanıt veremeyen öğrencilerin biri dışında, diğer öğrencilerin bağımsız kâğıda şekil veremedikleri kalanların ise yardımla şekil verebildikleri görülmüştür.
11. Ortopedik Engelli öğrencilerden yanıt veremeyen öğrencilerin biri dışında, diğer öğrencilerin farklı renkteki oyun hamurlarını karıştırarak ara renk oluşturabildikleri görülmüştür. Bu engelli öğrencilerin bazıları yardım alarak uygulamayı yapmışlardır.
12. Ortopedik Engelli öğrencilerden yanıt veremeyen öğrencilerin biri dışında, diğer öğrencilerin renkleri doğru olarak görsele uygulayabildikleri

Görsel Sanatlar Uygulamaları ile Özel Eğitim Kapsamında Yer Alan Ortopedik Engelli Bireylerin Eğitsel Gelişimleri

görülmüştür. Bu engelli öğrencilerin bazıları yardım alarak uygulamayı yapmışlardır.

- 13.Ortopedik Engelli öğrencilerden yanıt veremeyen öğrencilerin biri dışında, diğer öğrencilerin görsel nesne yüzeyinde pastel boya uygulaması yaparken ellerini kullandıkları görülmüştür. Bu engelli öğrencilerin bazıları yardım alarak uygulamayı yapmışlardır.
- 14.Ortopedik Engelli öğrencilerin büyük çoğunluğu kâğıtlarla amaca uygun biçim oluşturamamıştır. Oluşturan çok az sayıda öğrencide yardım almıştır.
- 15.Ortopedik Engelli öğrencilerden yanıt veremeyen öğrencilerin dışındaki diğer öğrencilerin oyun hamuruna yarısından fazlası bağımsız kalanında yardımla şekil verdikleri görülmüştür.

İkinci Kurumda Yer Alan Umut Damlaları Rehabilitasyon Merkezi Öğrencilerinin Gözlem Form Değerlendirmeleri

Ortopedik Zihinsel Engelli Öğrencilerin Gözlem Formu Değerlendirme Bulguları

1. Özel Umut Damlaları Rehabilitasyon Merkezi'nde yer alan ortopedik engelli öğrencilerin büyük çoğunluğu ara renkleri bilip karışımını yapabilmektedir.
2. Özel Umut Damlaları Rehabilitasyon Merkezi'nde yer alan ortopedik engelli öğrencilerin yarısından fazlası sıcak soğuk renkleri tanıyabilmektedir.
3. Özel Umut Damlaları Rehabilitasyon Merkezi'nde yer alan ortopedik engelli öğrencilerin büyük çoğunluğu renkleri doğru olarak görsele uygulayabilmektedir.
4. Özel Umut Damlaları Rehabilitasyon Merkezi'nde yer alan ortopedik engelli öğrencilerin yarısından fazlası görsel nesne yüzeyinde pastel boya uygulaması yaparken ellerini kullanabilirken bir kısmı kullanamamaktadır.
5. Özel Umut Damlaları Rehabilitasyon Merkezi'nde yer alan ortopedik engelli öğrencilerin tamamı gösterilen nesnelere daha güzel olanı ayıklayabilmektedir.
6. Özel Umut Damlaları Rehabilitasyon Merkezi'nde yer alan ortopedik engelli öğrencilerin tamamı görsel nesnede yer alan figürlerden güzel ve çirkin kavramlarını ayırt edebilmektedir.
7. Özel Umut Damlaları Rehabilitasyon Merkezi'nde yer alan ortopedik engelli öğrencilerin büyük çoğunluğu yardımla oyun hamuruna şekil verebilmektedir.
8. Özel Umut Damlaları Rehabilitasyon Merkezi'nde yer alan ortopedik engelli öğrencilerin bir kısmı kendi yaparken bir kısmı yardımla oyun hamuruna elleriyle şekil verebilmektedir.
9. Özel Umut Damlaları Rehabilitasyon Merkezi'nde yer alan ortopedik engelli öğrencilerin bir kısmı oyun hamurlarını karıştırarak ara renk oluştururken daha az bir kısmı ara renk oluşturamamaktadır.

10. Özel Umut Damlaları Rehabilitasyon Merkezi'nde yer alan ortopedik engelli öğrencilerin bir kısmı kâğıtları kendi başına kesebilirken bir kısmı yardım alarak kesebilmektedir.
11. Özel Umut Damlaları Rehabilitasyon Merkezi'nde yer alan ortopedik engelli öğrencilerin kâğıtları istenilen şekli tamamı yapabilirken büyük çoğunluğu yardım ile yapabilmektedir.
12. Özel Umut Damlaları Rehabilitasyon Merkezi'nde yer alan ortopedik engelli öğrencilerin bir kısmı kendi başına bağımsız olarak kâğıtlara üç boyut verebilirken bir kısmı yardım ile kâğıtlara üç boyut verebilmektedir.
13. Özel Umut Damlaları Rehabilitasyon Merkezi'nde yer alan ortopedik engelli öğrencilerin çoğu kâğıtlara bir kısmı yardımla amaca uygun biçim verebilirken bir öğrenci biçim verememiştir.
14. Özel Umut Damlaları Rehabilitasyon Merkezi'nde yer alan ortopedik engelli öğrencilerin büyük kısmı yardımlarla birlikte kâğıtlarla oluşturulan formlarda ritim oluşturabilmekte bir öğrenci ise ritim oluşturamamaktadır.
15. Özel Umut Damlaları Rehabilitasyon Merkezi'nde yer alan ortopedik engelli öğrencilerin tamamı iki boyutlu yüzeyde bulunan üçgen ve kare gibi geometrik şekilleri ayırt edebilmektedir.
16. Özel Umut Damlaları Rehabilitasyon Merkezi'nde yer alan ortopedik engelli öğrencilerin tamamı oran orantı kurabilmektedir.
17. Özel Umut Damlaları Rehabilitasyon Merkezi'nde yer alan ortopedik engelli öğrencilerin tamamı uzun kısa ilişkisini görsel nesnede görebilmektedir.
18. Özel Umut Damlaları Rehabilitasyon Merkezi'nde yer alan ortopedik engelli öğrencilerin tamamı nesnelere soğuk sıcak ilişkisini kurabilmektedir.
19. Özel Umut Damlaları Rehabilitasyon Merkezi'nde yer alan ortopedik engelli öğrencilerin yarısından fazlası görsel nesnede yer alan resimlerden yeni ve eski ayrımını yapabilmektedir.
20. Özel Umut Damlaları Rehabilitasyon Merkezi'nde yer alan ortopedik engelli öğrencilerin tamamı boş dolu ilişkisini kurabilmektedir.
21. Özel Umut Damlaları Rehabilitasyon Merkezi'nde yer alan ortopedik engelli öğrencilerin tamamı görsel nesnede çizilmiş yarı nesneyi çizerek tamamlayabilmektedir.
22. Özel Umut Damlaları Rehabilitasyon Merkezi'nde yer alan ortopedik engelli öğrencilerin tamamı az çok ilgisini kurabilmektedir.
23. Özel Umut Damlaları Rehabilitasyon Merkezi'nde yer alan ortopedik engelli öğrencilerin tamamı sağlam kırık farkını görebilmektedir.
24. Özel Umut Damlaları Rehabilitasyon Merkezi'nde yer alan ortopedik engelli öğrencilerin büyük kısmı nesnelere arasında şişman zayıf ilişkisini kurabilmektedir.

Görsel Sanatlar Uygulamaları ile Özel Eğitim Kapsamında Yer Alan Ortopedik Engelli
Bireylerin Eğitsel Gelişimleri

25. Özel Umut Damlaları Rehabilitasyon Merkezi'nde yer alan ortopedik engelli öğrencilerin yarısından fazlası çizilen nesnede eksik bırakılan parçayı seçeneklerden bulabilmekleyen diğerleri bulamamaktadır.
26. Özel Umut Damlaları Rehabilitasyon Merkezi'nde yer alan ortopedik engelli öğrencilerin yarısından fazlası belirli yönlerde bulunan nesnelar arasında farklı yöndeki nesneyi bulabilmekleyen diğerleri bulamamaktadır.
27. Özel Umut Damlaları Rehabilitasyon Merkezi'nde yer alan ortopedik engelli öğrencilerin tamamı belirli noktasal çizilmiş resmi birleştirerek çizabilmektedir.
28. Özel Umut Damlaları Rehabilitasyon Merkezi'nde yer alan ortopedik engelli öğrencilerin tamamı çizilmiş hazır görsel nesnelerde temiz kirli ayırımı yapabilmektedir.
29. Özel Umut Damlaları Rehabilitasyon Merkezi'nde yer alan ortopedik engelli öğrencilerin tamamı nesnelerde alt üst ayırımı yapabilmektedir.
30. Özel Umut Damlaları Rehabilitasyon Merkezi'nde yer alan ortopedik engelli öğrencilerin büyük çoğunluğu hazır görsel nesnelerde açık kapalı ayırımı yapabilmektedir.
31. Özel Umut Damlaları Rehabilitasyon Merkezi'nde yer alan ortopedik engelli öğrencilerin tamamı hazır görsel nesnelerde yukarı aşağı ayırımı yapabilmektedir.
32. Özel Umut Damlaları Rehabilitasyon Merkezi'nde yer alan ortopedik engelli öğrencilerin tamamı hazır görsel nesnelerde dağınık düzenli ayırımı yapabilmektedir.
33. Özel Umut Damlaları Rehabilitasyon Merkezi'nde yer alan ortopedik engelli öğrencilerin tamamı hazır görsel nesnelerde hızlı yavaş ayırımı yapabilmektedir.
34. Özel Umut Damlaları Rehabilitasyon Merkezi'nde yer alan ortopedik engelli öğrencilerin büyük çoğunluğu hazır görsel nesnelerde ön arka ayırımı yapabilmektedir.
35. Özel Umut Damlaları Rehabilitasyon Merkezi'nde yer alan ortopedik engelli öğrencilerin büyük çoğunluğu hazır görsel nesnelerde içinde dışında ayırımı yapabilmektedir.
36. Özel Umut Damlaları Rehabilitasyon Merkezi'nde yer alan ortopedik engelli öğrencilerin tamamı hazır görsel nesnelerde yaşlı genç ilgisini kurabilmektedir.
37. Özel Umut Damlaları Rehabilitasyon Merkezi'nde yer alan ortopedik engelli öğrencilerin büyük çoğunluğu sert yumuşak ayırımı kurabilmektedir.

38. Özel Umut Damlaları Rehabilitasyon Merkezi'nde yer alan ortopedik engelli öğrencilerin büyük çoğunluğu hazır görsel nesnelere kalın ince ayırımını kurabilmektedir.
39. Özel Umut Damlaları Rehabilitasyon Merkezi'nde yer alan ortopedik engelli öğrencilerin yarısından fazlası hazır görsel nesnelere uzak yakın ayırımını kurabilmekteyken diğer öğrenciler kuramamaktadır.
40. Özel Umut Damlaları Rehabilitasyon Merkezi'nde yer alan ortopedik engelli öğrencilerin büyük çoğunluğu hazır görsel nesnelere ağır hafif ayırımını kurabilmektedir.
41. Özel Umut Damlaları Rehabilitasyon Merkezi'nde yer alan ortopedik engelli öğrencilerin büyük çoğunluğu hazır görsel nesnelere benzer yakın ilişkisini kurabilmektedir.
42. Özel Umut Damlaları Rehabilitasyon Merkezi'nde yer alan ortopedik engelli öğrencilerin kavramsal sorulara toplamda verdikleri yanıtların büyük çoğunluğu doğru yanıtlanmıştır.

Gözlem Formu Sonuçlarının Okullar Bazında Karşılaştırılması

Ortopedik Engelli Öğrenciler İçin Gözlem Formu Sonuçlarının Okullar Bazında Karşılaştırılma Değerlendirmeleri

1. Sarı, kırmızı, mavi renkleri bilmede ve ayırt etmede Özel Umut Damlaları Rehabilitasyon Merkezi öğrencilerinin daha başarılı oldukları görülmüş fakat Özel Gökçe Rehabilitasyon Merkezi'nde yanıt veremeyen öğrencilerden dolayı daha düşük çıkmıştır.
2. Ara renkleri bilme ve ayırt etmede Özel Umut Damlaları Rehabilitasyon Merkezi'ndeki engelli öğrenciler daha başarılı olmuşlardır.
3. Sıcak-soğuk renk ayırımını yapmada Özel Umut Damlaları Rehabilitasyon Merkezi'ndeki engelli öğrenciler daha başarılı olmuşlardır.
4. Renkleri doğru olarak görsel nesneye uygulamada Özel Umut Damlaları Rehabilitasyon Merkezi'ndeki engelli öğrenciler daha başarılı olmuşlardır.
5. Görsel Nesne yüzeyinde pastel boya uygulaması yaparken ellerini kullanmakta Özel Umut Damlaları Rehabilitasyon Merkezi'ndeki engelli öğrenciler daha başarılı olmuşlardır.
6. Gösterilen nesnelere daha güzel olanı ayıklamada Özel Umut Damlaları Rehabilitasyon Merkezi'ndeki engelli öğrenciler daha başarılı olmuşlardır.
7. Görsel nesnede yer alan figürlerden güzel ve çirkin kavramlarını ayırt edebilmede Özel Umut Damlaları Rehabilitasyon Merkezi'ndeki engelli öğrenciler daha başarılı olmuşlardır.
8. Oyun hamuruna şekil verebilmede Özel Umut Damlaları Rehabilitasyon Merkezi'ndeki engelli öğrenciler daha başarılı olmuşlardır.

9. Oyun hamuruna şekil verirken ellerini kullanmakta Özel Umut Damaları Rehabilitasyon Merkezi'ndeki engelli öğrenciler daha başarılı olmuşlardır.
- 10.Farklı renkteki oyun hamurlarını karıştırarak ara renk oluşturabilmede Özel Umut Damaları Rehabilitasyon Merkezi'ndeki engelli öğrenciler daha başarılı olmuşlardır.
- 11.Kâğıtları kesebilmede Özel Umut Damaları Rehabilitasyon Merkezi'ndeki engelli öğrenciler daha başarılı olmuşlardır.
- 12.Kâğıtları istenilen şekli verebilmede Özel Umut Damaları Rehabilitasyon Merkezi'ndeki engelli öğrenciler daha başarılı olmuşlardır.
- 13.Kâğıtlara üç boyut verebilmede Özel Umut Damaları Rehabilitasyon Merkezi'ndeki engelli öğrenciler daha başarılı olmuşlardır.
- 14.Kâğıtlarla amaca uygun biçim oluşturabilmede Özel Umut Damaları Rehabilitasyon Merkezi'ndeki engelli öğrenciler daha başarılı olmuşlardır.
- 15.Kâğıtlarla oluşturulan formlardan ritim oluşturabilmede Özel Umut Damaları Rehabilitasyon Merkezi'ndeki engelli öğrenciler daha başarılı olmuşlardır.
- 16.Kavramsal Algı sorularına yanıt vermede Özel Umut Damaları Rehabilitasyon Merkezi'ndeki engelli öğrenciler daha başarılı olmuşlardır.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Sonuç olarak özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin engel türlerinin çokluğu ve her engel türünün kendi içinde derece ve çeşit farklılığı, öğrencilerin yetiştirme tarzları, bakımları, aile ve ekonomik durumları, eğitim ortamı her öğrencinin farklı gelişim göstermesine neden olmaktadır. Görsel sanatlar uygulamalarının özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin el-göz koordinasyonu ve el-kas gelişiminin sağlanmasında, sosyalleşme ve iletişim becerisinin gelişiminde, yaratıcılık yönünün gelişiminde, estetik algının oluşmasında, çeşitli toplumsal değer ve kuralların tanınmasında ve kavramsal algının gelişmesinde yarar sağladığı ön görülmüştür. Eleriyle ilgili engel taşımaya bireylerin normal bireylerle aynı düzeyde uygulama ve resimler yapabildiği de gözlemlenmiştir. Engel düzey yüksek olmayan bedensel engellilerin fiziksel yardımlararakta başarıya ulaştıkları da tespit edilmiştir. Bireylerin gelişiminde “sanat etkinliklerin akademik başarıya ve sosyal becerilere olumlu etkisi olduğu görülmektedir” (Deasy, 2002:171). İlaveten “Sanat eğitimi bağımsızlık, esneklik, sosyal etkileşim ve özgüven geliştiren kişisel girişimlere yardımcı olduğu vurgulanabilir” (Blandy,1991:131-144).

Görsel sanatlar uygulamaları yapan engelli öğrencilerin özgüvenlerinin artıp, mutlu oldukları, yaratıcı etkinlik ortaya koyabildikleri ve estetik haz aldıkları gözlemlenmiştir.

Normal ergenlerin yaptığı resimler ve görsel sanatlar uygulamaları ile elleriyle ilgili engel olmayan ve/veya fiziksel ve sözel yardım alan ortopedik engelli bireylerin biçimsel özellikler ile engelli öğrencilerin yaptığı resimler ve görsel sanatlar uygulamaları arasında oran-orantı, hareket, kompozisyon, figürsel özellikler, perspektif, üç boyut, çizgi, ton-leke, duygu ve düşüncelerin ifadesi, fiziksel tepkiler gibi nitelikler arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Uygulamalar ve kavram sorularının yanıtları sonrasında; Özel eğitim kapsamında eğitim gören öğrencilerin bazı engelleri, engel durumuna göre farklı görsel sanatlar uygulamaları ile tedavi amaçlı süreçleri izleyebilir ve her engel durumunda engelli öğrencinin yaşam standartlarına olumlu yönde farklı sonuçlar ortaya koyabilir kanısına ulaşılmıştır. Fizik tedavi ve diğer alan uzmanların da görüşleri alınarak ve araştırmanın da katkısıyla, bazı engel türlerinin, farklı oranlarda da olsa tedavi edici boyutu olabileceği; bazı engel türlerinde ise ilgili engelin ilerlemesini durdurabileceği ya da azaltılabileceği düşüncesi sonucuna varılmıştır.

Aşağıda araştırma konusu olan engel türüne ait sonuçlar yer almaktadır.

Sonuç ve Öneriler

- 1- Ortopedik engelli öğrenciler bedensel engele sahip olduklarından bazı bedensel uzuvlar kaba kas ve ince kas motor becerilerini yeterince yada tamamen yerine getirememektedirler. Ellerini kullanmada bedensel engelden ötürü zorlanma yaşadıklarından dolayı görsel sanatlar uygulamalarını yaparken de zorluklar yaşamaktadırlar.
- 2- Ortopedik engelliler hem zihinsel hem diğer engel özellikleri gösterebildikleri gibi sadece bedensel engel taşıyabilirler. Fakat bu engele sahip olmaları öğrencilerde zihinsel durumlarını zayıflatmamaktadır. Ortopedik engelliler eğer zihinsel süreçlerini olumsuz etkileyecek farklı bir engele de sahip değil iseler normal öğrenciler gibi zihinsel süreçlerini yaşadığı öngörülmektedir.
- 3- Bu engele sahip öğrencilere çeşitli etkinliklerle kas becerileri kazandırılabilir. Ortopedik engelli öğrencilerde kaba kas motor becerileri belli bir noktaya kadar işlevsel hale getirilen öğrencilerde oyun hamuru ile oynama, oyun hamurunu şekillendirme, kâğıt katlama, kâğıt kesme, kâğıt şekillendirme, kalem tutma, kalem ile resim ve çizim yapma gibi etkinliklerle el göz koordinasyonu kurdurtup ince kas motor becerileri geliştirilebilir. Bu esnada

Görsel Sanatlar Uygulamaları ile Özel Eğitim Kapsamında Yer Alan Ortopedik Engelli Bireylerin Eğitsel Gelişimleri

öğrenci bu işi yaparken haz alacak, öz güveni artacak, grup çalışmalarında kalem alışverişi gibi yollarla sosyalleşecek yaptığı çalışma ile estetik algısı gelişecektir. İnce kas motor becerileri görsel eğitim çalışmaları ile kısa vadede az da olsa kas gelişimini sağlarken uzun vadede orta düzeyde bir gelişim sağlamaktadır.

- 4- Ellerini az da olsa kullanabilen Ortopedik engelli öğrenciler görsel sanat uygulamaları yapılabilirken, hiç elini kullanamayan ortopedik engelli öğrencilerde yapılamamaktadır. Görsel sanatlar uygulamaları öğrencilerin ellerini kullanmalarını sağlayıp ince kas gelişimlerine yararlı olduğu öngörüsünü oluşturmaktadır.
- 5- Yapıtılan uygulamalarda ortopedik engelli öğrencilerin kavram algısı sorularına yanıtları ele alındığında normal yaşatlarındaki engel taşımayan öğrencilerle aynı düzeyde oldukları ve zihinsel bir problemleri olmadığı görülmüştür. Hiç yanıt veremeyen öğrenciler bunun dışında tutulmaktadır.
- 6- Estetik algı sorularına verilen yanıtlarda ise; gösterilen nesnelere arasında güzel olanı ve görsel nesnede yer alan resimde güzel olanı ortopedik engelli öğrencilerin tamamının ayırıp doğru yanıtladığı görülmüştür. Elde edilen sonuç engelli öğrencilerin normal sağlıklı öğrencilerle benzer şekilde estetik algısının var olduğunu gösterir.
- 7- Yine gözlem formunda yer alan sarı, kırmızı, mavi renk sorusuna engelli öğrencilerin yarısının ana rengi tanıdığı kalanların büyük çoğunluğunun da tanımadığı ara renkleri ise daha az kişinin tanıdığı görülmüştür. Engelli öğrencilere ara renk öğretildiğinde, bir kısım engellilerin öğrenim sonrası yanıtladıkları görülmüştür.
- 8- Ortopedik engelli öğrencilerden ellerini kullanmakta zorlanan öğrenciler, oyun hamurunu karıştırarak ara renk elde edebilmişlerdir. Oyun hamurlarını karıştırırken bazı öğrenciler çok zorlanmışlardır.
- 9- Sıcak soğuk renk ayrımını ise ortopedik engelli öğrencilerin büyük çoğunluğunun yapamadığı görüldü.
- 10- Ortopedik engellilerde iki kurumun öğrencileri karşılaştırıldığında ise; Özel Umut Damlaları Rehabilitasyon Merkezi'ndeki engelli öğrenciler, ortopedik engellilerde diğer kurumdaki öğrencilere göre diğer kurumdaki öğrencilerin bir kısmının yanıt verememesinden dolayı daha başarılı görülmesine rağmen aynı düzeydeki engelliler yaklaşık aynı başarıdadırlar.
- 11- Kâğıtları kesme uygulamasını engelli öğrencilerin çoğunluğu yapamamış yâda zorlanıp fiziksel destek almışlardır. İnce kas motor becerilerini geliştiren kesme işleminin, görsel sanatlar aracılığıyla bedensel engelli öğrencilere yarar getireceği düşünülmektedir.

- 12- Ortopedik engelli öğrenciler içerisinde ellerini kullanmakta zorluk çekenler kâğıda şekil vermeyi yardım ile yapabilmişleridir. Görsel sanatlar uygulamaları ile yapılabilecek şekillendirmeler ve gerekli yardımlarla bazı ortopedik engelli öğrencilere belirli eğitimlerle form oluşturabileceği öngörüsü oluşmuştur.
- 13- Ortopedik engelli öğrenciler içerisinde ellerini kullanan öğrencilerin üç boyut verebildikleri, ellerini kullanmada güçlük yaşayanların çoğunun ise üç boyut veremedikleri görülmüştür. Fakat fiziksel, sözel yardımla ortopedik engelli öğrencilere görsel sanatlar uygulamaları yaptırılabilir. Görsel sanatlar uygulamaları engelli öğrencilere yaptırılarak hedeflenen kazanımlar verilebilir.
- 14- Resim yüzeyinde pastel boya uygulaması yaparken ellerini kullanmada bazı ortopedik engellilerin zorlanmadıkları bazılarının sözel yardım, model olma, fiziksel yardım ile yaptıkları görülmüştür. Renkleri görsel nesnedeki görsele doğru uygulamada da benzer durumlar gözlenmiştir.
- 15- Elini kullanabilen Ortopedik engelli öğrenciler görsel sanatlar uygulamalarını bireysel yapabilmekte ya da fiziksel ve sözel yardımla başarılı olabilmektedirler. Ellerini kullanmakta biraz zorlanan ortopedik engellilere ise fiziksel yardımla bir takım uygulamalar yaptırılabilir.
- 16- Özel rehabilitasyon merkezlerinin sahip oldukları fiziki durum, eğitim kadrosu gibi etkenlerin engellilerin başarısında olumlu yada olumsuz etken olduğu kanısına varılmıştır.

KAYNAKÇA / REFERENCES

- Akçamete, G. (2012). *Genel Eğitim Okullarında Özel Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim*. Kök yayıncılık.
- Ataman, A. A. (Ed), (2013), *Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş*. Gündüz eğitim ve yayıncılık.
- Blandy, D. (1991). Conceptions of disability: toward a sociopolitical orientation to disability for art education, studies in art education. *Journal of Issues and Research*, 32(3), 131-144.
- Deasy, R. J. (2002). Critical links: Learning in the arts and student academic and social development. *Arts Education Partnership*. <http://www.aep-arts.org/>
- Esatbeyoğlu, F. & Güven Karaman, B. (2014). Engelli bireylerin fiziksel aktiviteye katılımlarının önündeki engeller. *Spor Bilimleri Dergisi*, 25(2), 43-45.

Görsel Sanatlar Uygulamaları ile Özel Eğitim Kapsamında Yer Alan Ortopedik Engelli
Bireylerin Eğitsel Gelişimleri

Metin, N. (2012). *Özel Gereksinimli Çocuklar*. Maya Akademi.

Yazar, T. ve Diğerleri (2014). Sanat eğitimi sorunu olarak ülkemizde ilk ve orta
öğretim kurumlarında sanat eğitimine olan ilgisizlik sebepleri. *Ondokuz
Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 593-605.

DOI No: <http://dx.doi.org/10.29228/Joh37413>

Makale Türü: Araştırma makalesi
Geliş Tarihi: 23.09.2029
Kabul Tarihi: 16.05.2020
On-line Yayın: 25.06.2020

Article Type: Research article
Submitted: 23.09.2019
Accepted: 16.05.2020
Published Online: 25.06.2020

Atıf Bilgisi / Reference Information

Doğan Ö. (2020) Güzel Sanatlar Liselerindeki Müzik Eğitiminin Öğrencilerin Müzik Beğenisine Etkisi: Kayseri Güzel Sanatlar Lisesi Örneği. *Journal of History School*, 46, 1974-1991.

GÜZEL SANATLAR LİSELERİNDEKİ MÜZİK EĞİTİMİNİN ÖĞRENCİLERİN MÜZİK BEĞENİSİNE ETKİSİ: KAYSERİ GÜZEL SANATLAR LİSESİ ÖRNEĞİ

Özlem DOĞAN¹

Öz

Araştırmada Kayseri Güzel Sanatlar Lisesi 11 ve 12 müzik sınıfı öğrencilerinin müzik eğitimlerinin müzik beğenilerine etkisinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Öğrencilerin Güzel Sanatlar Lisesinde aldıkları eğitim ile müzik beğenilerinin ne ölçüde etkilendiğinin gözlenmesi hedeflenmiştir. Araştırmada konunun kuramsal temellerinin oluşturulması aşamasında literatür taraması yapılmıştır. Kayseri Güzel Sanatlar Lisesi Müzik Bölümü 11 ve 12. sınıf öğrencilerine Haziran ayında anket uygulanmıştır. Söz konusu anket kişisel bilgiler ve anket soruları olmak üzere iki bölümden oluşturulmuştur. Kişisel bilgilere yönelik 3, müzik beğenilerine yönelik 12, toplam 15 anket sorusu bulunmaktadır. 11 ve 12 müzik sınıfının tamamı araştırmaya katılmıştır. 11 müzik sınıfından 22 öğrenci, 12 müzik sınıfından 18 öğrenci toplam 40 öğrenci çalışmada yer almıştır. Öğretim programları incelenerek müzik türleri hakkında yeterli bilgiye sahip olacakları düşünüldüğü için 11 ve 12. sınıf öğrencileri örneklem grubu olarak seçilmiştir. Anket verileri SPSS programından yararlanılarak değerlendirilmiştir. Çalışmada Kayseri Güzel Sanatlar Lisesindeki müzik eğitiminin 11 ve 12.sınıf müzik bölümü öğrencilerinin müzik beğenilerini tamamen etkilediği sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Müzik Eğitimi, Çalgı Eğitimi, Beğeni, Kayseri Güzel Sanatlar Lisesi.

¹ Dr., Kayseri Güzel Sanatlar Lisesi, Müzik Bölümü, ozlemdogan38@hotmail.com,
Orcid: 0000-0003-1784-3904

Güzel Sanatlar Liselerindeki Müzik Eğitiminin Öğrencilerin Müzik Beğenisine Etkisi:
Kayseri Güzel Sanatlar Lisesi Örneği

The Effect of Music Education in Fine Arts High School on Students' Music Tastes: Kayseri Fine Arts High School Sample

Abstract

The aim of the study is to determine the effect of music education on music tastes of 11th and 12th grade music classes of Kayseri Fine Arts High School. The aim of this study is to observe the extent to which music tastes are influenced by the students' education taken in the Fine Arts High School. In this study, literature review has been done in the stage of forming the theoretical foundations of the subject. 11th and 12th grade music department students of Kayseri Fine Arts High School have been conducted a survey. The questionnaire was composed of two parts: personal information and survey questions. There are 3 questionnaires for personal information, 12 for music tastes, and 15 in total. The students of 11th and 12th grades have been selected as the sample group because they have been thought to have enough knowledge about the types of music by analyzing the curriculums. In the study, it is concluded that the music education in Kayseri Fine Arts High School completely affects the music tastes of 11th and 12th grade students.

Keywords: Music Education, Instrument education, Taste, Kayseri Fine Arts High School.

GİRİŞ

Çin filozofu Konfüçyüs, kişiler ve toplumlar üzerinde müziğin etkisini şöyle tarif etmiştir: Bir milletin mutlu ve ahlaklı bir şekilde idare edilip edilmediğini anlamak isterseniz o memleketin müziğini dinleyiniz. Müzik devlet kurar, devlet yıkar (İçli, 1988: 221). Sanat eğitimi içerisinde yer alan müzik eğitimi, çağdaş ülkelerde önemli yere sahiptir. Ülkemizde Güzel Sanatlar Liseleri ortaöğretim düzeyinde müzik eğitimi veren kurumlar arasında yer alır. İlki 1989 yılında İstanbul'da açılmıştır. Güzel Sanatlar Liselerinin mesleki müzik eğitimi adına temel oluşturduğu söylenebilir.

Güzel Sanatlar Liseleri müzik bölümlerinde, "Müzikle Bütünlük" ilkesi esastır. Yaşam; bilgisel, felsefesal, sanatsal, bilimsel, tekniksel, endüstriyel ve ekonomik boyutlarıyla bir bütündür. Bu bütünlük içinde en büyük ağırlık hiç kuşkusuz "Sanatsal boyut"tır (Uçan, 1996: 75). Güzel Sanatlar Lisesindeki eğitimin sanatsal boyutu müzik icrası, kültürü, tarihi ve beğenisi olarak öğrenciyi biçimlendirmektedir. Müzik bölümü öğrencisi aldığı müzik eğitimi ile zamanla müzik beğenisini de oluşturmaya başlar.

Müzik Beğenisi

Beğeni; güzel veya çirkin yargısını verdiren duygu, zevk demektir (TDK). Müzik beğenisi ise müzik türleri içerisinde bireylerin kendilerinde güzel-çirkin, iyi-kötü duygularını uyandırma durumu olarak tanımlanabilir. İnsan, anne karnından başlayarak ses olgusuyla karşılaşmaktadır. Bebeğin burada öncelikle duyduğu kalp atışlarının ve organizmanın diğer hareketlerinin oluşturduğu sesler ve ritmik oluşumlardır (Senemoğlu, 2004: 40). Daha sonraki dönemde ise bebek çevresinde dinlenen müziklerden etkilenecektir. Bir bireyin müzik beğenisinin oluşumunda ilk aşamanın, ebeveynlerin yani ailenin evde dinlemeyi tercih ettikleri müzik türlerinin etkisinde şekillendiğini söylemek mümkündür (Behne, 1997: 346).

İnsan yaşamı boyunca müzik ortamının içinde bulunur. Çocukların ve gençlerin sağlam ruh ve kişilik eğitimi almalarında müzik eğitiminin önemli bir yeri vardır (Öz, 2001: 104).

Müzik beğenisi bireyin ailesinde, arkadaş çevresinde, internette karşısına çıkan müzik türlerinden kendine göre güzel olanları ayırt etmesi ile oluşur. Ergenlik dönemindeki bireyler için müzik, sosyalleşmenin bir parçası olarak düşünülebilir. Bu dönemde bireyler kendilerini ifade etme aracı olarak müziği kullanırlar. Bu dönemdeki gençlerin müzik tercihlerinde, dikkate değer bir şekilde, sadece birkaç sayıda müzik türüne odaklanma ve diğer müzik türlerinin çoğunu reddetme şeklinde tam anlamıyla bir ergenlik kırılma noktası tespit edilmiştir (Behne, 1997: 346). Ergenlik sürecinde okul hayatının da devam etmesi ile internette karşılaştığı, ailesinde, arkadaş çevresinde dinlenen müzik, bireyin müzik beğenisinin oluşmasında ya da zamanla değişmesinde önemli yere sahiptir. Güzel Sanatlar Lisesi öğrencileri de bu yaş grubu içerisinde. Güzel Sanatlar Liseleri, öğrencilerini yetenek sınavıyla almakta olan kurumdur. Öğrenciler alan ders ağırlıklı eğitim görerek kendilerini sanatta geliştirmektedirler. Burada batı müziği, Türk halk ve sanat müziği, çalgı, piyano, vb. müzik alan dersleri okutulmaktadır (MEB). Güzel Sanatlar Lisesinde eğitim gören öğrencilerin müzik beğenileri sadece arkadaş ortamı, aile ortamı ya da internetle değil aynı zamanda aldıkları müzik eğitimiyle de şekillenmektedir. Bireyler önce eğitimleri için dinledikleri müzikleri, daha sonra beğenerek dinledikleri türler arasına eklemektedirler. Temel eğitim döneminde yalnızca haftada bir saat olan müzik dersinin Güzel Sanatlar Lisesinde çeşitlendirilerek artması bireyin farklı müzik türlerini tanımasına sebep olmaktadır. Güzel Sanatlar Lisesinde çalgı, piyano, sanat ve halk müziği, dünya müzikleri dersleri öğrencinin eğitimi için dinlemesi gereken türlerin çeşitli olması gerektiğinin göstergesidir. Bu lisede, öğrencilerin temel eğitimde okul ortamı, arkadaş çevresi, ailesi ve internet ortamında dinlenen müzikler ortaöğretimde çeşitlenerek müzik eğitimi almaları müzik

Güzel Sanatlar Liselerindeki Müzik Eğitiminin Öğrencilerin Müzik Beğenisine Etkisi:
Kayseri Güzel Sanatlar Lisesi Örneği

beğenilerinde farklılaşmaya yol açmaktadır. Bu husustan yola çıkılarak Güzel Sanatlar Lisesindeki öğrencilerin müzik beğenilerine müzik eğitimlerinin etkisinin olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırmada 11 ve 12. sınıf öğrencilerinin müzik eğitimlerini tamamlamaya yakın olduğu, öğretim programlarından yararlanılarak farklı müzik türlerinin 11 ve 12. sınıfta müzik eğitimlerine dâhil edildiği için bu iki sınıf üzerinde çalışma yapılmıştır.

Amaç ve Önem

Bu araştırmada, Kayseri Güzel Sanatlar Lisesi müzik bölümü 11 ve 12. sınıf öğrencilerinin liseye başlamadan önce ve lisedeki müzik beğenilerinin, eğitimleri ile değişikliğe uğrayıp uğramadığının tespiti amaçlanmaktadır. Müzik beğenisi alanında birçok akademik çalışma bulunmaktadır. Bu çalışma, Güzel Sanatlar Lisesi müzik eğitiminin öğrencilerin müzik beğenisine etkisinin tespitinin literatüre katkıda bulunması yönünden önemlidir.

Sayıtlar

Bu araştırmada;

1. Uygulanan ölçme aracının (anketin) araştırmanın amacına uygun olduğu,
2. Ölçme aracının uygulanmasına ayrılan sürenin yeterli olduğu,
3. Örneklem grubunda yer alan öğretmenlerin gerçek durumu yansıttıkları, sayıtlarından hareket edilmiştir.

Sınırlılıklar

Araştırma Kayseri Güzel Sanatlar Lisesi 2018-2019 eğitim öğretim yılı 11-12. sınıf müzik bölümü öğrencilerinin liseye başlamadan önce ve lisedeki müzik beğenilerinin, eğitimleri ile değişikliğe uğrayıp uğramadığının tespiti ile sınırlıdır.

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde, araştırma modeli, evren ve örneklem, verilerin toplanması, verilerin çözümü ve yorumlanması konularına yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Araştırmada konunun kuramsal temellerinin oluşturulması aşamasında literatür taraması yapılmış ve bunun yanında Kayseri Güzel Sanatlar Lisesi müzik bölümünde öğrenim gören öğrencilere anket uygulanmıştır. Bu nedenle araştırma betimsel niteliktedir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini; Kayseri Güzel Sanatlar Lisesi müzik bölümü öğrencileri; örneklemini ise 11 ve 12. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

Verilerin Toplanması

Öğrencilere anket uygulamasından önce öğrencilerle ön görüşme yapılmıştır. Araştırmada veriler, öğrencilerin müzik beğenilerine müzik eğitimlerinin katkısı değerlendirilmek için araştırmacı tarafından geliştirilen anketin, 2018-2019 öğretim yılının Haziran ayında Kayseri Güzel Sanatlar Lisesi 11-12 müzik sınıfı öğrencilerine uygulanarak toplanmıştır. Söz konusu anket kişisel bilgiler ve anket soruları olmak üzere iki bölümden oluşturulmuştur. Kişisel bilgilere yönelik 3, müzik beğenilerine yönelik 12, toplam 15 anket sorusu bulunmaktadır.

Anketlerde soru sorarken tanımlanmak istenen bilgileri içeren cevapların üretilmesi geçerliliği, ölçüm sürecinin tekrarlanması halinde benzer sonuçların elde edilmesi güvenilirliği göstermektedir (OMU). Bu çalışmada anketin geçerliliğinin sağlanması açısından sorular açık ve anlaşılır hazırlanmıştır. Öğrencilere araştırmada cevap aranan konulara yönelik sorular sorulmuştur. Anketin güvenilirliği ise öğrencilerle yapılan ön görüşmelere verilen cevaplar ile ilişkilendirilerek sağlanmıştır.

11 ve 12 müzik sınıfının tamamı araştırmaya katılmıştır. 11 müzik sınıfından 22 öğrenci, 12 müzik sınıfından 18 öğrenci toplam 40 öğrenci çalışmada yer almıştır.

Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Araştırmanın genel amacı çerçevesinde cevapları aranan sorulara yönelik olarak toplanan veriler, önce veri kodlama formatına işlenmiş, daha sonra bilgisayara aktarılan veriler üzerinde gerekli istatistiksel çözümler için SPSS (The Statistical Packet for The Social Science) programından yararlanılmıştır.

Ölçekte yer alan aralıkların eşit olduğu (4/5) düşüncesinden hareketle seçeneklere ilişkin sınırlar aşağıdaki gibi belirlenmiştir.

Seçenek Sınırı:

Hiç Katılmıyorum (1)	1,00–1,79
Az Katılıyorum (2)	1,80–2,59
Kısmen Katılıyorum (3)	2,60–3,39
Büyük Ölçüde Katılıyorum (4)	3,40–4,19
Tamamen Katılıyorum (5)	4,20–5,00

BULGULAR ve YORUM

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgular ve bu bulgulara dayanılarak yapılan yorumlar yer almaktadır.

1. Örneklem Grubundaki Öğrencilerin Kişisel Bilgilerine Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Bu alt bölümde örneklem grubundaki öğrencilerin kişisel bilgilerine ait bulgular tablolar halinde yer almaktadır.

Tablo 1.1.

Örneklem Grubundaki Öğrencilerin Cinsiyetleri

Cinsiyet	f	%
Kadın	24	60
Erkek	16	40
Toplam	40	100

Örneklem grubundaki öğrencilerin %60'ı kadın, %40'ı erkektir. Buna göre grubun çoğunluğunun kadından oluştuğu söylenebilir.

Tablo 1.2.

Örneklem Grubundaki Öğrencilerin Sınıfları

Sınıf	f	%
11 Müzik	22	55
12 Müzik	18	45
Toplam	40	100

Örneklem grubundaki öğrencilerin %55'i 11.sınıf, %45'i 12.sınıftadır. Grubun çoğunluğunun 11. sınıf öğrencilerine ait olduğu söylenebilir.

Tablo 1.3.

Örneklem Grubundaki Öğrencilerin Yaşları

Yaş	f	%
16	6	15
17	21	52,5
18	13	32,5
Toplam	40	100

Örneklem grubundaki öğrencilerin %15'inin 16 yaşında, %52,5'inin 17 yaşında, %32,5'inin 18 yaşında olduğu görülmüştür. Buna göre grubun çoğunluğunun 17 yaşında olduğu söylenebilir.

2. Kayseri Güzel Sanatlar Lisesi Öğrencilerinin Müzik Beğenilerine Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Bu alt bölümde örneklem grubundaki öğrencilerin müzik beğenilerine ilişkin sorularına yönelik bulgular ve yorumlar tablolar halinde yer almaktadır.

Tablo 2.1.

Örneklem Grubundaki Öğrencilerin Güzel Sanatlar Lisesinde Aldığı Eğitimin Müzik Beğenilerindeki Değişime Yönelik Görüşleri

Seçenekler	f	%	\bar{x}	ss
Tamamen Katılıyorum	24	60		
Büyük Ölçüde Katılıyorum	13	32,5		
Kısmen Katılıyorum	2	5	4,48	,816
Az Katılıyorum	-	-		
Hiç Katılmıyorum	1	2,5		
Toplam	40	100		

Örneklem grubundaki öğrencilerin, Güzel Sanatlar Lisesinde aldıkları eğitimin müzik beğenilerini %60'ının tamamen değiştirdiği, %32,5'inin büyük ölçüde değiştirdiği, %2,5'inin kısmen değiştirdiği, %2,5'inin hiç değiştirmedeği görülmektedir.

Belirtilen görüşler aritmetik ortalamalar açısından değerlendirildiğinde öğrencilerin çoğunluğu, Güzel Sanatlar Lisesinde aldıkları eğitimin müzik beğenilerini tamamen etkilediği ($\bar{x}=4,48$) söylenebilir.

Öğrenciler Güzel Sanatlar Lisesinde müziğin birçok alanında eğitim almaktadırlar. Öğrenciler; müzik kültürü, müzik biçimleri, batı müziği teori uygulaması, Türk halk müziği teori uygulaması, Türk sanat müziği teori uygulaması, piyano, çalgı eğitimi, batı müziği çalgı toplulukları, Türk müziği çalgı toplulukları gibi derslerle müzik beğenilerinin değiştiğini belirtmişlerdir.

Güzel Sanatlar Liselerindeki Müzik Eğitiminin Öğrencilerin Müzik Beğenisine Etkisi:
Kayseri Güzel Sanatlar Lisesi Örneği

Tablo 2.2.

Örneklem Grubundaki Öğrencilerin Güzel Sanatlar Lisesinde Aldıkları Çalgı Eğitiminin Müzik Beğenilerine Etkisine Yönelik Görüşleri

Seçenekler	f	%	\bar{x}	ss
Tamamen Katılıyorum	25	62,5		
Büyük Ölçüde Katılıyorum	12	30		
Kısmen Katılıyorum	1	2,5	4,48	,877
Az Katılıyorum	1	2,5		
Hiç Katılmıyorum	1	2,5		
Toplam	40	100		

Örneklem grubundaki öğrencilerin, Güzel Sanatlar Lisesinde aldıkları çalgı eğitiminin müzik beğenilerini %62,5 tamamen, %30'unun büyük ölçüde , %2,5'inin kısmen, %2,5'inin az, yine %2,5'inin hiç değiştirmedini belirtmiştir. Belirtilen görüşler aritmetik ortalamalar açısından değerlendirildiğinde öğrencilerin çoğunluğu, çalgı eğitiminin müzik beğenilerini tamamen ($\bar{x}=4,48$) etkilediğini ifade etmişlerdir. Müzik eğitiminde amaçlara ulaşmak için çalgılardan faydalanılması hem etkili ve verimli müzik eğitiminin vazgeçilmez unsuru hem de düzeyli, kalıcı ve gelişimlere açık müzik eğitiminin olmazsa olmaz koşuludur (Bulut, 2004: 199). Anket uygulamasından önce öğrencilerle yapılan ön görüşmelerde öğrenciler, çalgı eğitimlerine katkı sağlaması için daha çok, çalgılarının yer aldığı müzikleri dinlemeyi tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Kayseri Güzel Sanatlar Lisesinde öğrencilerin büyük bir bölümü daha önce çalmadıkları, hiç bilmedikleri, sadece isimlerini duydukları çalgıların eğitimini almaya başlamışlardır. Bu yüzden lise döneminden önce dinlemedikleri müzik türlerini buradaki çalgı eğitimini desteklemek için dinledikleri görülmüştür.

Tablo 2.3.

Örneklem Grubundaki Öğrencilerin Güzel Sanatlar Lisesine Başlamadan Önce Ailesinin Müzik Beğenisinin Kendi Müzik Beğenisine Etkisi Üzerine Görüşleri

Seçenekler	f	%	\bar{x}	ss
Tamamen Katılıyorum	5	12,5		
Büyük Ölçüde Katılıyorum	7	17,5		
Kısmen Katılıyorum	16	40,0	3,03	1,143
Az Katılıyorum	8	20,0		
Hiç Katılmıyorum	4	10,0		
Toplam	40	100		

Örneklem grubundaki öğrencilerin Güzel Sanatlar Lisesine başlamadan önce ailelerinin müzik beğenilerinin kendi müzik beğenilerini %12,5 tamamen, %17,5 büyük ölçüde, %40 kısmen, %20 az etkilediği, %10'u hiç etkilemediği görüşündedir.

Belirtilen görüşler aritmetik ortalamalar açısından değerlendirildiğinde öğrencilerin Güzel Sanatlar Lisesine başlamadan önce ailelerinin müzik beğenilerinin kendi müzik beğenilerini kısmen ($\bar{x}=3,03$) etkilediği görülmektedir.

Toplumun en küçük yapı taşı ailedir. Anne-baba ve çocuğun oluşturduğu küçük bir topluluk olan aile, bireyin yaşamında en önemli yeri teşkil etmektedir. Çocuk, çoğunlukla aile ortamı içinde bulunmaktadır. Bu nedenle anne-babalar, çocuklarının eğitimi üzerinde en etkili ve önemli eğitimciler olarak görülmektedirler (Bridge, 2001: 18). Sağlıklı, başarılı, mutlu ve topluma faydalı çocuklar yetiştirmeyi arzu eden anne-babaların çocuk üzerindeki sorumlulukları onun temizlik, beslenme, giyinme gibi ihtiyaçlarıyla sınırlı değildir. Anne-baba-çocuk arasındaki etkileşim, çocuğun davranışlarını biçimlendirmede önemli rol oynamaktadır (Özyürek, 2004: 72). Çocuğun alışkanlıkları, ilgileri aile ortamında anne, baba ve kardeşten etkilenecek şekilde şekillenir. Kayseri Güzel Sanatlar Lisesi öğrencileri liseye başlamadan önce ailenin müzik beğesinden kısmen etkilendiklerini ifade etmişlerdir. Bu bulgular doğrultusunda öğrencilerin müzik beğenisinde ailelerinin tercihlerinin etkili olduğu söylenebilir.

Tablo 2.4.

Örneklem Grubundaki Öğrencilerin Güzel Sanatlar Lisesine başladıktan sonra Ailenin Müzik Beğenisinin Öğrencinin Müzik Beğenisine Etkisi Üzerine Görüşleri

Seçenekler	f	%	\bar{x}	ss
Tamamen Katılıyorum	6	15,0		
Büyük Ölçüde Katılıyorum	8	20,0		
Kısmen Katılıyorum	12	30,0		
Az Katılıyorum	7	17,5	2,98	1,310
Hiç Katılmıyorum	7	17,5		
Toplam	40	100		

Örneklem grubundaki öğrencilerin Güzel Sanatlar Lisesine başladıktan sonra ailelerinin müzik beğenilerinin kendi müzik beğenilerine etkisini %15'i tamamen, %20'si büyük ölçüde, %30'u kısmen, %17,5'i az katılıyorum, %17,5'i hiç katılmıyorum olarak cevap verdiği görülmektedir.

Güzel Sanatlar Liselerindeki Müzik Eğitiminin Öğrencilerin Müzik Beğenisine Etkisi:
Kayseri Güzel Sanatlar Lisesi Örneği

Belirtilen görüşler aritmetik ortalamalar açısından değerlendirildiğinde öğrencilerin Güzel Sanatlar Lisesine başladıktan sonra ailelerinin müzik beğenilerinin kendi müzik beğenilerini kısmen ($\bar{x}=2,98$) etkilediği görülmektedir. Araştırmada bu soru bir önceki soruyla bağlantılı olarak kasıtlı olarak sorulmuştur. Elde edilen bulguların ikisinde de aynı olduğu görülmüştür.

Tablo 2.5.

Örneklem Grubundaki Öğrencilerin Güzel Sanatlar Lisesine Başlamadan Önce Dinledikleri Müzik Türleri ile Şu Anda Dinledikleri Müzik Türlerinin Farklılığı Üzerine Görüşleri

Seçenekler	f	%	\bar{x}	ss
Tamamen Katılıyorum	17	42,5		
Büyük Ölçüde Katılıyorum	8	20,0		
Kısmen Katılıyorum	7	17,5		
Az Katılıyorum	4	10,0	3,75	1,373
Hiç Katılmıyorum	4	10,0		
Toplam	40	100		

Örneklem grubundaki öğrencilerin Güzel Sanatlar Lisesine başlamadan önce dinlediği müzik türlerinin farklılığına %42,5'i tamamen, %20'si büyük ölçüde, %17,5'i kısmen, %10'u az katıldığını, %10'u hiç katılmadığını belirtmiştir.

Belirtilen görüşler aritmetik ortalamalar açısından değerlendirildiğinde öğrencilerin Güzel Sanatlar Lisesine başladıktan sonra dinlediği müzik türlerinin büyük ölçüde ($\bar{x}=3,75$) farklılaştığı görülmektedir.

Güzel Sanatlar Lisesi öğretim programında öğrencilerin farklı müzik türlerini tanımasını, onlar hakkında ayrıntılı bilgi edinmesini sağlayacak dersler uygulanmaktadır. Öğrenciler hem kişisel hem de öğrenim hayatına katkıda bulunması için farklı müzik türlerini dinlemektedirler. Bunun sonucu olarak öğrencilerin lisedeki eğitimleri ile daha önce dinlemedikleri müzik türlerinin ilgi alanlarına dâhil edildiği tespit edilmiştir.

Tablo 2.6.

Örneklem grubundaki öğrencilerin Güzel Sanatlar Lisesine Başlamadan Önce Dinledikleri Müzik Türlerinin Az Olmasına Yönelik Görüşleri

Seçenekler	f	%	\bar{x}	ss
Tamamen Katılıyorum	23	57,5		
Büyük Ölçüde Katılıyorum	9	22,5		
Kısmen Katılıyorum	5	12,5		
Az Katılıyorum	1	2,5	4,25	1,104
Hiç Katılmıyorum	2	5,0		
Toplam	40	100		

Örneklem grubundaki öğrencilerin Güzel Sanatlar Lisesine başlamadan önce dinledikleri müzik türlerinin daha az olmasına yönelik görüşlerini %57,5'i tamamen %22,5'i büyük ölçüde %12,5'i kısmen, %2,5'i az katılıyorum, %5'i hiç katılmıyorum olarak belirtmiştir.

Belirtilen görüşler aritmetik ortalamalar açısından değerlendirildiğinde öğrencilerin Güzel Sanatlar Lisesine başlamadan önce dinledikleri müzik türlerinin az olduğuna tamamen ($\bar{x}=4,25$) katıldıkları söylenebilir.

Güzel Sanatlar Lisesi öğretim programında öğrencilerin farklı müzik türlerini tanımasını, onlar hakkında ayrıntılı bilgi edinmesini sağlayacak dersler uygulanmaktadır. Öğrenciler hem kişisel hem de öğrenim hayatına katkıda bulunması için farklı müzik türlerini dinlemektedirler. Bunun sonucu olarak öğrencilerin lisedeki eğitimleri ile daha önce dinlemedikleri müzik türlerinin ilgi alanlarına dâhil edildiği tespit edilmiştir.

Tablo 2.7.

Örneklem grubundaki öğrencilerin Güzel Sanatlar Lisesine Başladıktan Sonra Müzik Türleri Hakkında Bilgilerinin Artmasına Yönelik Görüşleri

Seçenekler	f	%	\bar{x}	ss
Tamamen Katılıyorum	34	85,0		
Büyük Ölçüde Katılıyorum	4	10,0		
Kısmen Katılıyorum	1	2,5		
Az Katılıyorum	1	2,5	4,78	0,620
Hiç Katılmıyorum	-	-		
Toplam	40	100		

Güzel Sanatlar Liselerindeki Müzik Eğitiminin Öğrencilerin Müzik Beğenisine Etkisi:
Kayseri Güzel Sanatlar Lisesi Örneği

Örneklem grubundaki öğrencilerin Güzel Sanatlar Lisesine başladıktan sonra müzik türleri hakkında bilgilerinin artmasına %85'i tamamen, %10'u büyük ölçüde, %2,5'i kısmen katıldığını %2,5'i hiç katılmadığını belirtmiştir.

Belirtilen görüşler aritmetik ortalamalar açısından değerlendirildiğinde öğrencilerin Güzel Sanatlar Lisesine başladıktan sonra müzik türleri hakkındaki bilgilerinin tamamen ($\bar{x}=4,78$) arttığı söylenebilir.

Güzel Sanatlar Lisesi müzik eğitiminde farklı müzik türleri ile ilgili derslerin yer alması, öğrencilerin müzik beğenilerini oluşturmada önemli yere sahiptir. Bu soru ile öğrencilerin eğitimlerinde aldıkları müzik türleri çeşitliliğinin müzik beğenilerine olan etkisi görülmektedir.

Tablo 2.8.

Örneklem Grubundaki Öğrencilerin Güzel Sanatlar Lisesinde Aldıkları Eğitim Sayesinde Farklı Bestecileri Dinlemelerine Yönelik Görüşleri

Seçenekler	f	%	\bar{x}	ss
Tamamen Katılıyorum	29	72,5		
Büyük Ölçüde Katılıyorum	7	17,5		
Kısmen Katılıyorum	1	2,5		
Az Katılıyorum	2	5,0	4,53	0,960
Hiç Katılmıyorum	1	2,5		
Toplam	40	100		

Örneklem grubundaki öğrencilerin Güzel Sanatlar Lisesinde aldıkları eğitim sayesinde farklı bestecileri dinlemelerine %72,5'i tamamen, %17,5'i büyük ölçüde, %2,5'i kısmen, %5'i az katıldığını , %2,5'i hiç katılmadığını belirtmiştir.

Belirtilen görüşler aritmetik ortalamalar açısından değerlendirildiğinde öğrencilerin Güzel Sanatlar Lisesi eğitimleri sayesinde tamamen ($\bar{x}=4,53$) farklı bestecileri dinledikleri söylenebilir.

Öğrenciler, çalgı, piyano, Türk sanat müziği koro, Türk halk müziği koro, batı müziği koro eğitimlerinde yer alan repertuvarlarla farklı bestecileri dinlemektedirler. Öğrencilerle yapılan ön görüşmelerde de bestecilerin teknikleri ve sitilleri müzik beğenilerini etkilediği söylenebilir.

Tablo 2.9.

Örneklem Grubundaki Öğrencilerin Güzel Sanatlar Lisesinde Aldıkları Eğitim Sayesinde Farklı Yorumcuları Dinlemelerine Yönelik Görüşleri

Seçenekler	f	%	\bar{x}	ss
Tamamen Katılıyorum	19	47,5		
Büyük Ölçüde Katılıyorum	14	35,0		
Kısmen Katılıyorum	4	10,0		
Az Katılıyorum	2	5,0	4,20	0,992
Hiç Katılmıyorum	1	2,5		
Toplam	40	100		

Örneklem grubundaki öğrencilerin Güzel Sanatlar Lisesinde aldıkları eğitim sayesinde farklı yorumcuları dinledikleri sorusuna %47,5'i tamamen, %35'i büyük ölçüde, %10'u kısmen, %5'i az katıldığını, %2,5'i hiç katılmadığını belirtmiştir. Belirtilen görüşler aritmetik ortalamalar açısından değerlendirildiğinde öğrencilerin Güzel Sanatlar Lisesi eğitimleri sayesinde tamamen ($\bar{x} = 4,20$) farklı yorumcuları dinledikleri söylenebilir.

Müzik eğitiminde dinlemenin yeri oldukça önemlidir. Türkiye'deki müzik eğitimi ortaöğretim müzik öğretim programında da dinleme öğrenme alanı yaklaşık %50 olarak görülmektedir (MEB). Öğrenciler farklı yorumcuları müzik eğitimlerine katkıda bulunması için dinledikleri gibi aynı zamanda beğendikleri yorumcuların müzik türlerini de dinlemektedirler. Bunun sonucu olarak farklı müzik türlerinde, farklı yorumcular dinleyerek müzik beğenilerini geliştirmektedirler.

Tablo 2.10.

Örneklem Grubundaki Öğrencilerin Güzel Sanatlar Lisesinde Aldıkları Eğitimin Müzik Beğenilerini Hiç Etkilemediğine Yönelik Görüşleri

Seçenekler	f	%	\bar{x}	ss
Tamamen Katılıyorum	-	-		
Büyük Ölçüde Katılıyorum	1	2,5		
Kısmen Katılıyorum	2	5,0		
Az Katılıyorum	8	20,0	1,38	0,705
Hiç Katılmıyorum	29	72,5		
Toplam	40	100		

Güzel Sanatlar Liselerindeki Müzik Eğitiminin Öğrencilerin Müzik Beğenisine Etkisi:
Kayseri Güzel Sanatlar Lisesi Örneği

Örneklem grubundaki öğrencilerin Güzel Sanatlar Lisesinde aldıkları eğitimin müzik beğenilerini hiç etkilemediğine yönelik görüşleri %2,5'i büyük ölçüde, %5'i kısmen, %20'si az katılıyorum, %72,5'i hiç katılmıyorum olarak ifade etmişlerdir.

Belirtilen görüşler aritmetik ortalamalar açısından değerlendirildiğinde, öğrencilerin Güzel Sanatlar Lisesinde aldıkları eğitimin müzik beğenilerini çok etkilediği ($\bar{x}=1,38$) söylenebilir.

Müzik eğitimi, bireyin içinde yaşadığı, her gün yüz yüze olduğu müziksel çevresiyle sağlıklı bir etkileşimde bulunabilmesini, müziğin yaratım, üretim, yorum, kullanım ya da tüketimine doğrudan ya da dolaylı olarak, bilinçli ve bilgili olarak katılabilmesini ve giderek müziksel yaşamın gelişmesine katkılarda bulunabilmesi için gerekli davranışlarla donatılmasını amaçlamalıdır (Uçan, 1997: 15). Öğrencinin müzik eğitimi ile müzik türlerine bilinçli ve bilgili yaklaşması müzik tercihlerini oluşturmada önemli etkindir. Birey dinlediği müzik türlerini sorgulayıcı, araştırmacı şekilde seçmektedir. Kayseri Güzel Sanatlar Lisesi öğrencilerinde müzik beğenilerini şekillendirmede müzik eğitimlerinin etkisinin büyük olduğu görülmektedir.

Tablo 2.11.

Örneklem Grubundaki Öğrencilerin Güzel Sanatlar Lisesine Başlamadan Önce Müziği Sadece Zevk ve Eğlence İçin Dinlemesine Yönelik Görüşleri

Seçenekler	f	%	\bar{x}	ss
Tamamen Katılıyorum	15	37,5		
Büyük Ölçüde Katılıyorum	7	17,5		
Kısmen Katılıyorum	7	17,5		
Az Katılıyorum	5	12,5	3,50	1,485
Hiç Katılmıyorum	6	15,0		
Toplam	40	100		

Örneklem grubundaki öğrencilerin Güzel Sanatlar Lisesine başlamadan önce müziği sadece zevk ve eğlence için dinlemesine % 37,5'i tamamen, %17,5'i büyük ölçüde, %17,5'i kısmen, %12,5'i az katılıyorum, %15'i hiç katılmıyorum olarak cevaplandırmıştır.

Belirtilen görüşler aritmetik ortalamalar açısından değerlendirildiğinde, öğrencilerin Güzel Sanatlar Lisesi'ne başlamadan önce büyük ölçüde ($\bar{x}=3,50$) müziği sadece zevk ve eğlence için dinledikleri söylenebilir.

Öğrencilerle yapılan ön görüşmelerde temel eğitimde müziği; radyo, televizyon, internet ortamında vakit geçirmek ve eğlence için bir araç olarak dinlediklerini ifade etmişlerdir. Öğrenciler, Güzel Sanatlar Lisesinde aldıkları müzik eğitimleri ile besteciler, yorumcular ve türler hakkında bilgi edinerek bilinçli bir müzik dinleyicisi haline geldiklerini belirtmişlerdir.

Tablo 2.12.

Örneklem Grubundaki Öğrencilerin Güzel Sanatlar Lisesi'ne Başladıktan Sonra Müziği Eğitimlerine Katkıda Bulunması İçin de Dinlediklerine Yönelik Görüşleri

Seçenekler	f	%	\bar{x}	ss
Tamamen Katılıyorum	24	60,0		
Büyük Ölçüde Katılıyorum	11	27,5		
Kısmen Katılıyorum	5	12,5		
Az Katılıyorum	-	-	4,51	0,683
Hiç Katılmıyorum	-	-		
Toplam	40	100		

Örneklem grubundaki öğrencilerin Güzel Sanatlar Lisesi'ne başladıktan sonra müziği eğitimlerine katkıda bulunması için %60'ı tamamen, %27,5'i büyük ölçüde, %12,5'i kısmen dinlediğini ifade etmiştir.

Belirtilen görüşler aritmetik ortalamalar açısından değerlendirildiğinde, öğrencilerin Güzel Sanatlar Lisesine başladıktan sonra müziği ($\bar{x}=4,51$) tamamen eğitimlerine katkıda bulunması için dinledikleri söylenebilir.

Müzik eğitimi; "bireye, kendi yaşantısı yoluyla amaçlı olarak belirli müziksel davranışlar kazandırma, bireyin müziksel davranışında kendi yaşantısı yoluyla amaçlı olarak belirli değişiklikler oluşturma ya da bireyin müziksel davranışını kendi yaşantısı yoluyla amaçlı olarak değiştirme veya geliştirme sürecidir" (Uçan, 1994: 30). Güzel Sanatlar Lisesinde müzik eğitiminin müzik beğenisini etkilemesini öğrencinin kendi yaşantısını amaçlı olarak değiştirme ve geliştirme süreci içerisine dahil ettiğinin örneği olarak verilebilir. Müzik eğitimi ile bilinçlenen öğrenci, müziği; bestecisi, icracısı, armonisi, söz-müzik uyumu kısacası eğitimine katkıda bulunması için dinlemektedir. Bu da Güzel Sanatlar Lisesi öğrencisinin müzik beğenisinin müzik eğitimiyle şekillendirdiğini ifade eder.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

2018-2019 Eğitim Öğretim yılında Kayseri Güzel Sanatlar Lisesi müzik bölümü 11 ve 12. sınıf öğrencilerinin müzik eğitimlerinin müzik beğenisine etkisini tespit etmek için uygulanan anket değerlendirilmiştir. Anketin değerlendirilmesi ile

- 1) Güzel Sanatlar Lisesi öğretim programında farklı müzik türlerini kapsayan derslerin (Türk halk müziği, Türk sanat müziği, batı müziği, vb.) eğitimi verilmesi öğrencilerin bilgili ve donanımlı olmasının yanı sıra müzik beğenilerini de etkilediği,
- 2) Öğrencilerin çalgı ve piyano eğitimlerine katkıda bulunması için dinledikleri müzik türlerinin müzik beğenilerini etkilediği,
- 3) Güzel Sanatlar Lisesine başlamadan önce ailelerinin müzik beğenilerinden etkilendikleri fakat müzik eğitimi almaları ile kendi müzik beğenilerini oluşturdıkları,
- 4) Güzel Sanatlar Lisesindeki müzik eğitimleri ile öğrendikleri müzik türlerinin, müzik beğenilerini etkilediği, bu sonuç
- 5) Güzel Sanatlar Lisesindeki müzik eğitimlerine katkıda bulunması için dinledikleri besteci ve yorumcuların müzik beğenilerini etkilediği,
- 6) Öğrencilerin müzik beğenilerinin önceden sadece zevk ve eğlence üzerine kurulu olduğu, Güzel Sanatlar Lisesindeki müzik eğitimleri ile gelişerek daha bilinçli şekle dönüştüğü sonuçlarına ulaşılmıştır.

Yapılan araştırmalarda müzik eğitiminin öğrencilerin müzik beğenilerine etkisini gösteren benzer çalışmalara da rastlanmıştır. Kılıç'ın (2004) çalışmasında Gazi, İnönü ve Niğde Üniversitesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalı birinci sınıf öğrencilerinin müziksel tercihlerinde ilk sırayı Avrupa müziğini aldığı saptanmıştır. Araştırmacı, öğrencilerin Avrupa müziğini tercih etmelerini mesleki müzik eğitimi almalarının sonucu olarak belirtmiştir. Ulutürk'ün (2007) Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi Müzik Bölümü Öğrencilerinin Dinlemeyi Tercih Ettikleri Müzik Türleri isimli çalışmasında örneklem grubundaki öğrencilerin J.S. Bach ve Mozart'ı dinledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmacı, öğrencilerin bu bestecileri dinlemelerini aldıkları çalgı eğitiminden kaynaklı olduğunu vurgulamıştır. Öğrencilerin müzik eğitimleri nedeniyle bu bestecileri tanıdıkları ifade edilmiştir. Kılıç ve Ulutürk'ün bu çalışması öğrencilerin aldıkları müzik eğitiminin müzik beğenilerini etkilediğini göstermektedir.

Bu araştırmada, Güzel Sanatlar Lisesindeki müzik eğitiminin öğrencilerin müzik beğenisi üzerinde etkisi olduğu gözlemlenmiştir. Öğretim programlarında

müzik türlerinin çeşitliliği bu etkiyi daha da güçlü hale getirdiği düşünülmektedir. Ayrıca Güzel Sanatlar Lisesinde farklı müzik türlerinde müzik eğitimi verilmesinin öğrencilerin müzik beğenilerini bilinçli şekilde oluşturmalarına katkıda bulunduğu da söylenebilir.

Araştırma yaygınlaştırılarak farklı bölgelerdeki Güzel Sanatlar Liselerinde uygulanabilir. Bu çalışma Güzel Sanatlar Liselerine yeni başlayan 9. sınıf öğrencilerine uygulanarak aynı öğrencilere 12. sınıfta yine aynı çalışma yapılarak dört sene boyunca aldıkları müzik eğitimlerinin müzik beğenilerine etkisi tespit edilebilir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

- Behne, K.E. (1997). Musikpräferenzen und Musikgeschmack, Musikpsychologie. *Ein Handbuch* (Ed. Bruhn, H., Oerter, R. & Rösing, H.). Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Bridge, H. (2001). Increasing parental involvement in the preschool curriculum: What an action research case study revealed. *International Journal of Early Years Education*, 9 (1), 5-21.
- Bulut, D. (2004). Müzik öğretmeni yetiştiren kurumlarda alınan piyano eğitiminin müzik öğretmenliğinde kullanılabilirliği. *1924–2004 Musiki Muallim Mektebinden Günümüze Müzik Öğretmeni Yetiştirme Sempozyumu Bildirisi*, Süleyman Demirel Üniversitesi, 7–10 Nisan.
- Kılıç, I. (2004). Üniversitelerin güzel sanatlar eğitimi bölümü müzik eğitimi dalı anabilim/ana sanat birinci sınıf öğrencilerinin kişisel profilleri üzerine bir araştırma. *1924-2004 Musiki Muallim Mektebinden Günümüze Müzik Öğretmeni Yetiştirme Sempozyumu Bildirisi*.
- MEB (2018). Müzik Dersi Öğretim Programı. <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201821152226520-9-12-Muzik%20Ogretim%20Programi%2020180121.pdf>, Erişim tarihi: 29.04.2019
- MEB (2019). www.ogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_11/03111224_ooky.pdf. Erişim tarihi: 08.05.2019.
- OMU https://personel.omu.edu.tr/docs/ders_dokumanlari/1030_32625_1500.pdf, Erişim tarihi: 02.06.2020

Güzel Sanatlar Liselerindeki Müzik Eğitiminin Öğrencilerin Müzik Beğenisine Etkisi:
Kayseri Güzel Sanatlar Lisesi Örneği

- Özyürek, A. (2004). *Kırsal Bölge ve Şehir Merkezinde Yaşayan 5-6 Yaş Grubu Çocuğa Sahip Anne-Babaların Çocuk Yetiştirme Tutumlarının İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Öz, N. (2001). İnsanın kültürel gelişiminde müzik eğitiminin rolü. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(14), 101-106.
- Senemoğlu, N. (2004). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim; Kuramdan Uygulamaya*. Gazi Kitabevi.
- Selahattin İ. (1988). İnsanın Vasıf Dokusunun Geliştirilmesinde Müziğin İşlevi, *1. Müzik Kongresi Bildirisi*, Kültür Bakanlığı Güzel Sanatlar Genel Müdürlüğü, 221-222.
- Türk Dil Kurumu (2019). Beğeni kelimesinin tanımı. http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&kelime=BE%C4%9EEEN%C4%B0, Erişim tarihi: 17.05.2019
- Uçan, A. (1994). *Müzik Eğitimi*. Müzik ansiklopedisi yayınları.
- Uçan, A. (1996). 20.Yüzyıl eşiğinde Türkiye AGSL müzik bölümleri; Genel Durum–Sorunları–Çözümler. *1. Uluslararası A. G. S. L Müzik Bölümleri Sempozyumu*, Uludağ Üniversitesi yayınları.
- Ulutürk, N. (2008). *Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi Müzik Bölümü Öğrencilerinin Dinlemeyi Tercih Ettikleri Müzik Türleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

DOI No: <http://dx.doi.org/10.29228/Joh43490>

Makale Türü: Derleme makalesi
Geliş Tarihi: 11.05.2020
Kabul Tarihi: 16.06.2020
On-line Yayın: 25.06.2020

Article Type: Review article
Submitted: 11.05.2020
Accepted: 16.06.2020
Published Online: 25.06.2020

Atıf Bilgisi / Reference Information

Yıldız, A. (2020). Yeni Gerçekler Işığında Pazarlamanın Holistik Dönüşümü. *Journal of History School*, 46, 1992-2006.

YENİ GERÇEKLER IŞIĞINDA PAZARLAMANNIN HOLİSTİK DÖNÜŞÜMÜ

Arif YILDIZ¹

Öz

Teknolojinin geliştiği, küreselleşmenin yayıldığı ve işletmelerin sosyal sorumluluklarının arttığı günümüz dünyasında, müşteri istek, ihtiyaç ve beklentilerinde de büyük değişimler yaşanmaktadır. Yeni müşterilerin tatmin edilebilmesi ve beklentileri doğrultusunda değerler sunulabilmesi için işletmelerin de bir takım yeni yeteneklere sahip olması gerekmektedir. Bu çalışmada, etkin pazarlama stratejileri ve programlarının oluşturulmasında büyük öneme sahip olan holistik pazarlama konusu ayrıntılı olarak incelenmiştir. Holistik pazarlama anlayışı; ilişki pazarlaması, bütünlük pazarlama, içsel ve pazarlama ve performans pazarlamasını kapsayan bütünsel bir pazarlama anlayışıdır. “Pazarlama, sadece pazarlamacılara bırakılacak kadar önemsiz değildir” sözü kapsamında pazarlama faaliyetleri ile bir bütün olarak işletmenin tüm bölümleri ve çalışanlarının ilgilenmesi gerekmektedir. İşletmenin beklenen amaçlara ulaşması, birbirleriyle uyumlu bir şekilde hareket eden farklı departmanların özverili çabaları ve her bir çalışanın işletmeyi benimsemesi sayesinde mümkün olabilecektir. Bu kapsamda öncelikle mevcut literatür ve yazın taraması doğrultusunda holistik pazarlama ile ilgili gerekli bilgiler elde edilmiş ve sentezlenmiştir. Sonrasında ise yeni gerçekler ışığında pazarlama yöneticilerinin izlemesi gereken adımlara dair açıklamalarda bulunulmuştur. Özellikle ulusal anlamdaki literatürde, holistik pazarlama ile ilgili akademik çalışmalar yok denecek kadar azdır. Bu nedenle bu çalışma; pazarlamacılar, akademisyenler, yöneticiler ve ilgili diğer kişiler için bir kaynak niteliği taşıyabilecektir.

Anahtar Kelimeler: Holistik, Holistik Pazarlama, Yeni Gerçekler, Günümüz Pazarlaması.

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Adıyaman Üniversitesi, Gölbaşı Meslek Yüksekokulu, İşletme Yönetimi Programı, arifyildiz@adiyaman.edu.tr, Orcid: 0000-0002-5149-0447

Holistic Transformation of Marketing in the Light of New Facts

Abstract

In today's world, where technology is developing, globalization is spreading and the social responsibilities of businesses are increasing, there are great changes in customer demands, needs and expectations. In order to satisfy new customers and present values in line with their expectations, businesses must also have a number of new talents. In this study, the subject of holistic marketing, which is of great importance in the creation of effective marketing strategies and programs, is examined in detail. Holistic marketing understanding; is a holistic marketing approach that includes relationship marketing, integrated marketing, internal and marketing, and performance marketing. Within the scope of the statement "Marketing is not insignificant to be left only to marketers", all departments and employees of the business as a whole should be interested in marketing activities. Achieving the expected goals of the business will be possible thanks to the devoted efforts of different departments that act in harmony with each other and the adoption of each business. In this context, firstly, necessary information about holistic marketing was obtained and synthesized in line with the current literature and literature review. Then, in the light of new facts, explanations were made regarding the steps that marketing managers should follow. Academic studies on holistic marketing are almost nonexistent, especially in the national literature. Therefore, this study; it can serve as a resource for marketers, academics, executives and others.

Keywords: Holistic, Holistic Marketing, New Facts, Today's Marketing.

GİRİŞ

Pazarlama çok çeşitli yaklaşımları içerisinde barındıran bir alandır. On farklı pazarlamacıya "sizce en iyi pazarlama yaklaşımı hangisidir?" şeklinde bir soru yöneltile belki de 10 farklı cevap alınacaktır. Pazarlama anlayışında yaşanan köklü değişimler ve gelişmeler ışığında günümüzde, en iyi ve en etkin pazarlama yaklaşımının bütünsel (holistik) bir bakış açısıyla yaklaşmak olduğu söylenebilir. Holistik pazarlama kavramı, pazarlamaya sadece işin münferit bir bölümü olarak bakmamakta, işin her yönüyle entegre edilmesi gereken bir unsur olarak bakmaktadır. Bir işletmenin günümüz yeni dünyasında başarılı ve kârlı kalmasının tek yolu budur (Luenendonk, 2019). Bütünsel pazarlama, işletme organizasyonlarının şu anda uygulamak zorunda olduğu modern kavram ve yöntemlerden biri olarak kabul edilmektedir. Çünkü bazı çalışmalar bu kavramın uygulanmasının, müşteri için değer yaratarak ve karlılığı artırarak işletmelerin performansını iyileştirebileceğini göstermiştir (Soliman, 2016, s. 42).

Bu çalışmada holistik pazarlama anlayışına nasıl geldiğini göstermek amacıyla öncelikle pazarlama anlayışında yaşanan gelişmeler açıklanacaktır.

Ardından holistik pazarlama kavramı ve gelişimi açıklanacaktır. Sonrasında yeni gerçekler ışığında pazarlama yönetiminin görevleri açıklanacak ve son olarak çalışma ile ilgili genel değerlendirmelerde bulunularak sonraki çalışmalar için birtakım önerilerde bulunulacaktır.

PAZARLAMA ANLAYIŞINDA YAŞANAN GELİŞMELER VE YENİ PAZARLAMA KONSEPTİ

Günümüz yeni pazarlama gerçekleri göz önüne alındığında, bir işletmenin pazarlama çabalarını hangi felsefeye göre yönlendirmesi gerektiği önemli bir konudur. Bu konunun daha iyi kavranabilmesi için pazarlama anlayışında yaşanan gelişmeleri açıklamak faydalı olacaktır. Pazarlama anlayışında yaşanan gelişmelerin arkasında yatan itici güçler; üretim teknolojisi, rekabet ve tüketici davranışlarında yaşanan değişimlerdir (İslamoğlu, 2013, s. 9).

Üretim Anlayışı ve Pazarlama Konsepti:

Üretim döneminin yaygın olarak 1870 ile 1930 arasındaki dönemi kapsadığı ifade edilmektedir. Bu dönemin en belirgin özellikler şu şekilde sıralanabilir (Fullerton, 1988, s. 108):

- ✓ Firmalar dikkatlerini büyük ölçüde fiziksel üretime odaklamıştır. Tedarik ve üretim engellerinin üstesinden gelebilmek için yeni teknolojiler ve daha verimli yönetim teknikleri kullanılmaktadır.
- ✓ Ürünlerin dağıtımını bağımsız toptancılara ve perakendecilere bırakılmıştır.
- ✓ Üretim anlayışı ve tasarımı, sadece sınırlı ürün gruplarında müşteri ihtiyaç ve gereksinimlerine yönelik olmaktadır. Müşteri ihtiyaçlarına ilişkin düşünce önemli değildir. Çünkü talep, arzı aşmıştır. Herhangi bir ürün için harcanabilir gelir ve istek, geniş nüfus arasında duraklamadan hızla büyümektedir.
- ✓ Her ürün pazarında çok az rekabet vardır; dolayısıyla, toptancılar ve perakendeciler, ürünler zaten "kendilerini sattığı" için karmaşık yöntemler geliştirmek zorunda değillerdir.
- ✓ Üretim anlayışı, iş dünyasındaki en eski anlayışlardan biridir.
- ✓ Tüketicilerin yaygın olarak bulunan ve ucuz ürünleri tercih ettikleri iddia edilmektedir.
- ✓ Üretime yönelik işletmelerin yöneticileri, yüksek üretim verimliliği, düşük maliyetler ve toplu dağıtımını elde etmeye odaklanmışlardır.

Ürün Anlayışı ve Pazarlama Konsepti:

Ürün anlayışının altında yatan temel unsur, üretilmiş olan ürünlerin daha iyisini üretmektir. Bu nedenle ürün anlayışında her zaman tüketicilerin, yenilik içeren, daha kaliteli ve daha çok özelliği olan ürünleri tercih edecekleri varsayılmaktadır. Dolayısıyla bu anlayıştaki işletmeler, sürekli ürün geliştirme üzerinde çalışmaktadır (Aksoy, 2013, s. 33).

Ürün konsepti, tüketicilerin en yüksek kalite, performans veya yenilikçi özellikleri sunan ürünleri tercih edeceklerini ifade etmektedir. Bununla birlikte, yöneticiler bazen ürünleri ile bir aşk ilişkisine yakalanabilirler. Bunun anlamı “daha iyi fare kapanı” yanılgısı nedeniyle, iyi bir ürünün tek başına insanları yönlendirebileceğine inanmaktır. Oysaki yeni veya iyileştirilmiş bir ürün, uygun şekilde fiyatlandırılmadığı, dağıtılmadığı, tanıtımının yapılmadığı ve satılmadığı sürece başarılı olmayacaktır (Kotler & Keller, 2016, s. 34). Pazarlamacıların “kaliteli ürün üret, nasıl olsa satar” anlayışına sahip olduğu aşamadır (Tekin, 2014, s. 20).

Satış Anlayışı ve Pazarlama Konsepti

1920-1950 yılları arasında hüküm süren ve odak noktasında mamulün yer aldığı, klasik pazarlama anlayışı olarak da adlandırılan bir anlayıştır (Korkmaz vd., 2009, s. 258). Mevcut malları ne yapıp edip satma ve kâr etme esasına dayandığı için, yoğun satış artırıcı çabaların, aldatıcı/yanıltıcı reklamların başvurulduğu bir anlayıştır (Mucuk, 2006, s. 120). Satış konsepti, tüketicilerin ve işletmelerin yalnız bırakılmaları halinde bir kuruluşun ürünlerini yeterince satın almayacaklarını iddia etmektedir. En agresif olarak, aranan mallarda -sigorta ve mezarlık arazileri gibi normalde müşterin satın almayı düşünmediği ürünler-firmaların, pazarın istediklerini yapmak yerine yaptıkları ürünü satmayı hedeflediklerinde uygulanır. Oysaki sert satışa dayalı pazarlama risklidir. Bir ürünü satın alan müşterilerin ürünü iade etmeyecekleri, kötü niyetli olmayacakları veya tüketici kuruluşlarına şikayette bulunmayacakları, hatta tekrar satın alabilecekleri varsayımlarına dayanır (Kotler & Keller, 2016, s. 34).

Pazarlama Anlayışı ve Pazarlama Konsepti:

Mevcut malı her ne pahasına olursa olsun, yanıltıcı reklamlara başvurarak da olsa satmanın uzun vadede sağlıklı bir işletme-tüketici ilişkisine olanak vermediğinin zamanla anlaşılmasıyla, kısaca tüketiciyi tatmin ederek kar sağlama şeklinde ifade edilen bir pazarlama anlayışı doğmuştur (Mucuk, 2010, s. 9). Pazarlama konsepti 1950'lerin ortalarında müşteri odaklı bir anlayışla ortaya çıkmıştır. Ürünleriniz için doğru müşterileri değil, müşterileriniz için doğru ürünleri bulmak felsefesine dayanır. Pazarlama konsepti, kurumsal hedeflere ulaşmanın anahtarını, hedef pazarlarda üstün müşteri değeri yaratma, sunma ve

iletme konusunda rakiplerinden daha etkili olmak şeklinde ifade etmektedir. Çünkü satış ve pazarlama anlayışı birbirinden farklıdır. Satış, satıcının ihtiyaçlarına odaklanırken; pazarlama, alıcının ihtiyaçlarına odaklanır. Satış, satıcının ürününü nakde dönüştürme ile meşgul olurken; pazarlama, ürün ve müşteri yaratma, ürünü müşteriye sunma ve nihayetinde tüketme ile ilgili şeylerin bütünü aracılığıyla müşterinin ihtiyaçlarını karşılama anlayışına sahiptir (Kotler & Keller, 2016, s. 34). Nitekim günümüzde üretilen her ürün veya hizmetin satılma garantisi bulunmamaktadır. İnsanların mevcut veya gelecekte ortaya çıkabilecek ihtiyaçlarını en üst düzeyde karşılayacak ve bunu en uygun koşullarda (fayda, kolaylık, maliyet, doğru bilgi) sağlayacak olan işletmeler rekabet üstünlüğü elde edebileceklerdir (Ertan, 2016, s. 220). Geçmişteki “satılan mal geri alınmaz” düşüncesi yerini “koşulsuz müşteri memnuniyeti” anlayışına bırakmıştır. Bu anlayış beraberinde değer kavramını ön plana çıkarmıştır. “Müşteriyi mutlu ederek mutlu olmak” yani “vererek almak” günümüzün en önemli pazarlama anlayışını ifade etmektedir (Tek, 2006, s. 328).

HOLİSTİK PAZARLAMA KAVRAMI VE GELİŞİMİ

Holistik pazarlama kavramı, ürünleri, çalışanları, rakipleri ve hatta çevreyi kapsayan, pazarlamanın tüm yönlerinin çok önemli olduğunu bilir. Bu nedenle geniş ve daha entegre olmuş bir bakış açısı gerektirir. Kotler ve Keller'e (2009) göre holistik pazarlama; sadece bir şirketi değil, bir şirketin varlığını bir bütün olarak tanımlayan pazarlama kavramıdır. Şirketin holistik pazarlamada bir bütün olarak tanımlanması, şirketi diğer çeşitli unsurlarla entegre olan bir bütün olarak görmek demektir. Bu unsurlar; işletmenin müşterilerini (tüketicilerini), paydaşları ve tedarikçileri içermektedir. Bu bağlamda işletmeler, tüketicileri “bir işletmenin gelişimindeki en önemli parça” olarak görmelidirler. Çünkü tüketiciler, işletme başarısında büyük bir paya sahiptir. Üstelik ağızdan ağıza iletişim kurmaları da mümkündür (Kim ve ark. 2009; akt: Sulivyo vd., 2019, s. 187-188).

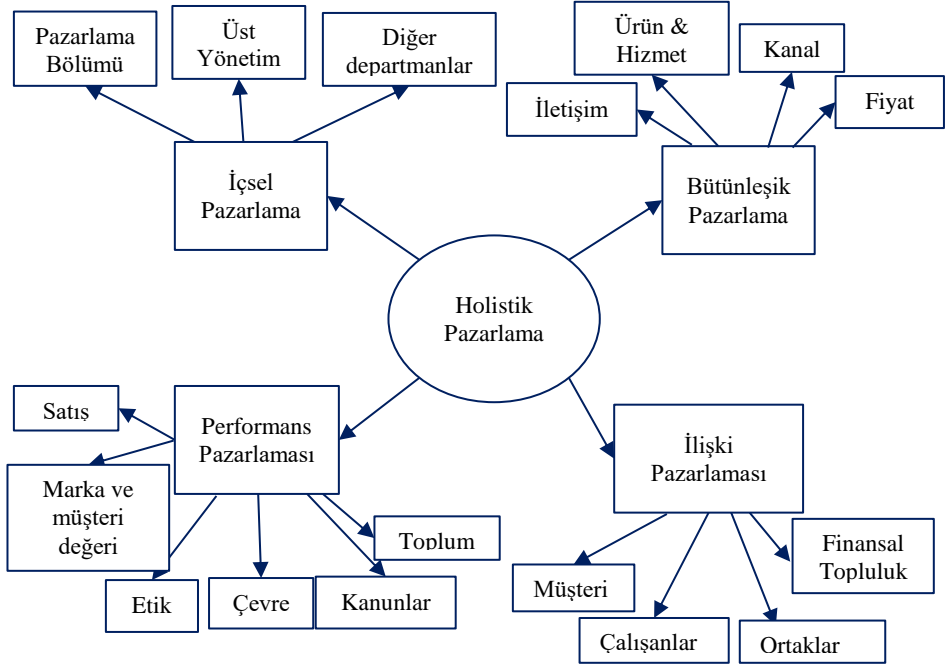
Holistik pazarlama; ihtiyaçları tanımak, istek ve talepleri karşılamak ve müşterilere benzersiz bir değeri önerisi sunmak şeklindeki tüm pazarlama işlevlerini mantıklı bir süreçte birleştiren bir stratejidir. Holistik pazarlama kavramı, pazarlama programlarının, süreçlerinin ve faaliyetlerinin genişlik ve karşılıklı bağımlılık ile planlanması ve uygulanmasına dayanır. Holistik pazarlama yaklaşımını kullanan işletmeler, işletmeyi bir bütün olarak düşünerek pazarlama stratejisi geliştirirler. Bu, işletmenin her yönünün dikkatle değerlendirilmesi gerektiği anlamına gelir. Şirket, bir tüketicinin o şirkete ait

ürünleri, reklam malzemeleri ve diğer tüm unsurlarla nasıl etkileşime gireceğini düşünmek zorundadır (Tushi, 2014, s. 12-13).

HOLİSTİK PAZARLAMANNIN BOYUTLARI

Holistik pazarlama, pazarlamada her şeyin önemli olduğunu ve genellikle geniş ve bütünleşmiş bir bakış açısının gerekli olduğunu kabul eder. Böylece holistik pazarlama, pazarlama faaliyetlerinin kapsamını ve karmaşıklıklarını tanır ve uzlaştırır. Şekil 1. Holistik pazarlamayı karakterize eden dört geniş bileşenin şematik bir genel görünümünü sunmaktadır (Kotler & Keller, 2016, s. 35):

Şekil 1. Holistik Pazarlamanın Boyutları



Kaynak: Kotler & Keller (2016, s. 35)

İçsel pazarlama

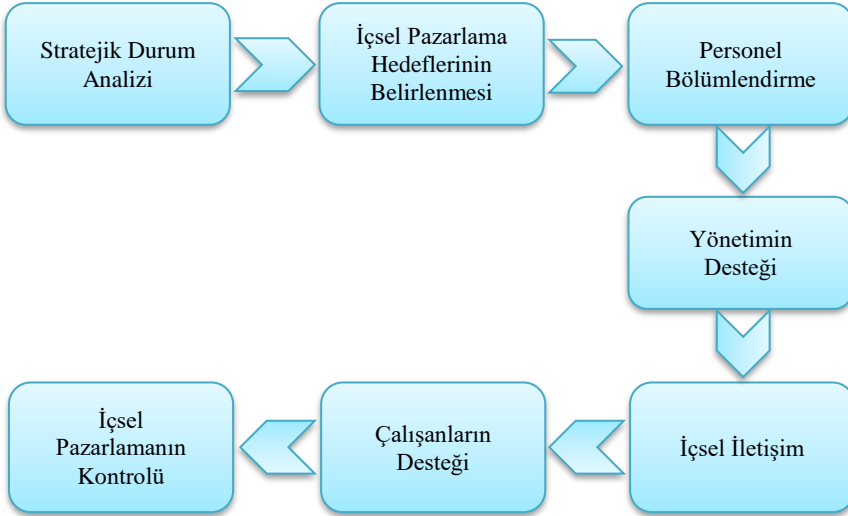
İçsel pazarlama, bir işletmenin dış pazardaki performansını iyileştirmenin yolu olarak, kendi çalışanlarıyla (iç pazar) ve ortaklarıyla (ara pazar) etkileşim kurması anlamına gelmektedir (Dunmore, 2002, s. 5). Çalışanlar arasında uyumlu ve olumlu anlamda ilişkilerin geliştirilmesi, bilinçli bir şekilde yapılan iş bölümü,

iş birliğinin sağlanması ve özellikle işletmede sosyal bütünlüğün gerçekleşmesi, üretim ve verimlilik artışlarını beraberinde getirecektir (Sabuncuoğlu & Tokol, 2013, s. 25).

Ayrıca içsel pazarlama faaliyetleri ile kurumsal itibar arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu söylenebilir. Bu nedenle hem firma başarısı hem de müşteri memnuniyeti açısından firma çalışanlarına gereken önemin verilmesi gerekmektedir (Fettahlıoğlu vd. 2016, s. 42).

Holistik pazarlamanın bir unsuru olan içsel pazarlama, müşterilere iyi hizmet vermek isteyen yetenekli çalışanları işe alma, eğitme ve motive etme görevidir. Akıllı pazarlamacılar, firma içindeki pazarlama faaliyetlerinin şirket dışına yönelik faaliyetler kadar önemli veya hatta onlardan daha önemli olabileceğini kabul ederler (Kotler & Keller, 2016, s. 36). Literatür taramasında daha çok içsel pazarlama faaliyetlerinin tanımlamalarına odaklanıldığı, uygulama sürecine çok fazla değinilmediği görülmektedir. Cătălin vd. (2014, s. 11), içsel pazarlama uygulama modelinin Şekil 2'deki gibi olabileceğini ifade etmiştir.

Şekil 2. İçsel Pazarlama Uygulama Modeli



Kaynak: (Cătălin, Andreea, & Adina, 2014, s. 11)

Şekil 2'deki model incelendiğinde içsel pazarlama uygulamasının stratejik durum analizinden başlayarak içsel pazarlama kontrolüne kadar uzanan 7 farklı aşamaya ayrıldığı görülmektedir:

Yeni Gerçekler Işığında Pazarlamanın Holistik Dönüşümü

İçsel pazarlama uygulamasının *başlangıç noktası*, işletmenin mevcut durum analizinin yapılmasıdır. Bu analiz dört ana alanda işletmenin güçlü ve zayıf yönlerini belirlemeye odaklanacaktır. Bunlar; çalışanların müşterilere yönelimi, şirketin personele yönelimi, örgüt kültürü ve liderlik tarzı şeklinde sıralanabilir. Çalışanların müşterilere yönelimi ve şirketin personele yönelimi, içsel pazarlama uygulamalarının bir göstergesidir (Cătălin vd., 2014, s. 11). Çalışanların müşterilere, şirket yönetiminin ise çalışanlara ne derece ilgi gösterdiği içsel pazarlama kalitesinin ne düzeyde olduğunu gösterecektir.

Stratejik durum analizinden sonraki *ikinci aşama*, içsel pazarlama hedeflerinin belirlenmesidir. Belirlenecek bu hedefler, işletmenin genel amaçlarına ulaşmak için, motive olmuş, müşterilerin ihtiyacını karşılamaya hazır personellerin geliştirilmesine yönelik olmalıdır.

Üçüncü aşama çalışanların bazı kriterlere göre bölümlendirilmesidir. Bölümlendirme kriterleri; yaş, cinsiyet gibi demografik kriterler olabileceği gibi, işletmeye bağlılık düzeyi, o işletmedeki tecrübe süresi gibi başka kriterler şeklinde de olabilir. Çalışanların bu şekilde bölümlere ayrılmış olması, her bir çalışana özel motivasyon veya eğitim-geliştirme faaliyetlerinin uygulanmasına olanak sağlayacaktır.

İçsel pazarlama uygulamasının *dördüncü aşaması* yönetimin desteğidir. Bir organizasyondaki önemli yönetsel değişiklikler hiyerarşinin en üst basamağından başlar ve gittikçe aşağı doğru kademeli olarak yayılır. İçsel pazarlamanın bir kuruluşta başarılı bir şekilde uygulanması, tüm uygulama aşamalarında yönetimin vereceği desteğe ve içsel pazarlama faaliyetlerine yönetimin katılma düzeyine bağlıdır (Cătălin vd., 2014, s. 13).

Beşinci aşama içsel iletişim aşamasıdır. Örgüt içerisinde yatay (aynı seviyedeki çalışanlar arasında), dikey (yukarıdan aşağıya veya aşağıdan yukarıya) ya da çapraz (farklı birimlerdeki çalışanlar arasında) iletişimin kalitesi içsel pazarlama uygulamasının en önemli aşamalarından biridir.

İçsel pazarlama uygulamasının *altıncı aşaması* çalışanların desteği aşamasıdır. Çalışanların katılımı, çalışanların şirkete ve şirket faaliyetlerine olan bağlılığını artıran, ekip olarak çalışma arzusunu teşvik eden tedbirlerin bir kombinasyonudur. Sürecin verimli olması için, çalışanların katılımı, işveren ve çalışan arasındaki çift yönlü iş birliği ve karşılıklı destek ilişkileri üzerinde dikkatlice durulmalıdır. Daha yüksek düzeyde katılımın çalışanlar üzerinde; örgütün bir parçası olmak için daha güçlü bir istek, gerektiğinde ek çaba içerisinde bulunma ve olumlu mesajlar verme gibi faydaları olacaktır (Cătălin, Andreea, & Adina, 2014, s. 14).

İçsel pazarlamanın *yedinci ve son aşaması* içsel pazarlamanın kontrolü aşamasıdır. Bu aşamada içsel pazarlama uygulamalarının istenen amaç doğrultusunda ilerleyip ilerlemediğinin kontrolü yapılmaktadır.

Bütünleşik Pazarlama

Bütünleşik pazarlama anlayışına göre; tüketicilere yönelik olarak “bütün, kendisini oluşturan parçaların toplamından daha büyüktür” şeklinde bir değer yaratmak, iletişim kurmak ve sunmak için birtakım etkinlikler ve programlar tasarlandığında, pazarlama faaliyeti gerçekleşecektir. Bütünleşik pazarlama yaklaşımının İki önemli teması şunlardır (Kotler & Keller, 2016, s. 36):

1. Birçok farklı pazarlama faaliyeti tüketiciler için değer yaratabilir, onlarla iletişim kurabilir ve onlara değer katabilir.
2. Pazarlamacılar her bir pazarlama faaliyetini, diğer tüm pazarlama faaliyetlerini göz önünde bulundurarak tasarlamalı ve uygulamalıdır.

Örneğin bir işletme, faaliyetlerinde kullanmak üzere büyük bir makine satın aldığı anda, o makinenin kurulumu, bakım-onarımı ve nasıl kullanılacağına dair eğitim verilmesi gibi hizmetlere de devam edilmesini ister.

Bütünleşik pazarlama faaliyetleri; rekabet üstünlüğü elde edebilmek, hedef kitleyi bilgilendirmek, onlarla sürekli bir iletişim sağlayabilmek için işletmelerin başvurduğu yollardan biridir (Erdoğan Tarakçı & Baş, 2019, s. 168).

Tüketicilere dönük tutum pazarlama anlayışı açısından ne kadar önemli ise, bütünleşmiş pazarlama anlayışı da o derece önemlidir. Bütünleşik pazarlama anlayışı, bir işletmenin sadece pazarlama bölümünün çabaları ile başarı elde edemeyeceği, işletmenin bir bütün olarak ele alınması gerektiğini savunur. İşletmenin başarılı olması, işletmedeki bütün bölümlerin ortak amaç doğrultusunda faaliyetlerini bütünleştirip yürütmeleri ile elde edilecektir (İslamoğlu, 1999, s. 23).

Performans Pazarlaması

İşletmelerin kuruluşundaki temel amaç karlılıktır. Fakat bu amacın gerçekleşmesine dönük faaliyetler sırasında gözönünde bulundurulması gereken bazı unsurlar bulunmaktadır. Bu unsur; etik ilkeler, hukuki kurallar, çevrenin ve toplumun çıkarları şeklinde sıralanabilir (Fettahlıoğlu & Yıldız, 2016, s. 262). Performans pazarlaması, pazarlama faaliyetleri ve programları sırasında iş ve topluma finansal ve finansal olmayan getirileri anlamayı gerektirir. Üst düzey

Yeni Gerçekler Işığında Pazarlamanın Holistik Dönüşümü

pazarlamacılar pazar payına, müşteri kayıp oranına, müşteri memnuniyetine, ürün kalitesine ve diğer önlemlere nelerin etki edeceğini tespit etmek amacıyla, sadece satış gelirleri ile ilgilenmezler. Ayrıca pazarlama faaliyetlerinin ve programlarının yasal, etik, sosyal ve çevresel etkilerini göz önünde bulundururlar (Kotler & Keller, 2016, s. 36).

İlişki Pazarlaması

Pazarlamanın en temel amaçlarından biri, işletmenin pazarlama faaliyetlerinde doğrudan veya dolaylı etkileyici konumundaki tüm kişi ve kuruluşlarla güçlü ve sürekli ilişkiler geliştirmektir. İşletmenin bu amacına ulaşması için kullanılan yöntem anlamına gelen ilişki pazarlaması, müşterilerle, çalışanlarla, ortaklarla, kanal üyeleriyle ve bir takım finansal çıkar gruplarıyla dengeli ilişkiler geliştirmesine dayanır (Yükselen, 2012, s. 15). İlişki pazarlaması, mevcut müşteriler ile olan ilişkileri geliştirip uzun vadede müşteri sadakati oluşturmak mevcut müşterilerin alımlarını bir yandan sürekli hale getirmek bir yandan da mükhtar anlamında artış sağlamak için planlanan ve uygulanan bir pazarlama stratejisidir (Kılıç, 2018, s. 259).

İşletmelerin günümüz belirsiz ortamına ayak uydurabilmeleri, daha güçlü ve daha sağlıklı müşteri ilişkileri geliştirmelerine bağlıdır. Müşterileriyle birebir ilgilenmek suretiyle onları özel hissettiren, onların ihtiyaç ve istekleri doğrultusunda düşüncelerine önem veren, bu istek ve ihtiyaçlarını en iyi şekilde karşılayarak, onların tatmin olmalarını sağlayan işletmeler, rekabetçi avantajı kazanacak ve pazardaki yerlerini koruyabilecek veya arttırabileceklerdir (Yürük & Kapaypınar, 2016, s. 100).

YENİ GERÇEKLER IŞIĞINDA PAZARLAMA YÖNETİMİNİN GÖREVLERİ

Günümüz pazarlama anlayışında temel nokta müşteriye işletme stratejilerinin odak noktasına koymaktır. Karşınızdakilerin istek ve ihtiyaçlarını, ilgilerini ya da algılama düzeylerini ölçmeden, sadece kendinizi merkeze alıp yine kişisel ilgilerden hareketle anlatılacak her şey, en nihayetinde kendinizi, o da bir süreliğine tatmin etmekten öteye gidemeyecektir (Saydam, 2012, s. 41). Müşteri odaklı çalışmanın etkin bir şekilde yürütülebilmesi bütüncül bir pazarlama anlayışı sayesinde olacaktır. David Packard'ın ifadesi ile "pazarlama, sadece pazarlama birimine bırakılacak kadar önemsiz değildir". Dünyada en iyi pazarlama birimlerine sahip olan işletmelerin bile başarısız olabileceği görülmektedir. Nitekim imalatçılar düşük kaliteli ürün çıkarabilir, yükleme

[2001]

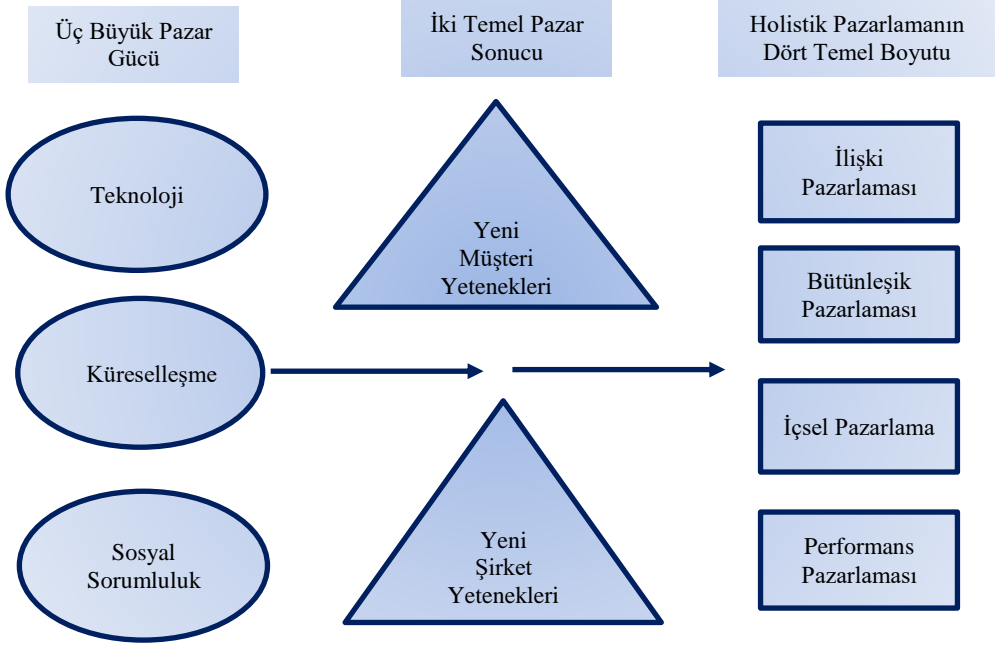
departmanı işleri geciktirebilir ya da muhasebe departmanı hatalı fatura kesebilir. Böylesi bir durumda müşteri kaybı yaşanabilecektir. Pazarlama ancak bütün personelin, müşteriye verilen değer sözünü tutmak ve müşteriye memnun etmek için çaba göstermesi halinde başarılı olacaktır (Kotler, 2007, s. 14). Özellikle teknolojiye yaşanan yenilikler, küreselleşmenin etkisi ve artan sosyal sorumluluk gibi nedenlerle müşteri yeteneklerinde birçok yeniliğin ortaya çıktığı görülmektedir. Gelişen müşteri yeteneği doğrultusunda müşteri ihtiyaç ve isteklerinin karşılanması, şirketlerin de yeteneklerini geliştirmeleri ile sağlanabilecektir.

Şekil 3, yeni pazarlama gerçeklerini yakalamaya yardımcı olan üç büyük piyasa gücünü, iki temel pazar sonucunu ve holistik pazarlamanın dört temel boyutunu özetlemektedir. İşletmeler bu kavramları etkilim bir şekilde yürütürlerse, başarılı pazarlama yönetimi ve pazarlama liderliğinden söz edilebilecektir. Yeni pazarlama gerçekleri ışığında üst yönetimin de desteği ile pazarlama yöneticilerinin izlemesi gereken adımlar şu şekilde sıralanabilir (Kotler & Keller, 2016, s. 38-39):

- ✓ Pazarlama strateji ve planlarının geliştirilmesi ve uygulanması,
- ✓ Pazarlama öngörülerini yakalamak,
- ✓ Müşterilerle bağlantı kurmak,
- ✓ Güçlü markalar oluşturmak,
- ✓ Marka konumlandırması ve etkili bir şekilde rekabetin planlanması,
- ✓ Değer yaratma,
- ✓ Ürün ve hizmetlere dayanarak, hedef pazara değer katmak,
- ✓ Etkili iletişim,
- ✓ Pazarlama organizasyonunu uzun vadeli başarı amacıyla yönetmek.

Şekil 3. Yeni Pazarlama Gerçekleri

Yeni Gerçekler Işığında Pazarlamanın Holistik Dönüşümü



Kaynak: Kotler & Keller (2016, s. 38)

SONUÇ

Holistik (bütünsel) pazarlama ile bir işletmenin performansı arasında önemli bir ilişki bulunmaktadır. Bu nedenle işletmeler, pazar payının korunması ve artırılması amacıyla, mevcut müşterileri elde tutmak, yeni müşteriler çekmek, müşteri sadakati oluşturmak, müşteri memnuniyeti sağlamak, yatırım getirisi kazanmak, kârın artırılması, verimlilik, nakit akışı gibi konular üzerinde durmalıdır (Soliman, 2016, s. 54).

Günümüzde yöneticiler ve bilimsel çevrelerinin; müşteri memnuniyeti, gelecek nesiller için uzun vadeli refah ve işletmenin kârı konuları arasında bir uzlaşmanın mümkün olup olmayacağı ya da bunun nasıl mümkün olacağı üzerinde düşünmeleri gerekmektedir (Rudawska, 2017, s. 1). Holistik pazarlama; içsel pazarlama, bütünleşik pazarlama, ilişki pazarlaması ve performans pazarlamasını bünyesinde barındıran çok yönlü bir pazarlama anlayışıdır. İçsel pazarlama anlayışı ile çalışanların memnuniyeti, eğitim ve gelişimleri, işe ve

örgüte bağlılıkları, örgütü sahiplenmeleri gibi konuları kapsamaktadır. Bütünleşik pazarlama anlayışı, pazarlamanın sadece pazarlama bölümünün değil, işletmenin bir bütün olarak tamamının görevi olduğu anlayışına dayanmaktadır. İlişki pazarlaması, işletmenin doğrudan veya dolaylı olarak etkileyici konumundaki tüm kişi ve kuruluşlarla güçlü ve sürekli ilişkiler geliştirmeyi amaçlar. Performans pazarlaması ise bir yandan satış ve müşteri değeri kavramları üzerinde dururken bir yandan da pazarlama programlarının; yasalara, etik kurallara ve çevresel değerlere uygun olmasını amaçlamaktadır.

Bu çalışma, derinlemesine alan yazın incelemesi ve mevcut literatürlerin analizinden yola çıkarak kavramsal çerçeveyi oluşturmak amacıyla hazırlanmıştır. Holistik pazarlama konusunda araştırma yapmak isteyen yönetici, akademisyen ve ilgili diğer araştırmacıların;

- Holistik pazarlamanın örgüt performansı üzerindeki etkisi,
- Holistik pazarlamanın her bir boyutunun pazarlama performansı üzerindeki etkisi,
- Holistik pazarlamanın farklı sektörlerdeki uygulama düzeylerinin ölçülmesi gibi konular üzerinde de çalışma yapmaları faydalı olabilecektir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

- Aksoy, R. (2013). Pazarlama düşüncesinin gelişimi pazar odaklılık ve stratejik düşünme. İ. Kırcova, & T. Benli (Ed), *Pazarlama Yönetimi* içinde (s. 17-42). Lisans Yayıncılık.
- Cătălin, M., Andreea, P. & Adina, C. (2014). A Holistic approach on internal marketing implementation. *Business Management Dynamics*, 3(11), 09-17.
- Dunmore, M. (2002). *Inside-Out Marketing: How to Create an Internal Marketing Strategy*. British Library cataloguing in publication data.
- Erdoğan Tarakçı, İ. & Baş, M. (2019). Pazarlama iletişimde sosyal medya kullanımı: amaçlar ve motivasyonlar. *Euroasia Journal of Social Sciences & Humanities*, 7, 167-179.
- Ertan, H. (2016). Pazarlama. M. Kara & H. Ertan (Ed) *Genel İşletme* içinde (s. 219-246). Lisans Yayıncılık.
- Fettahlıoğlu, H., & Yıldız, A. (2016). Pazarlama fonksiyonu. İ. Bakan (Ed.) içinde, *İşletme Bilimine Giriş* (s. 243-291). Beta Basım A.Ş.

Yeni Gerçekler Işığında Pazarlamanın Holistik Dönüşümü

- Fettahlıoğlu, H., Fettahlıoğlu, Ö., Yıldız, A. & Birin, C. (2016). İçsel pazarlamanın kurumsal itibar üzerine etkisi: Bir Alan araştırması. *International Journal of Academic Value Studies*, 2(3), 30-45.
- Fullerton, R. (1988). How modern is modern marketing? Marketing's evolution and the myth of the "production era". *Journal of Marketing*, 52(1), 108-125.
- İslamoğlu, A. (1999). *Pazarlama Yönetimi (Stratejik ve Global Yaklaşım)*. Beta Basım A.Ş.
- İslamoğlu, A. (2013). *Pazarlama İlkeleri* (4 b.). Beta Basım A.Ş.
- Kılıç, K. (2018). İlişkisel Pazarlama. Y. Akçi (Ed.) içinde, *Değişen Pazarlama Anlayışı: Yeni Pazarlama Yaklaşımları* (s. 259-290). Gazi kitabevi.
- Korkmaz, S., Eser, Z. & Öztürk, S. (2009). *Pazarlama Kavramlar-İlkeler-Kararlar*. Siyasal Kitabevi.
- Kotler, P. & Keller, K. (2016). *A Framework for Marketing Management Sixth Edition Global Edition*. British Library cataloguing-in-publication data.
- Kotler, P. (2007). *Soru ve Cevaplarla Günümüzde Pazarlamanın Temelleri*. (Ü. Şensoy, Çev.) Optimist yayınları.
- Luenendonk, M. (2019, July 7). *Holistic Marketing - Meaning, Concepts and Importance*. <https://www.cleverism.com/holistic-marketing-meaning-concepts-and-importance/>, Erişim tarihi: 09.05.2020
- Mucuk, İ. (2006). *Pazarlama İlkeleri*. Türkmen Kitabevi.
- Mucuk, İ. (2010). *Pazarlama İlkeleri (ve Yönetimi İçin Örnek Olaylar)*. Türkmen Kitabevi.
- Rudawska, E. (2017). Sustainable marketing concept – A New face of capitalism. *British Journal of Research*, 4(2:10), 1-2.
- Sabuncuoğlu, Z. & Tokol, T. (2013). *Meslek Yüksekokulları için Genel İşletme*. Beta Basım A.Ş.
- Saydam, A. (2012). *İletişimin Akıl ve Gönül Penceresi: Algılama Yönetimi*. Remzi Kitabevi.
- Soliman, H. (2016). An Analytical Study of the Relationship between the Holistic Marketing and Overall Organizational Performance. *International Journal of Business and Social Science*, 7(7), 42-56.

- Sulivyo, L., Siswoko, R., & Teger. (2019). The effectiveness of holistic marketing and word-of-mouth communication on purchasing decision at pt asuransi central asia branch office of tiang bendera west Jakarta. *International Journal of Multicultural and Multireligious Understanding*, 6(1), 187-199.
- Tek, Ö. (2006). *Pazarlamada Değer Yaratmak*. Hayat Yayıncılık.
- Tekin, V. (2014). *Pazarlama İlkeleri: Politikalar-Stratejiler-Taktikler*. Seçkin yayıncılık san. ve tic. A.Ş.
- Tushi, T. (2014). Holistic service marketing strategies and corporate objectives of firms. *Global Journal of Management and Business Research: E Marketing*, 14(1), 6-27.
- Yükselen, C. (2012). *Pazarlama, İlkeler - Yönetim - Örnek Olaylar*. Detay Yayıncılık.
- Yürük, P. & Kapaypınar, Ö. (2016). İlişki pazarlamasi bileşenleri ile imaj ve müşteri sadakati arasındaki ilişkilerin incelenmesine yönelik bir uygulama. *Balkan ve Yakın Doğu Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(2), 100-110.

DOI No: <http://dx.doi.org/10.29228/Joh43536>

Makale Türü: Araştırma makalesi
Geliş Tarihi: 12.05.2020
Kabul Tarihi: 15.06.2020
On-line Yayın: 25.06.2020

Article Type: Research article
Submitted: 12.05.2020
Accepted: 15.06.2020
Published Online: 25.06.2020

Atıf Bilgisi / Reference Information

Çetinkaya, Ş. (2020). Devlet Etkisi ile Sermaye Birikimi ve Türkiye Üzerine SWOT Analizi. *Journal of History School*, 46, 2007-2028.

DEVLET ETKİSİ İLE SERMAYE BİRİKİMİ VE TÜRKİYE ÜZERİNE SWOT ANALİZİ (2011-2018)

Şahin ÇETİNKAYA¹

Öz

Sermaye oluşumu ekonomilerin büyüme göstergesidir. Ülkeler özel sermayenin büyüklüğüne göre gelişim düzeyini ortaya koyar. Bir ülkedeki GSYİH tutarı oradaki sermaye hareketliliğinin sonucudur. Gelişmiş ekonomilere bakıldığında uluslararası şirketlerin ağırlığı görülecektir. Örneğin her yıl açıklanan dünya çapındaki 500 şirket sıralamasında yer alan şirketlerin çoğunluğu gelişmiş ülkelere ait şirketlerdir. Bu şirketlerin birçok ülkeden fazla cirosu olduğu görülmektedir. Her ülke özel şirketlerin büyümesi için politika geliştirmek zorundadır. Gelişmiş ülkelerde, sermaye birikiminin kaynağı uluslararası ticarettir. Çünkü şirketler sadece kendi ülkelerine değil dünya ya satmak üzere üretim hedeflerler. Üretim artışı ile beraber istihdam da artış yaşanır, dış ticarete ihracat lehine artış yaşanır ve birçok makroekonomik göstergede büyümeler görülür. Sermaye birikimdeki bir başka yol ise ürettiklerini en büyük alıcı olan devlete satmak yoludur. Bu yolla ülke içinde büyüme gerçekleşebilir, sermaye birikimi olumlu etkilenebilir. Bu yöntem tüm ülkeler için geçerli bir sermaye birikim yoludur. Türk iktisat tarihine bakıldığında, cumhuriyet döneminden günümüze sermaye birikiminde devletin etkisinin olduğu görülecektir. Yani günümüzdeki birçok köklü şirketin büyümesinde kamu desteği olduğu söylenebilir. Kamu kuruluşu olanlar dışında devletten beslenerek kökleşen şirketler ülke ekonomisinde önemli misyonlarda üstlenmişlerdir. Kendi kuruluş dönemlerinde yabancı kaynaklı birçok ürüne alternatif yerli üretim gerçekleştirmiş, ithalatı azaltıcı ihracatı artırıcı etkiler ortaya koymuşlardır.

Anahtar Kelimeler: Sermaye, Özel Sektör, Kamu İhaleleri, İhracat, İthalat

¹ Dr.Öğr.Üyesi, Uşak Üniversitesi,İ.İ.B.F. İktisat Bölümü,İktisat Politikası Anabilim Dalı, sahin.cetinkaya@usak.edu.tr, Orcid: 0000-0002-2937-4247

Capital Accumulation with the Effect of State Swot Analysis on Turkey (2011-2018)

Abstract

Capital formation is a growth indicator of economies. Countries reveal their level of development according to the size of private capital. GDP amount in a country there is the result of capital mobility. Looking at the developed economies, the weight of international companies will be seen. For example, the majority of the companies listed in the list of 500 companies' world wide, which are announced annually, are companies from developed countries. These companies appear to be more than a lot of countries turn over. Every country wants private companies to grow and it has to develop policy. In developed countries, the source of capital accumulation is international trade. Because companies produce not only to their own countries but also to sell to the world. A long with the increase in production, employment so increases, foreign trade increases in favor of exports, and growth is observed in many macro economic indicators. Another way in capital accumulation is to sell what they produce to the largest buyer state. In this way, the growth in the country can be realized and the accumulation of capital can be positively affected. This method is a valid way of capital accumulation for all countries. When we look at the history of Turkish economics, it will be seen that the state has an impact on capital accumulation from there public an era to the present day. In other words, it can be said that there is public support in the growth of many established companies today. Companies growing by feeding from the state have under taken important missions in the country's economy. During their establishment period, they produced alternative domestic production for many foreign products, and they showed imports that decreased imports and increased exports.

Keywords: Capital, Private Sector, Public Tenders, Export, Import.

GİRİŞ

Kapitalist sistem, varlığını ve varlığının sürekliliğini kâr dürtüsüne borçludur. Özel mülkiyetin, kârın çoklaştırılması dürtüsüne sahip “sermaye sınıfı” olarak adlandırılan belli bir kesimin elinde yoğunlaştığı bu sistem, günümüzde dünyada hâkim ekonomik sistemdir. Bu sistemde ekonominin diğer aktörlerine nazaran sermaye sınıfı, kâr dürtüsüyle hareket ederek ekonomide tasarrufları yatırımlara dönüştürür ve bir ülkedeki ekonomik gelişmenin yapısını, üretimi, politik ilişkileri, teknolojiyi, insan ilişkilerini belirler. Nitekim bu çok boyutluluk, sermaye sınıfının yapısı ve sermaye birikimi arasındaki ilişkinin niteliğinin iki yönlü ilişkiye indirgenmesini engeller. Çok boyutluluk, ülkelerin kapitalizme geç ya da erken geçmiş olmasına, devletin ekonomik ilişkilerdeki rolüne, uluslararası konjonktüre, sermaye sınıfının filizlendiği toplumun sosyo-kültürel yapısı gibi etkenlerin yanı sıra sermaye sınıfının karakteri ve tepkileri ile

sermaye birikiminin genetik yapısı, kapitalist ülkeler arasında farklılıklar gibi nedenlerden doğmaktadır.

Çalışmanın Amacı: Sermaye birikimi için kamu kaynaklarından yararlanılmaktadır. Devletin yaptığı amme hizmetlerinin tamamını üretme imkânı bulunmaz. Bu nedenle bu hizmetleri satın alma yoluyla yapmaktadır. Ancak kamu kaynakları belli bir kesimi zenginleştirebilmektedir. Bu çalışma da ülkelerin sermaye birikiminin kamu kaynaklarından etkilenmesinin ülkelerin gelişmişlik düzeyiyle bağlantısı olup olmadığının incelenmesi amaçlanmaktadır.

Çalışmanın Hipotezi: Ülkelerin gelişmişlik düzeyi makroekonomik verilere göre anlaşılacaktır. Devlet destekli kaynak kullanan şirketlerin GSYİH içindeki payları incelendiğinde sermaye birikiminde devlet etkisi görülebilir. Hipotez olarak “Ülkelerde kamu kaynakları ile büyüyen şirketler, sermaye birikiminde önemli rol oynar” görüşü öne çıkmaktadır.

YÖNTEM

Bu çalışma da istatistiksel verilerden faydalanılacaktır. Uluslararası istatistiksel veriler hazırlayan, veri bankaları kullanılacaktır. Resmi kaynaklarda yer alan kamu yatırım istatistikleri ülkelerin gelişim düzeylerine göre incelenip karşılaştırılacaktır. Nicel veriler üzerinden değerlendirme ve yorumlar yapılarak hipotez test edilecektir. Bu alanda yazılan kitaplar, resmi internet sitelerindeki istatistikler, yapılan akademik çalışmalar gibi yazılı ve elektronik ortam verilerinden yararlanılacaktır.

LİTERATÜR TARAMASI

Sermaye birikimi konulu çalışmalarda devlet desteği incelenmiştir. Birçok çalışmada bu durum değerlendirilmiş ve geçmişten günümüze kamu politikalarındaki değişim tespit edilmiştir.

Ayşe Cebeci'nin 2000'li “Yıllarda Türkiye'deki Kamu Yönetimi Değişimini Çözümlemek” başlıklı çalışması 2015 yılında Marmara üni. İİB dergisinde yayınlanmıştır. Çalışmaya göre 1980'lerden günümüze liberal politikaların güçlendiği, merkezi planlı ekonomilerin çöktüğü ve küreselleşmenin her alanda hızla devam ettiği bir süreci yaşamaktayız. Sınırsız rekabetin ve “etkin piyasaların” öne çıktığı görülmüştür. Bu dönemde kamu yönetiminde gerçekleştirilen dönüşüm ve bu dönüşüm ile sermaye birikimi arasındaki ilişkiler ortaya koyulmaya çalışılmıştır. Kamu yönetimi ve genel olarak da devletin sermaye birikimi ile ilişkisinin sürekli değişen dinamik bir süreçte gelişmesi nedeniyle kapitalist toplumsal ilişkilerin işleyişini tanımlayan ve Marx'dan ödünç alınan genişleyen yeniden üretim süreci ile yeniden tanımlanmıştır. Farklılaşan birikim sürecinin zamanla bulunduğu alandaki ilişkileri homojenleştirmesi ve kar

oranlarının düşmesi sonucunda sermaye birikiminin yeni alanlara yönelmesi zorunluluğu açıklanmıştır.

Bilal Kargı'nın "Sermaye birikimi ve sermaye fraksiyonları sentezinde kamu kesimi etkinliğindeki değişim: 1980 sonrası dönemde Türkiye'de özelleştirme" başlıklı doktora çalışması, 1980 sonrası dünya ekonomisinde değişimlerin yaşandığı, bu değişimlerle beraber, Özellikle Keynesyen iktisatta da görüldüğü gibi, belli bir aşamada kamu kesiminin etkinlikleri hemen her alanda kendini gösterebilirken, son dönemlerde kamu kesiminin etkinliklerinin formunudeğiştirdiği de görülmektedir ki, özelleştirme de bu dönüşüm için gösterebilecek en belirgin örnektir. Kamu kesimi etkinliklerinin dönüşümüne verilen özelleştirme uygulamaları aynı zamanda da sermaye fraksiyonları ve sektörel gelişmelerle de paralel bir ilişki içindedir. Diğer bir deyişle, sermaye birikim sürecini farklı formlarda destekleyen kamu kesimi, özelleştirmeyi de farklı sektörel ve fraksiyonel gelişmelere uyumlu olarak gerçekleştirerek sürekli bir dönüşüm halindedir.

Merve Siretli tarafından hazırlanan ve Metin Karadağ yönetimindeki Türkiye'de Kamu Sermaye Birikiminin Bölgesel Büyüme Üzerine Etkisi başlıklı tez'de de kamu sermaye birikimi incelenmiştir.

DPT tarafından 2005 yılında yapılan "Türkiye Ekonomisinde Sermaye Birikimi Verimliliği ve Büyüme" konulu bir çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmaya göre çok partili politik sisteme geçildiği 1946 yılı ile planlı kalkınma döneminin başladığı 1960'lı yılların ilk yarısı arasında liberal iktisat politikaları uygulanmış ve kamu yatırımları alt yapıya yönelttiler özel sektörün gelişmesi için uygun ortam yaratılmaya çalışılmıştır.

SERMAYE KAVRAMI VE ÇEŞİTLERİ

Bir ekonomide üretim döngüsünü sağlayan en önemli etken sermayedir. Sermaye üretimde emek verimliliğini artıran bir özelliğe sahiptir. İnsanlar tarafından üretilmiş üretim malı veya üretim araçlarıdır. Harcamanın tüketim değil de yatırım harcaması olarak kullanılması öngörülebilir. Böylelikle üretim potansiyeline sahip bir üretim aracı ortaya çıkarılmış olur. Burada rol alan tüm unsurlar ve ortaya çıkan değer sermaye kabul edilebilir.

Sermayenin iki özelliği ön plana çıkar. Bunlar;

1) Üretim sürecinde yer alma potansiyeli

Bir değer sermaye olması için üretim döngüsünde fiilen yer almasına gerek yoktur. Üretimde veya yatırımda, iş görme potansiyeline sahip olması onun sermaye olmasını dolaylı olarak vurgular;

2) Üretim aracı olması

Nitelikli veya niteliksiz, birikmiş veya basit üretim için kullanılan tüm emek biçimleri sermaye kabul edilebilir. (Pehlivan ,2015, s:6)

Sermaye durağan yapıya sahiptir. İki farklı şekilde ifade edilebilir.

- 1- Sabit sermaye,
- 2- Döner sermaye.

Sermayenin bu yapısı her dönem aynı kalmıştır.

Sabit sermaye; üretimde sürecinde tükenme göstermeyip, üretim sürecinde devam eden üretim döngüsünün devamlılığını sağlayan üretim araçları (makine, teçhizat vb.) olarak kabul edilebilecek her türlü varlıklardır.

Döner sermaye; Üretim sürecinde tükenen (hammadde, ücretler vb.) girdiler olarak tanımlanırlar.

Sermayenin bu görünümü, iktisat biliminde çeşitli teoriler nezdinde tartışılmıştır. Modern kapitalist devletlerde sermaye sınıfının oluşumu ekonomik rejimlerle farklılıklar göstermiştir.

Devletler sermaye sınıfının oluşumunu desteklemiş, siyasal yapı olarak sermaye sınıfının içinde yer almış veya farklı uygulamalarla kendini göstermişlerdir. Sermayenin durağan bir yapıda olmasını desteklemeyen iktisadi sistemler, sermayenin üretimde doğrudan veya dolaylı biçimde yer almasını sağlayacak etkenler yaratmışlardır. Bu aynı zamanda, iktisadi sistemlerin karakterini belirleyen özellikleri de ortaya çıkarmıştır.

Sermayenin durağan biçimi ile üretimde yer alma arasındaki ilişki tarihte farklı yöntemlerle gelişmiştir. Bu çok yönlü dinamik etkileşimi belirleyen faktör mülkiyet ilişkileridir. Günümüz teknolojisinden uzak tarih öncesi dönemlerde, mülkiyet henüz ortada yokken, insanların sadece ihtiyaçlarını karşılamak için sermayeyi üretime dönüştürdükleri ve bu nedenle birikimin henüz oluşmadığını görürüz. Sınırsız ihtiyaçların karşılanmaya başlandığı bu geçiş evresinden sonra kıt mallar üzerinde mülkiyet ilişkileri doğmaya başlamış ve toplumsal sistemler ortaya çıkmıştır (Pehlivan,2015,s:12).Sermayenin 1980 sonrası bilgi toplumu süreci ile ortaya çıkan beşeri sermaye olarak adlandırılan bir çeşidi daha bulunmaktadır. Beşeri sermaye kavramı insanın üretken olarak ortaya koyabileceği tüm nitelikleri içermektedir (Yumuşak ve Bilen, 2000,s:18).

BİRİKİM SÜRECİNDE DEVLET TOPLUM İLİŞKİSİ

Birikim sürecinin, toplumsal sınıflar arasındaki ilişkilerini düzenleme cihetinde ortaya çıkan devlettir. Gelişme sürecinde devlet otoritesi, sermaye

[2011]

genişlemesini desteklemekle kalmayıp, toplumun diğer kesimlerindeki tasarruf düşüncesini de diriltmeye yönelik misyon üstlenmiştir. Bu ikili fonksiyonu ile devlet, genişletilmiş yeniden üretimin sürekliliğine odaklanmıştır (Kargı,2010,s:35).

Her ekonomide, çıktı üretilebilmesi için fizikî sermaye, beşerî sermaye, işgücü ve doğal kaynaklar gibi girdiler girişimciler tarafından farklı teknolojik bilgiler çerçevesinde ve farklı oranlamalarla bir araya getirilir (Karataş, Çankaya,2010).

Devlet toplumda özel sermayenin yetmediği alanlarda sermaye temini misyonunu üstlenir. Ancak bu temin esnasında üretim faktörlerinin sömürülmesini engellemek üzere de önlemler alır. Ancak bu sermaye birikimini sekteye uğratacak bir durumu da ortaya çıkaracaktır.

Devlet, biriktirmek için biriktirmek formülasyonunun devamlılığı için, “öncelikle ücret sözleşmelerinin uzatılması, baskın grevler olasılığını yasal olarak kısıtlamak, izinsiz grevleri yasaklamak ve enflasyon tehlikesine karşı gelir politikasını” düzenlemek amacını yüklenmektedir (Mandel, 1998).

İKTİSAT OKULLARI VE SERMAYE BİRİKİMİ

Sermaye birikiminin, özgür bir sermaye sınıfı yahut devlet gibi farklı ekonomik aktörler tarafından gerçekleştiriliyor olması, diğer bir deyişle kâr amacıyla yapılıp yapılmaması yaratılan verimlilik, zenginlik, istihdam artışı vb. makroekonomik göstergelerin derecesini ve faydasını belirleyen önemli bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Ekonomi biliminin doğuşundan bu yana farklı iktisat teorilerinde, farklı farklı yönleriyle analiz edilen bu hususlar “sermaye birikimi”, “sermaye sınıfı” ve “devlet” kavramları) iktisat tarihi için ekonomik değişimi anlamakta elzemdir. Bu nedenle farklı iktisat okullarının belirtilen konulardaki bakış açılarına kısaca değinmek gerekmektedir.

Merkantilizmde sermaye birikimi yaklaşımı doğrudan ve dolaylı olarak üç özelliği dışa vurmaktadır:

- 1) Ülkeye giren değerli maden stoklarının, bir zenginlik göstergesi olarak yeni savaşları ve yeni ticaret yollarının ilhakını finanse etmek üzere elde tutulmaya çalışılması;
- 2) İmalat üretiminin milli ekonomik yapı etrafında merkezi şekilde korunması;
- 3) Üretimin tüketimden fazla olmasının teşviki (Kazgan, 2012).

Fizyokratların en önde gelen temsilcisi François Quesnay, servetin kaynağını mübadele ilişkilerinde değil üretim sürecinde aramış; henüz sanayi üretiminin

Fransa’da gelişmediği ve Fransa ekonomisinin tarıma dayandığı bu dönemde, tarım üretimini iktisadi düşünce sisteminin merkezine oturtmuş iktisatçıdır. Zenginliğin kaynağının üretim sürecinde ve özellikle tarım üretiminde olduğunu vurgulayan Quesnay, tarım ürünlerinin serbest mübadelesine önem verilmesi gerektiğini ve devletin ticari serbestiye müdahale etmesinin ekonomik dengeleri sarsacağı görüşünü öne sürmüştür.

Bu ilke, sonraki Klasik İktisat ve Neo-klasik İktisat teorilerinde Liberal Ekonominin temel dayanaklarından bir olarak sahiplenilecektir. Fizyokratların öne sürdüğü doğa felsefesinin, diğer bir deyişle, *Tabi Kanununun* arka planını oluşturduğu bu görüş “Laissezfaire, laissezaller, laissezpasset” (Bırakınız yapsınlar, bırakınız gitsinler, bırakınız geçsinler) sözleriyle ifade edilmiştir. Bu üçlü kalıp doğrudan sınıfsal ilişkilere gönderme yapmakta ve dönemin ekonomik sorunlarını özetler niteliktedir. Fizyokratlar, “artık” yaratan üretim faaliyetlerinin yalnız tarımsal üretim olduğunu bunun doğal sonucu olarak da yalnızca tarımda çalışan emeğin üretken olduğunu ve tarımda kullanılan sermayenin verimli olacağını öne sürerler. Böylece sermaye birikiminin kaynağını mübadele alanından üretim alanına çektikleri ve sermaye sınıfının servetinin, kârının kaynağının doğada arandığı görülmektedir. Sermaye birikiminin kaynağı doğadır, bundan dolayı üretken olan iş doğayla etkileşim içinde olan iştir.

Bu görüş “üretken sermaye” kavramına gönderme yaparak daha sonra Adam Smith tarafından geliştirilecek olan sanayi sermayesinin de üretken olduğu ve iktisat teorisinin “üretken” faaliyetler üzerine odaklanacağı bakışın temelini de teşkil etmektedir. (Savaş, 2007)

Klasik İktisadın kurucusu Adam Smith, Merkantilistlerin sermaye birikiminin kaynağını değerli maden stoklarındaki artışta ve Fizyokratların da sadece tarım üretiminde aramasını eleştirmiş, bunun yerine üretken ekonomik faaliyetin “emek” olduğunu ifade ederek hem Merkantilist görüşü sarmış hem de Fizyokratların “tarımsal üretimin zenginliğin kaynağı olduğu” görüşünü daha üst bir statüde, yani “emek” kategorisinde, kapsayarak işlemiştir. **Klasik Okul**, sermaye birikimi hususunda da kendinden önceki teorilerden köklü biçimde ayrılır. Para sadece mübadele aracı olarak kabul edilir. Böylece Fizyokratların doğanın üretkenliği görüşünü reddederler; çünkü doğa diğer bir deyişle toprak sabittir(Ersoy,2008)

Ricardo’nun Toprak Rantı Teorisi her ne kadar farklı toprakların verimlilik düzeylerinin üretimi ve böylece topraktan elde edilen rantın farklılaşacağını vurgulasa da Klasik İktisatta rant, işgücünün üstünlüğüne yapılan vurguyu azaltmamaktadır. Sermaye birikiminin özü, işgücünün yarattığı “artık değer”dir (Pehlivan,2015).

Kapitalizm, maddi ve simgesel olarak iktisadın topluma egemen olduğu bir düzendir. Kapitalizmin değişmeyen omurgasını, sermaye birikimi sürecinin özerk ve başat bir amaç konumuna gelmesi oluşturur. Kapitalizmin egemen olmasıyla, sermaye birikimi sürecinin gerekleri, toplumun farklı katmanlarının büyük bölümü tarafından kendi yararları için kabul edilip uymaları gereken zorunluluk ve hedefler olarak algılanmaya başlanır(İnsel, 2001).

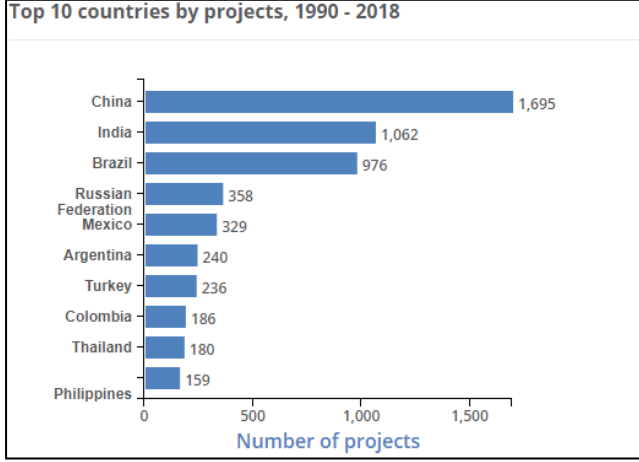
SERMAYE BİRİKİMİNE DEVLET DESTEĞİ ÖRNEKLERİ VE KAMU İHALELERİ

Kamu ihalelerinde bulunan şirketlerin yıllara göre sayıları ve bu şirketlerin ihale bedellerinin GSYİH içindeki paylarına bakıldığında sermaye birikiminde yıllara göre devlet desteği tahmin edilebilecektir. Aslında gelişmiş ekonomilerde de devlet ihaleleri önemli bir sermaye birikim kaynağı kabul edilebilir. Ancak devlet ihalesi dışında büyüyen şirketlerin oranının daha yüksek olması beklenmelidir.

Kamu yatırımlarına bakıldığında devletin sermaye birikimine katkısı bir noktada görülebilir. Çünkü kamu hizmetlerinin birçoğu satın alma yolu ile yapılmaktadır. Özellikle alt yapı, inşaat ve ulaşım gibi bir çok alanda yatırımlar kamu tarafından satın alınır. Dünya bankası verilerinde ülkelerin kamu yatırımları raporlanmaktadır. Bu veriler ışığında altyapı yatırımlarında en fazla kamu ihalesi alan ilk 10 şirket arasında Limak Holding, Cengiz Holding, Kolin, Kalyon ve MNG Holding de bulunuyor. Dünya Bankası her yıl ülkelerin devlet ve özel sektör yatırımlarını, projelerini ve taahhütlerini raporlaştırıyor. 1990 - Temmuz 2018 yılları verilerine göre Türkiye altyapı yatırımlarında en fazla yatırım yapan ve proje geliştiren ülkeler arasında yer alıyor. Türkiye altyapı yatırım listesinde 143 milyar dolar ile Brezilya, Hindistan ve Çin'den sonra dördüncü sırada, altyapı projeleri sayısı bakımından ise Çin, Hindistan, Brezilya, Rusya ve Arjantin'den sonra geliyor.En fazla yatırım yapılan altyapı alanları ise elektrik, yol, su ve kanalizasyon, liman, doğal gaz, havaalanı ve demiryolu hatları olarak sıralanıyor².

²<https://ppi.worldbank.org/en/snapshots/rankings>

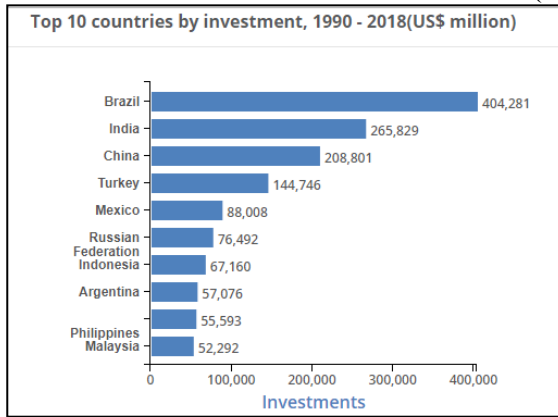
Grafik 1: Kamu Proje Sayılarında Dünya Sıralaması



Kaynak : <https://ppi.worldbank.org/en/snapshots/rankings>

Dünya kamu yatırım sıralamasında Çin 1.695 1.sırada yer alırken, Türkiye 236 proje ile 7.sırada yer almaktadır. Sıralamada 500 proje üstünde projeye sahip olan ülke sayısının 3 olması Çin Hindistan ve Brezilyanın çok önemli bir bütçe ayırdığını göstermekle beraber, bu ülkelerin nüfus yoğunluğunda etkisi olduğu söylenebilir. Çin ve Hindistan 2,7 milyar ile dünya nüfusunun yaklaşık %40'ına sahiptir. Bu ülkelerden çok daha az bir nüfusa sahip olan Brezilyanın onlara yakın sayıda projesinin olması dikkat çekicidir.

Grafik 2: Kamu Yatırımları Tutar Sıralaması (USD)



Kaynak : <https://ppi.worldbank.org/en/snapshots/rankings>

Şahin ÇETİNKAYA

Yatırımların parasal büyüklüklerine göre sıralanması ise Grafik 2 ile şöyle sıralanmaktadır. En fazla kamu yatırımı yapan ülke 404 milyar \$ ile Brezilya, 265 milyar USD ile Hindistan gelmektedir. En fazla nüfusa sahip olan Çin ve Hindistan birbirini izlemektedir. Türkiye Çin'den sonra 4.sırada yer almaktadır. Türkiye 144 milyar USD kamu yatırımı yapmıştır. Görüldüğü gibi Brezilya 200 milyon nüfusu ile 2,7 milyar nüfuslu Hindistan ve Çin'den daha fazla değerde projelere sahiptir.

KÜRESEL SERMAYE DAĞILIMINDA SEKTÖR AĞIRLIKLARI

Şirketlerin faaliyet alanları kamuya yakın olduğunda sermaye birikiminde kamu desteği varsayımı güçlenebilir. Dünya Bankası ülkelerin yatırım raporlarını yayınlamaktadır. Bu raporlarda kamu yatırımları alt yapı, ulaşım, enerji ve inşaat gibi başlıklarla ele alınmaktadır. Küresel şirketlerin zenginlik sıralamasındaki son 5 yıllık duruma bakıldığında durum şöyledir;

Tablo 1
Küresel Şirketler Sıralamasında İlk 5 Şirket (2014-2018)

	2014	2015	2016	2017	2018
1	Walmart	Walmart	Walmart-	Walmart-	Walmart-
2	Exxon Mobil	Exxon Mobil	Exxon Mobil	BerkshireHathaw	Exxon Mobil
3	Cheron	Chevron	Apple	Apple	BerkshireHathaw
4	BerkshireHathaway	Berkshire Hathaway	Berkshire Hathaway	Exxon Mobil	Apple
5	Apple	Apple	McKesson	McKesson	UnitedHealthGr

Kaynak: <https://fortune.com/fortune500/>

Bu sıralamada her zaman enerji, perakende mağazacılık, bilişim teknolojileri ve enerji şirketleri bulunmaktadır. Aynı zamanda bu şirketler gibi alt sıralardaki şirketlerde genellikle gelişmiş ekonomilere ait şirketlerdir. Küresel şirketler içinde 117 tane kamu şirketi bulunmaktadır. Ancak bu şirketler kamu iktisadi teşekkülü olarak geçmektedir. Yani devletin sermaye birikimine katkı yaptığı şirketler değildir.

TÜRKİYE'DE SERMAYE BİRİKİMİNE DEVLET DESTEĞİ VE KAMU İHALELERİ

Kamu ihalelerinin GSYİH içindeki payları toplam üretimdeki etkisini belirleyecektir. Türkiye örneği ile yapılan bu çalışma 2011-2018 aralığında incelenmiştir.

2010 Yılında toplam 156903 adet ihale gerçekleşmiş olan kamu ihale sayısı 2011 yılında 192500'e yükselmiştir. Bu ihalelerin bedeli 63.643.355.000 TL den 74.858.448.000 TL ye yükselmiştir.

Tablo 2

Türkiye'de 2011 Yılı Kamu İhaleleri

İhale sayısı	Tutar (.000)	Değişim	GSYİH	Oran
136.926	74.858.448.-	(+) %22,7	1.394.477.166	%7,07

Kaynak: http://dosyalar.kik.gov.tr/genelRaporlar/2011_yil_sonu_kamu_alimlari_raporuv2.pdf
(Erişim Tar: 01/02/2020)

Oransal olarak ihale sayısında %22,7, ihale tutarında ise %17,6 oranında artış meydana gelmiştir. 2011 yılı GSYİH rakamları içindeki oranı %5,77 olarak gerçekleştirmiştir.

2011 yılı verilerine göre ihalelerin çeşitliliği sınıflandırıldığında, %44,61 oranında mal alımı, %33,60 oranında hizmet alımı ve %21,79 oranında da yapı işlerine ait olduğu görülmektedir. Tutar bazında bakıldığında ise, harcamaların %22,02'si mal alımı, %25,47'si hizmet alımı, % 52,51'i ise yapı işleri için yapıldığı görülecektir.³ 2011 yılı kamu ihalelerin de yabancı uyruklu yükleniciler ve ihale bedelleri yerli yüklenicilerin %5'i oranında gerçekleşmiştir. Buna göre;

Tablo 3

Türkiye'de 2011 Yılı Kamu İhaleleri (.000 TL)

Yüklenici Uyruğu	Yüklenici sayısı	İhale Bedeli
TC	51.425	71.077.357.000.-TL
AB	286	3.328.087.000.-TL
ABD	104	140.146.000. TL
DİĞER	97	312.858.000.-TL

http://dosyalar.kik.gov.tr/genelRaporlar/2011_yil_sonu_kamu_alimlari_raporuv2.pdf (Erişim Tar: 01/02/2020)

Yabancı uyruklu yüklenicilerin toplam sayısı 487 iken yerli yüklenicilerin sayısı 51.425 olmuştur. Yabancı yükleniciler içinde en fazla pay AB ülkelerine ait olup toplam içinde %4,5 civarında gerçekleşmiştir.

³ http://dosyalar.kik.gov.tr/genelRaporlar/2011_yil_sonu_kamu_alimlariraporuv2.pdf

Tablo 4

Türkiye’de 2012 Yılı Kamu İhaleleri (.000 TL)

İhale sayısı	Değişim %	Tutar	Değişim	GSYİH	Oran
157.558	%8,66	76.634.709	%9,7	1.416.798.000	%5,4

http://dosyalar.kik.gov.tr/genelRaporlar/2012_yil_sonu_kamu_alimlari_raporuv2.pd (Erişim Tar: 01/02/2020)

2012 yılı verilerine bakıldığında kamu ihalelerinde ihale sayısında %8,66 oranında artış gözlenmiştir. İhale bedelinde ise %9,7 oranında değişim görülmektedir. 2012 yılında kamu ihalelerinin GSYİH içindeki payın %5,4 olduğu ve bir önceki yıla göre %1 oranında düşüş görülmüştür. Enflasyon oranı dikkate alındığında değişimin daha fazla olacağı muhtemeldir.

Tablo 5

2012 Yılı Kamu İhalelerinin Uyuşuna Göre Dağılımı

Yüklenici Uyuşu	Yüklenici sayısı	İhale Bedeli
TC	21.874	81.514.069.000
AB	221	1.051.825.000
ABD	84	59.713.000
DİĞER	75	1.218.859.000

http://dosyalar.kik.gov.tr/genelRaporlar/2012_yil_sonu_kamu_alimlari_raporuv2.pd (Erişim Tar: 01/02/2020)

Yukarıdaki verilere göre 2012 yılında %99,14 oranında yerli yükleniciler, %0,86 oranında ise yabancı yükleniciler üstlenmişlerdir.

Tablo 6

Türkiye’de 2013 Yılı Kamu İhaleleri (.000 TL)

İhale sayısı	Değişim %	Tutar (.000)	Değişim	GSYİH	Oran
175.724	%7,2	89.237.530	%8,5	1.567.289.239	%5,6

http://dosyalar.kik.gov.tr/genelRaporlar/2013_yil_sonu_kamu_alimlari_raporuv2.pd (Erişim Tar: 01/02/2020)

Bu sonuçlara göre, 2013 yılında 175.724 ihale yapılmıştır. 18.400 ihale sonradan iptal edilmiş olup, 2013 yılı içinde 129.093 ihale bulunmaktadır. Sözleşme bedeli toplamı 89.237.530.000 TL olarak gerçekleşmiştir. Bu rakamlar içinde doğrudan temin yolu ile yapılan kamu alımları bulunmamaktadır. Doğrudan temin yolu ile yapılan kamu alımları 6.433.774.000 TL’dir. Yani toplam 95.671.304.000 TL olarak gerçekleşmiştir.

Ayrıca 2013 yılında Kamu İhale Kurumuna gönderilen ve doğrudan temin kapsamında gerçekleştirilen kamu alımlarının tutar olarak %59,14’ü mal alımı, %5,56’sı yapım işi, %30,19’u hizmet alımı ve %5,11’i ise danışmanlık hizmet alımı için harcanmıştır.

Devlet Etkisi ile Sermaye Birikimi ve Türkiye Örneği (2011-2018)

Tablo 7

2013 Yılı Yabancı Yüklenicilerin Oranları

Yüklenici Uyuşu	Yüklenici sayısı	İhale Bedeli
TC	47.714	97.014.878.000.-TL
AB	198	1.310.054.000.-TL
ABD	52	55.421.000.-TL
DİĞER	84	689.973.000.-TL

http://dosyalar.kik.gov.tr/genelRaporlar/2013_yil_sonu_kamu_alimlari_raporuv2.pdf (Erişim Tar: 01/02/2020)

2013 yılında uyruklarına göre yüklenicilerin sayısına bakıldığında, ilgili dönemde, yabancı yüklenicilerin toplam sözleşmeler içindeki payı tutar olarak %2,08, sözleşme adedi olarak %0,23 olmuştur. Yerli sözleşme sayısı toplam içinde %99 üzerindedir. Yüklenici başına düşen ortalama sözleşme sayısı ise 3,80 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 8

Türkiye’de 2014 Yılı Kamu İhaleleri (.000 TL)

İhale sayısı	Değişim %	Tutar	Değişim	GSYİH	Oran
157,879	- %12	97.420.824	%9	1.748.167.817	%5,6

http://dosyalar.kik.gov.tr/genelRaporlar/2014_yil_sonu_kamu_alimlari_raporuv2.pdf (Erişim Tar: 01/02/2020)

2014 yılında yapılan ihale sayısı 157.879’dur. Bu sayının 91.107’si ihale usulleri kapsamında gerçekleştirilmiştir. Diğerleri ise istisna kapsamında gerçekleştirilmiştir. İlgili dönemde gerçekleştirilen toplam kamu alımları tutarı 97.420.824.000 TL’si Kanunda belirtilen ihale usulleri kapsamında gerçekleştirilmiştir. İhale usulü kapsam dışındaki toplam ise, 8.393.401.000 TL’si istisna kapsamında, 7.419.983.000 TL’si doğrudan temin yoluyla ve 260.708.000 TL’si ise kapsam dışında gerçekleştirilen alımlara ilişkindir. Bunlarla beraber 113.494.916.000 TL tutarında ihale gerçekleştirilmiştir. Bu verilere göre GSYİH içindeki pay %6,49 olarak hesaplanmaktadır. Tablo’daki veri istisnaları kapsamamaktadır.

Tablo 9

2014 Yılı Yabancı Yüklenicilerin Oranları (.000 TL)

Yüklenici Uyuşu	Yüklenici sayısı	İhale Bedeli
TC	47.607	104.359.989.840
AB	238	975.251.540
ABD	64	64.973.500
DİĞER	137	674.717.770

Kaynak: http://dosyalar.kik.gov.tr/genelRaporlar/2014_yil_sonu_kamu_alimlari_raporuv2.pdf (Erişim Tar: 01/02/2020)

Şahin ÇETİNKAYA

2014 yılındaki verilere göre yabancı uyrukluların kamu ihalelerindeki payları %1,62 düzeyindedir. AB ülkeleri en fazla sayıda gerçekleşmiştir. 2014 döneminde, yabancı yüklenicilerin sözleşmelerinin adedi 439 dur. Firma başına düşen ortalama sözleşme sayısı 3,75'tir. Yerli firmaların oranı %99,73 olarak gerçekleşmiştir. Tutar olarak bakıldığında ise 104 milyar TL tutar ile %99 üzerinde yerli yüklenici ağırlığı görülmektedir.

Tablo 10

Türkiye'de 2015 Yılı Kamu İhaleleri (.000 TL)

İhale sayısı	Değişim %	Tutar	Değişim	GSYİH	Oran
164.327	%9.6	128.244.122	%31,6	1.953.561.332.	%6,54

http://dosyalar.kik.gov.tr/genelRaporlar/2015_yil_sonu_kamu_alimlari_raporuv2.pdf (Erişim Tar: 01/02/2020)

2015 yılında 8.017 merkezi idare, 3.224 yerel idare (alt harcama birimleri dahil) ile Kanun kapsamında yer alan diğer 970 idare (KİT, BİT, DS..) tarafından 164.327 ihale yapılmış, 128.244.122 milyar TL tutarında mal alımı, yapım işi, hizmet alımı ve danışmanlık hizmet alımı için ödeme yapılmıştır. Kapsam dışı gerçekleştirilenlerle beraber toplam 189.395 sözleşme imzalanmış ve 148.434.787 TL tutarında ihale gerçekleştirilmiştir.

Tablo 11

2015 Yılı Yabancı Yüklenicilerin Oranları (.000 TL)

Yüklenici Uyuşu	Yüklenici sayısı	İhale Bedeli
TC	48.775	138.139.931
AB	186	770.500
ABD	48	25.371
DİĞER	106	1.222.225

http://dosyalar.kik.gov.tr/genelRaporlar/2015_yil_sonu_kamu_alimlari_raporuv2.pdf (Erişim Tar: 01/02/2020)

İstisnalar ile beraber uyruğuna göre dağılımlarda yerli yüklenicilerin %99'un üzerinde bir ağırlığa sahip olduğu görülmektedir. İkinci olarak AB ülkelerinin ağırlığı görülmektedir.

Tablo 12

Türkiye'de 2016 Yılı Kamu İhaleleri (.000 TL)

İhale sayısı	Değişim %	Tutar	Değişim	GSYİH	Oran
160.437	- %1,02	155.661.190	%21	2.608.525.749	%5,9

http://dosyalar.kik.gov.tr/genelRaporlar/2016_yil_sonu_kamu_alimlari_raporuv2.pdf (Erişim Tar: 01/02/2020)

2016 yılında 160.437 ihale yapılmış, bu ihalelerden 15.951'i ihale tarihinden sonra iptal edilmiştir. 01.01.2016 – 31.12.2016 döneminde Kuruma sözleşme bilgisi gönderilen ve iş başlangıcı 2016 yılı olan 122.632 ihale bulunmaktadır. Bu ihaleler 12.299 idare tarafından gerçekleştirilmiştir. Kuruma

Devlet Etkisi ile Sermaye Birikimi ve Türkiye Örneği (2011-2018)

bilgisi gelen sözleşme sayısı 177.231 olurken, sözleşme bedeli toplamı 169.846.093.000 TL olup, belirtilen rakamlar doğrudan temin yolu ile yapılan kamu alımlarını kapsamamaktadır. Doğrudan temin yolu ile yapılan kamu alımlarının toplam bedeli ise 3.817.742.000 TL'dir. Bağıtlanan 177.231 adet sözleşme, 48.151 adet gerçek/tüzel kişi tarafından yüklenilmiştir.

Tablo 13

2016 Yılı Yabancı Yüklenicilerin Oranları

Yüklenici Uyuşu	Yüklenici sayısı	İhale Bedeli
TC	47.879	167.385.853
AB	156	864.388
ABD	31	12.945
DİĞER	91	1.582.907

http://dosyalar.kik.gov.tr/genelRaporlar/2016_yil_sonu_kamu_alimlari_raporuv2.pdf (Erişim Tar: 01/02/2020)

Yabancı yüklenici sayısı diğer yıllarda olduğu gibi %1 in altındadır. 2016 yılı kamu ihalelerinin GSYH içindeki oranı %5,9 olarak gerçekleşmiştir.

Tablo 14

Türkiye'de 2017 Yılı Kamu İhaleleri (.000 TL)

İhale sayısı	Değişim %	Tutar	Değişim	GSYİH	Oran
135.260	-%16	210.299.799	%35	3.110.650.155	%6,7

http://dosyalar.kik.gov.tr/genelRaporlar/2017_yil_sonu_kamu_alimlari_raporuv2.pdf (Erişim Tar: 01/02/2020)

2017 yılında Kuruma sözleşme bilgisi gönderilen ve iş başlangıcı 2017 yılı olan 114.606 ihale bulunmaktadır. Bu ihaleler 12.283 idare tarafından gerçekleştirilmiştir. Kuruma bilgisi gelen sözleşme sayısı 165.990 olurken, sözleşme bedeli toplamı 229.604.053.000 TL olup, belirtilen rakamlar doğrudan temin yolu ile yapılan kamu alımlarını kapsamamaktadır. Doğrudan temin yolu ile yapılan kamu alımlarının toplam bedeli ise 3.286.233.000 TL'dir. Bağıtlanan 165.990 adet sözleşme, 49.596 adet gerçek/tüzel kişi tarafından yüklenilmiştir. 2017 yılı kamu ihaleleri GSYİH içinde %6,7 oranında bir yer tutmuştur. Kamu ihaleleri için ödenen bedeller, bir önceki yıla göre %35 oranında artış göstermiştir.

Tablo 15

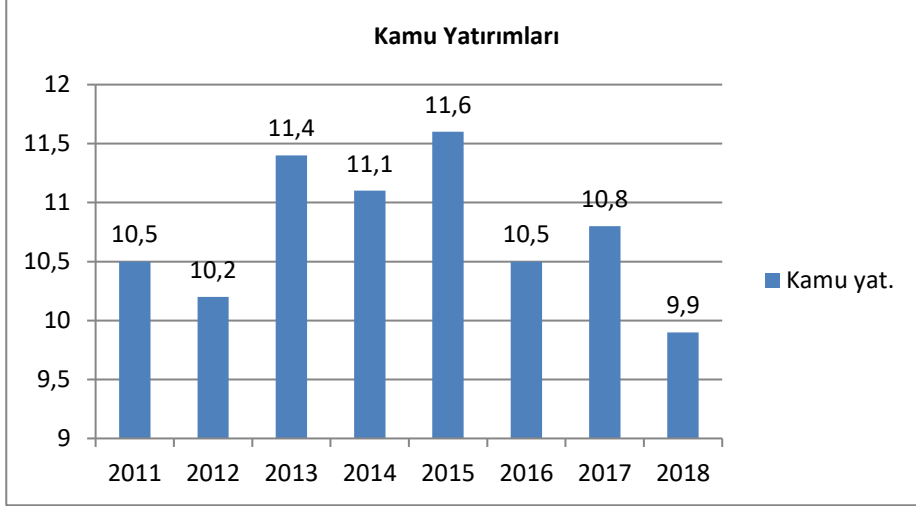
Türkiye'de 2018 Yılı Kamu İhaleleri (.000 TL)

İhale sayısı	Değişim %	Tutar	Değişim	GSYİH	Oran
112.446	-%20	174.990.037	%20	3.724.387.936	%4,6

http://dosyalar.kik.gov.tr/genelRaporlar/2018_yil_sonu_kamu_alimlari_raporuv2.pdf (Erişim Tar: 01/02/2020)

2018 yılı ihale sayısında %20 oranında düşüş olmakla beraber, ihale ödeneklerinde ise %20 oranında artış yaşanmıştır. GSYİH içindeki pay ise %4,6 olarak gerçekleşmiştir.

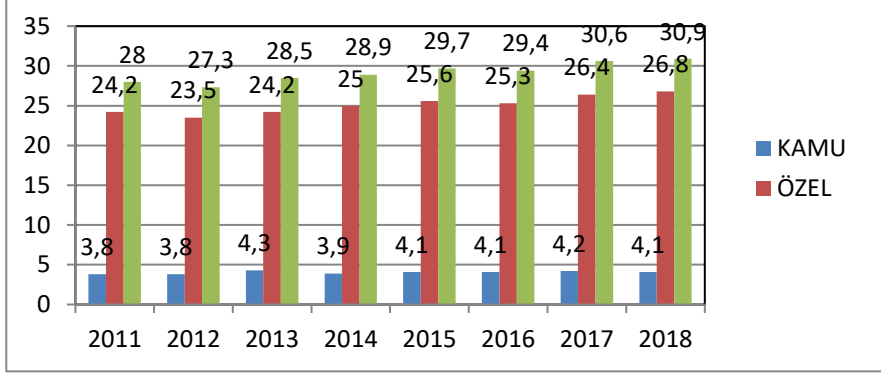
Grafik 4: Türkiye’de GSYİH içinde Kamu – Özel Yatırım oranlarının Dağılımı



Kaynak:<http://www.sbb.gov.tr/yatirimlar/yatirimlarin-gsyh-ve-myb-icindegki-payi/> yararlanılmıştır.

Bu veriler ışığında merkezi bütçeden kamu yatırımlarına yarılan paylara bakıldığında, Grafik’te görüldüğü gibi 2011-2018 dönemi içinde merkezi bütçe içindeki kamu yatırım payları %10 olarak seyretmiştir. En yüksek dönem olan 2015 döneminde bu oran %11,6 olarak gerçekleşmiştir. Kamu harcamalarındaki önemli kalemlerden biri olan kamu yatırımı sermaye birikiminde önemli rol oynamaktadır.

Grafik 5: Türkiye’de GSYİH içinde Kamu – Özel Yatırım Oranlarının Dağılımı



Kaynak:<http://www.sbb.gov.tr/yatirimlar/yatirimlarin-gsyh-ve-myb-icin-deki-payi/> yaralanılmıştır.

2011-2018 dönemlerine ait kamu ve özel yatırımların GSYH içindeki oranlarına bakıldığında, kamu yatırımları %3,8 ile %4,1 aralığında seyrettiği görülmektedir. Özel sektör yatırımlarında ise oranın da %24 ile %27 aralığında olduğu görülmektedir.

SWOT ANALİZİ İLE SERMAYE BİRİKİMİNDE DEVLET ETKİSİ

Analizler belirsizlikleri ortadan kaldırmak için yapılır. Swot analizi devam eden bir durumun çok yönlü değerlendirmesini yapmak için kullanılan önemli bir bilimemetodudur. Analiz edilecek olay tanımlandıktan sonra uygulamada güçlü-zayıf yönler, fırsat-tehdit oluşturacak durumlar ele alınır, Bir nevi fizibilite raporu gibi rapor üzerinde tüm yönlerin değerlendirilmesi yapılmış olur. Bu analiz sonucuna göre hipotez ele alınır. Şimdi bu çalışma da, “sermaye birikiminde devlet etkisi vardır” Sermaye birikiminde devlet etkisi görülmesinin swot analizine göre değerlendirilmesi yapıldığında şöyle bir tablo ortaya çıkacaktır.

Sermaye Birikimi SWOT Analizi Görüntüsü

S

Güçlü Yönler (Strengths)

- Yatırım
- Dış ticaret
- İstihdam
- Yasal düzenlemeler

W

Zayıf Yönler (Weaknesses)

- Rekabetin olumsuz etkisi
- Sermayenin etkin kullanılamaması
- Fizibilitenin tam yapılamaması
- Etkin kaynak kullanım analizinin yapılamaması

O

Fırsatlar (Opportunities)

- Yabancı sermaye ortaklıkları
- Dışsal ekonomi oluşumu
- Uluslararası dışsal ekonomilerden faydalanma şansı

T

Tehditler (Threats)

- Devletin maddi çıkarlar için kullanılma riski,
- Kamu zararına işler yapılma riski
- Gelir adaletsizliğinin artma riski,
- Rekabet gücünün azalma riski

Burada tespit edilen güçlü-zayıf, fırsat-tehdit başlıklarını genişletilerek ale alınması hipotezimizin değerlendirilmesinde faydalı olacaktır.

GÜÇLÜ YÖNLERİ

-Dış rekabete karşı devlet desteği ile büyüyen önemli bir milli güç olma özelliği olan şirketler ortaya çıkarır,

-Ulusal piyasada istihdamı artırıcı etki yaratır,

-Devletten aldığı sermaye olarak kullanacak ve ekonomide büyüme etkisi yaratacak yatırımcı şirketler ortaya çıkarılmış olur,

-Bu şirketler devlet destekli olduğu için zarar veya iflas durumu çok zayıftır,

-Devlet tarafından uluslararası arenada rekabet edecek özel sektör kuruluşları ortaya çıkarılmış olur,

-Yatırım için sermaye sorunu olan müteşebbisler, devlet tarafından cesaretlendirilmiş olur,

-Üretilenler ulusal piyasada satılırken, dış ticareti pozitif etkilemesi beklenir.

-Kamu sermayesini kar amacıyla kullanan bir kesim yaratılmış olur,

-Tüketim içinde kamu kaynakları kullanılarak, geliştirilen sektörlerin iş yapması sağlanmış olur,

Devlet Etkisi ile Sermaye Birikimi ve Türkiye Örneği (2011-2018)

-Büyük sanayi kuruluşlarının desteklenmesi dışsal ekonomi oluşumuna neden olur,

ZAYIF YÖNLERİ

-Bu tür sermaye oluşumunda en büyük alıcı devlet olduğundan büyüme içeride daha hızlı olur, uluslararası piyasada çok bir etkinlik gösteremez,

-Yabancı ortaklıklar yurt içinde iktidara yakın kesimleri kullanarak, devlet kaynaklarını dolaylı olarak kendilerini büyütecek ortaklıklar yapabilirler,

-Yerli piyasada iktidara yakın olmayanların kamu kaynaklarını kullanmaları engellenebilir,

-Kaynak kullanımında verimlilik analizi siyasetçilerin etkisi ile yapılamaz,

FIRSATLAR

-Uluslararası şirketlerle dev şirketlerle ortak olabilecek dev işletmeler yaratılabilir,

-Belli sektörlerde kar amacıyla yapılan dışsal ekonomi oluşumu sağlanabilir,

-Ekonomik göstergelerde istihdam, üretim,

TEHDİTLER

-Bu tür şirketlerin siyasetçilerle ortak menfaatler çerçevesinde devletin ihtiyacı olmayan şeylerin alınıp satılması yoluyla kamu zararına neden olunabilir,

-Kamu gücü ile sermaye birikimi gelir adaletinde olumsuzluğa neden olur. Bu durumun tespiti oldukça zor olur.

-En büyük alıcı devlet olunca bu şirketler hızla büyürler, ancak rekabet için politika geliştirmezler,

-Bu tür şirketler belli sosyal sınıfların oluşmasına neden olacağından, toplumda kamu kaynaklarından semiren bir kesim oluşturmuş olur,

-Devlet kaynaklarını rahat kullanmak için yönetimin her kademesine nüfuz edip, bürokraside rantçı bir kesim oluşmasına neden olabilir,

-Bireysel anlamda elde edilemeyecek kadar büyük sermayeyi belli bir kesime aktararak haksız bir zenginleşmeye neden olunur.

SONUÇ VE DEĞERLENDİRME

Swot analiz sonuçlarına bakıldığında Türkiye’de devlet destekli bir sermaye birikimi olduğu anlaşılacaktır. Çünkü güçlü yanlarda belirtilen istihdam, dışticaret, yasal düzenleme gibi başlıkların hepsi gerçekleşmiş durumlardır. Örneğin zorunlu yazar kasa uygulaması, devlet destekli elektronik ürün satan şirketlerin büyümesine gösterilebilecek en güzel örneklerdendir. Bu durumun benzeri bir çok alanda yaşanmaktadır. Zayıf yönler bakımından da yine devlet ihalelerinde en büyük payı alan şirketlerin, Türkiye’de en büyük şirket sıralamasında yer alanların başında olduğu görülecektir. Güçlü yönler bakımından devlet tarafından desteklenen sermaye sahiplerinin uluslararası arena da önemli işler yaptığı görülmektedir. Örneğin son dönemde çok yakından takip edilen TOGG projesindeki şirketler devlet desteği ile uluslararası piyasada otomotiv sektöründe yerli bir marka oluşturma çabası içindedir. Bu proje özel sektörde hiçbir şirket tarafından yapılmak istenmeyen bir projeydi. Şu anda önümüzdeki on yıl içinde dünya piyasasında yaratılacak olan yeni otomotiv markası ile uluslararası dev bir şirket ortaya çıkacaktır. Bunun oluşması devlet teşviki ve desteği ile olmuştur. Türkiye’de kamu ve özel sektör yatırımları incelendiğinde özel sektör yatırımlarının açık ara önce gittiği görülecektir. Özel sektör yatırımlarında kamu ihalelerinin payı yukarıda incelendiğinde her yıl %4-%6 arasında GSYİH içinde bir paya sahip olduğu görülmektedir.

Kamu yatırımlarından çok fazla özel sektör yatırımı olması ülkede devletin sermaye birikimine verdiği desteğin azaldığı kanaatini güçlendirebilir. Ancak Türkiye’de yüksek ciro lu dev şirketlere bakıldığında, özelleştirme sonrası ortaya çıkan dev işletmelerinde olduğu görülecektir. Bu işletmeler daha önce kamuya ait olan şirketlerin özel sektör tarafından devralınan kuruluşlardır. Kar amaçlı şirket haline dönüşmesinden dolayı yüksek ciro lu köklü şirketler haline gelmiştir.

Hipotezimizdeki gelişmiş ülkelerde kamu destekli sermaye birikiminin, gelişmekte olan ülkelere göre daha az olduğu görüşünü destekleyen birçok örnek literatürde bulunmaktadır. Örneğin her yıl yayınlanan Forbes dergisi 500 şirket sıralamasında bulunan uluslararası şirketlerin çalışma alanları alt yapı, ulaşım, inşaat, vb kamu kaynaklı yatırımlarda akla gelen şirketler değildir. Bu şirketlerin faaliyet alanları gıda, bilişim ve otomotiv gibi farklı alanlardır. Kamu ihalelerinde en büyük payı alan Türk şirketlerinin havaalanı inşaatı yapan şirketler olduğu ve Türkiye’de en büyük 500 şirket sıralamasında yer aldıkları görülmektedir. Buna göre Türkiye’de kamu destekli sermaye birikimi olduğu söylenebilir. Cumhuriyet dönemine bakıldığında da görülmektedir ki, kamu ihaleleri ağırlıklı çalışan, devlet teşviklerinden yararlanan şirketler ülke

ekonomisini hem yurt içi hemde yurt dışı pazarlarında temsil eden bayraktar şirketler olmuşlardır. Günümüzde özellikle özelleştirme sonrası ortaya çıkan bu tür işletmelerin sayısı farklı şekilde artmıştır. Artık kamu şirketleri olmadığından onların yerine devlete mal ve hizmet satan yeni şirketler kurulmuştur. Yani özelleştirme ile önceden devletin ürettiği mal hizmetlerden ötürü ancak dışsal ekonomiye uygun şirketler büyürken, artık esas kaynak şirketlerde devlet paralelinde büyümeye başlamışlardır.

KAYNAKÇA / REFERENCES

- Cebeci, A. (2013). 2000'li Yıllarda Türkiye'deki kamu yönetimi değişimini çözümlemek. *Marmara Uni. İİB Dergisi*, 35(2),175-206, Doi: 10.14780/ıibdergi.201324464
- Ersoy, A. (2008). *İktisadi Teoriler ve Düşünceler Tarihi*. Nobel akademik yay.
- İnsel, A. (2001). Malî sermaye birikimi rejimi. *Birikim Dergisi*, 145,10-19
- Karataş, M. & Çankaya, E. (2010). İktisadi kalkınma sürecinde beşeri sermayeye ilişkin bir inceleme. *M. Akif Ersoy Üni. Sosyal Bilimler Dergisi*, 3,29-55, Doi: 10.20875/makusobed.508782
- Kargı, B.(2010). *Sermaye Birikimi ve Sermaye Fraksiyonları Sentezinde Kamu Kesimi Etkinliğindeki Değişim: 1980 Sonrası Dönemde Türkiye'de Özelleştirme*. Yayınlanmış doktora tezi, Marmara Üni. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kazgan, G. (2012). *İktisadi Düşünce veya Politik İktisadın Evrimi*. Remzi Kitabevi
- Koraltürk, M. (1997). *Türkiye'de Sermaye Birikimi Sorununa Tarihsel Perspektiften Bir Bakış ve Ahmet Hamdi Başar'dan Seçmeler*. Sermaye piyasası kurulu yayınları.
- Mandel, E. (1998). *Marksist Ekonomi Kuramına Giriş*. İstanbul toplumsal dönüşüm yayınları.
- Pehlivan, Ö. (2015). *Türkiye'de Sermaye Birikimi 1923-1950*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Siretli, M. (2015). *Türkiye'de Kamu Sermaye Birikiminin Bölgesel Büyüme Üzerine Etkisi*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Saygılı, Ş., Cihan, C. & Yurtoğlu, H. (2005). *Türkiye Ekonomisinde Sermaye Birikimi ve Verimlilik 1972-2003*. DPT yayınları no:2686
- Tabakoğlu, A. (1986). *Türk İktisat Tarihi*. Dergah yayınları.
- Savaş, V. (2007). *İktisatın Tarihi*. Siyasal kitabevi.
- Yumuşak ,İ. & Bilen, M. (2000). Gelir dağılımı - Beşeri sermaye ilişkisi ve Türkiye üzerine bir değerlendirme. *K.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 77-96.
- 2011 yılı kamu alımları raporu. http://dosyalar.kik.gov.tr/genelRaporlar/2011_yil_sonu_kamu_alimlari_raporuv2.pdf, Erişim Tarihi: 01/02/2020.
- 2012 yılı kamu alımları raporu, http://dosyalar.kik.gov.tr/genelRaporlar/2012_yil_sonu_kamu_alimlari_raporuv2.pdf, Erişim Tarihi: 01/02/2020.
- 2013 yılı kamu alımları raporu, http://dosyalar.kik.gov.tr/genelRaporlar/2013_yil_sonu_kamu_alimlari_raporuv2.pdf, Erişim Tarihi: 01/02/2020.
- 2014 yılı kamu alımları raporu, http://dosyalar.kik.gov.tr/genelRaporlar/2014_il_sonu_kamu_alimlari_raporuv2.pdf, Erişim Tarihi: 01/02/2020.
- 2015 yılı kamu alımları raporu, http://dosyalar.kik.gov.tr/genelRaporlar/2015_yil_sonu_kamu_alimlari_raporuv2.pdf, Erişim Tarihi: 01/02/2020.
- 2016 yılı kamu alımları raporu, http://dosyalar.kik.gov.tr/genelRaporlar/2016_yil_sonu_kamu_alimlari_raporuv2.pdf, Erişim Tarihi: 01/02/2020.
- 2017 yılı kamu alımları raporu, http://dosyalar.kik.gov.tr/genelRaporlar/2017_yil_sonu_kamu_alimlari_raporuv2.pdf, Erişim Tarihi: 01/02/2020.
- 2018 yılı kamu alımları raporu, http://dosyalar.kik.gov.tr/genelRaporlar/2018_yil_sonu_kamu_alimlari_raporuv2.pdf, Erişim Tarihi: 01/02/2020.
- Kamu yatırımları GSYH payları, <http://www.sbb.gov.tr/yatirimlar/yatirimlarin-gsyh-ve-myb-icindeki-payi/>, Erişim Tarihi: 05/02/2020.
- <https://ppi.worldbank.org/en/snapshots/rankings>, Erişim Tarihi: 04/02/2020.
- <https://fortune.com/fortune500/>, (Erişim Tar: 01/02/2020)

DOI No: <http://dx.doi.org/10.29228/Joh43228>

Makale Türü: Araştırma makalesi
Geliş Tarihi: 29.04.2020
Kabul Tarihi: 24.06.2020
On-line Yayın: 25.06.2020

Article Type: Research article
Submitted: 29.04.2020
Accepted: 24.06.2020
Published Online: 25.06.2020

Atıf Bilgisi / Reference Information

Halaç, H. H. & Saatci İzci, B. (2020). Merzifon Kentsel Sit Alanının Analizi ve Taşhan'ın Yeni İşlevinin Yapıya ve Çevresine Etkileri. *Journal of History School*, 46, 2029-2056.

MERZIFON KENTSEL SİT ALANININ ANALİZİ VE TAŞHAN'IN YENİ İŞLEVİNİN YAPIYA VE ÇEVRESİNE ETKİLERİ^{1 2}

Hicran Hamım HALAÇ³ & Büşra SAATCi İZCi⁴

Öz

Merzifon, Samsun'u İç Anadolu'ya ve batıya bağlayan önemli bir aks üzerinde yer aldığından, her dönem rağbet görmüş ve bölgede yerleşimle beraber ticaret gelişmiştir. Osmanlı dönemi içinde önemli bir kişilik olan Merzifonlu Kara Mustafa Paşa'nın yaptırdığı Paşa Cami, Tuzpazarı Hamamı, Bedesten ve Taşhan yapı öğeleriyle, Kara Mustafa Paşa Külliyesi, Merzifon merkezini canlandırmış ve bu yapı öğelerinde ve etrafında ticaret daha da gelişmiştir. Kentsel sit alanı içindeki geleneksel ticaret dokusunun önemli öğelerinden Taşhan, özgün işlevinin günümüz uyarlaması olan otel işlevi ile yeniden işlevlendirilmiştir. Makalede amaç Taşhan'ın yeni işlevinin yapıdaki ve çevresindeki etkilerini ortaya koymaktır. Bu doğrultuda, ilk olarak, Taşhan'ın içinde yer aldığı kentsel sit alanındaki tescilli anıtsal yapılar, konut ve nitelikli dükkânlar tespit edilmiş konumları, dönemleri ve fotoğrafları işlevlerine göre kategorize edilerek alana bütünsel bir bakış sağlanmıştır. Sonrasında Taşhan'ın yeniden işlevlendirilmesi, restorasyon planı ve uygulama öncesi ve sonrası yapı fotoğrafları üzerinden

¹ Bu çalışma, 19-21 Nisan 2018 tarihleri arasında Fırat Üniversitesi ev sahipliğinde gerçekleştirilen "2.Uluslararası Sanat ve Estetik Sempozyumu'nda sunumu yapılan sözlü bildirinin makale olarak genişletilmiş şeklidir.

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

³ Doç Dr., Eskişehir Teknik Üniversitesi, Mimarlık ve Tasarım Fakültesi, hicranhalac@gmail.com, Orcid: 0000-0001-8046-9914

⁴ Yüksek Mimar, Doktora Öğrencisi, Eskişehir Teknik Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Mimarlık Anabilim Dalı, busrasaatci@eskisehir.edu.tr, Orcid: 0000-0003-2478-5597

değerlendirilmiştir. Bunların sonucunda da Taşhan'ın yeni işlevinin çevresel etkileri ortaya konulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Merzifon, Merzifon Kentsel Sit Alanı, Geleneksel Ticaret Dokusu, Taşhan, Yeniden İşlevlendirme

Analysis of Merzifon Urban Site Area and the Effects of the New Function on the Building and Its Environment

Abstract

Since Merzifon is located on an important axis that connects Samsun to Central Anatolia and the west, trade has been in demand and trade has developed with the settlement in the region. The Pasha Mosque, built by Merzifonlu Kara Mustafa Pasha, which was an important personality during the Ottoman period, revived the Kara Mustafa Pasha Complex Merzifon center with the building elements of Tuzpazarı Hamam, Bedesten and Taşhan, and trade developed further in and around these building elements. Taşhan, which is one of the important elements of the traditional trade texture in the urban protected area, has been re-functioned with the hotel function, which is the modern version of its original function. The purpose of the article is to reveal the effects of Taşhan's new function in the structure and its surroundings. In this regard, firstly, the monumental buildings, residences and qualified shops in the urban site in which Taşhan is located are categorized according to their functions, and a holistic view is provided. Afterward, the re-functioning of Taşhan was evaluated through the restoration plan and the building photos before and after the application. As a result, the environmental effects of Taşhan's new function were revealed.

Keywords: Merzifon, Merzifon Urban Site Area, Traditional Trade Texture, Taşhan, Re-Functioning

GİRİŞ

Merzifon, ticaret ve yol akslarının kesişiminden dolayı, ticaret açısından, her daim önemli bir yerleşim yeri olmuştur ve olmaya da devam etmektedir. Merzifon, Samsun limanını iç ve batıya bağlayan geçiş hattı üzerindedir. İç ve batı hattının kesişiminde yer alan otopark ile başlayan cadde ise Merzifon'un en yoğun araç ve insan sirkülasyonuna sahip Cumhuriyet Caddesi'dir. Bu cadde kentin en önemli aksıdır. Bu aks üzerinde önemli odak noktaları bulunmaktadır. Bunlar; otopark, kentsel sit alanı, meydan, Çelebi Sultan Medresesi ve belediye binasıdır. 20. yy'da yapılan ve dönemi tam belli olmayan tescilli iki konut, 15. yy'da yapılan; Çifte Hamam, Eski Hamam, Taceddin İbrahim Paşa Cami, Bozacı Cami ve Dönertaş Cami, 17. yy'da Kara Mustafa Paşa'nın yaptırdığı; Paşa Cami, Tuzpazarı Hamamı, Bedesten, Taşhan ve bunların altında ve çevresinde yer alan dükkanların bulunduğu kentsel sit alanı kent ticaretinin belirleyicisi olmuştur.

Merzifon Kentsel Sit Alanının Analizi ve Taşhan'ın Yeni İşlevinin Yapıya ve Çevresine Etkileri

Çalışmanın amacı, kentsel sit alanında yer alan yapı öğeleri ve Merzifon'daki geleneksel ticaret öğelerinden Taşhan'ın yeni işlevinin, yapıda ve çevresindeki etkilerini ortaya koymaktır. Bu kapsamda Merzifon kent merkezinde yer alan ve geleneksel ticaret dokusu olan Kentsel Sit Alanı ve bu alanda yer alan Taşhan analiz edilmiştir.

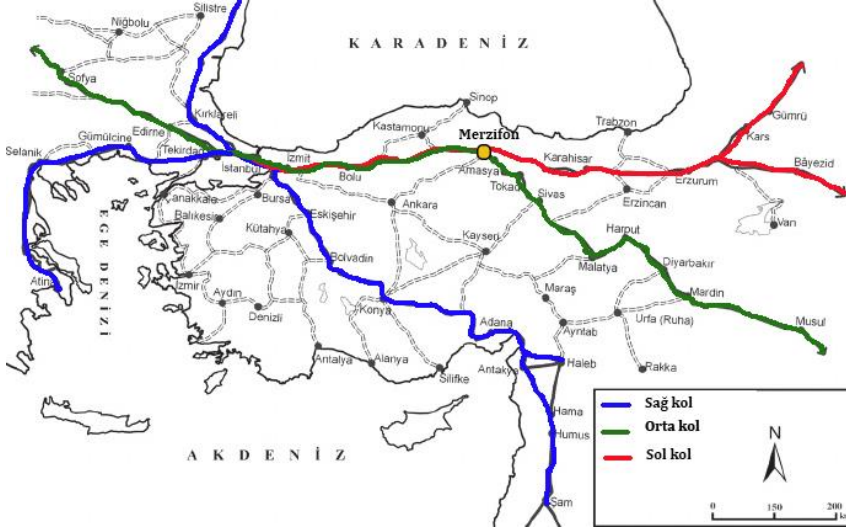
Çalışma yönteminde ilk olarak, Merzifon Kentsel Sit Alanı'nda yer alan tescilli anıtsal yapılar ve konutlar ile nitelikli dükkanlar tespit edilmiştir. Tespit edilen bu yapılar ile ilgili literatür taraması yapılarak bilgilerine ulaşılmış ve bu yapıların konumları haritada işaretlenerek tablolar halinde verilmiştir. Kentsel sit alanındaki Bedesten ile birlikte en önemli ticaret yapısı olan Taşhan'ın, butik otel ve restoran olarak yeniden işlevlendirilmesi üzerinde durulmuş, restorasyon ve yeni işlev sonrası yapıda tespit edilen değişimler restorasyon projesi, güncel veya bulunan restorasyon öncesi fotoğrafları üzerinden tablolar halinde gösterilmiştir.

1. Merzifon

Tarihi Kalkolitik Çağ'a kadar uzanan Merzifon'un yerleşim yeri olarak ortaya çıkışı, Amasya Merkezli Pontus Krallığı'nın ardından M.Ö. 1.yy'da Roma hakimiyetine rastlamaktadır (Merzifon - TDV İslâm Ansiklopedisi, 2020). Tarihi boyunca pek çok değişik medeniyete ev sahipliği yapmış Merzifon ve çevresinde Osmanlı dönemi Sultan Yıldırım Bayezid'in 1393 yılında bölgeyi ele geçirmesiyle başlamıştır. Merzifon, Osmanlılar zamanında Sivas Eyaleti, Amasya Sancağı'na bağlı büyük bir kaza niteliğindedir (Çerkez, 2005: 19).

Osmanlı yolları İstanbul merkez olmak üzere Anadolu ve Rumeli'ye sağ, sol ve orta kol şeklinde üç ana kol halinde uzanmış ve birbirlerine bağlantıları ise tali yollarla sağlanmıştır. Anadolu'da sağ kol, Üsküdar-Gebze-Eskişehir-Akşehir Konya-Adana-Antakya yolu ile Halep ve Şam güzergâhını takip eden Hac yoludur. Orta kol, Üsküdar-Gebze-İznik-Bolu-Tosya-Merzifon-Tokat-Sivas-Hasan Çelebi Malatya-Harput-Diyarbakır-Nusaybin-Musul-Kerkük güzergâhını takip eden Bağdat-Basra yoludur. Sol kol ise, orta kolla Merzifon'a kadar aynı güzergâhı takip edip buradan Lâdik-Niksar-Karahisar-ı Şarkî-Kelkit-Aşkale-Erzurum yoluyla Hasankale'den bir kol Kars, diğer bir kol ile de Tebriz'e ulaşan yoldur (Halaçoğlu, 1998:147). Merzifon sol ve orta kolun İstanbul başlangıcından sonra ayrıldığı noktada yer almaktadır (bkz. Şekil 1). Yollar üzerindeki bu konumundan dolayı, kentin önemi gün geçtikçe artmıştır. Çarşı bölgesine inşa edilen cami, hamam, han ve bedesten gibi dini ve sosyal ihtiyaçlara yönelik yapıların yapılmasıyla kent ticari açıdan güçlü bir şehir olmuştur (Çerkez, 2005: 19).

Hicran Hanım HALAÇ & Büşra SAATÇİ İZCİ



Şekil 1. Osmanlı'daki ticaret ve yol akslarında Merzifon'un yeri (Halaçoğlu 1997'nin sadeleştirilmiş hali üzerinden gösterim (Şahinalp - Günal, 2012)

Merzifon, günümüzde de hala ticaret ve yol aksı üzerinde yer alan Amasya'nın, merkez ilçesinden sonra en fazla nüfusa sahip ilçesidir. İç kesimleri ve İstanbul'u Samsun limanına bağlaması nedeniyle önemli bir konumda bulunmaktadır (bkz. Şekil 2).



Şekil 2. Merzifon'un konumu ve İstanbul-Samsun yolu (Google Earth, 2018 yılına ait uydü görüntüleri yazarlar tarafından düzenlenmiştir)

Merzifon Kentsel Sit Alanının Analizi ve Taşhan'ın Yeni İşlevinin Yapıya ve Çevresine Etkileri

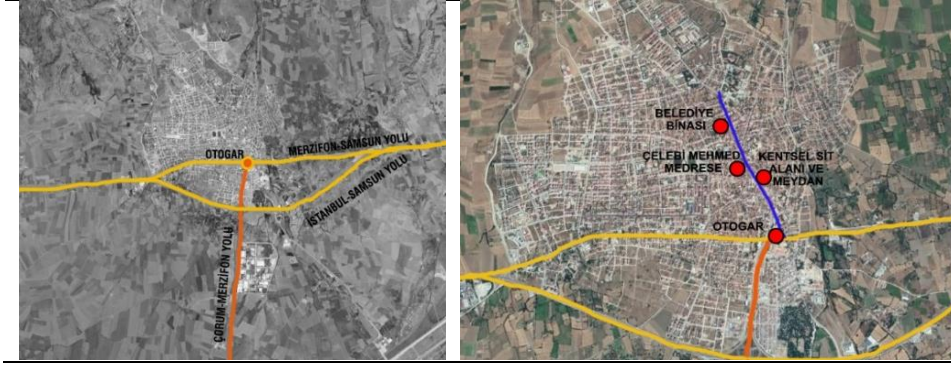
İstanbul-Samsun yolu ve Ankara-Samsun yolu Merzifon'da kesişmektedir (bkz. Tablo 1-a). Bu kesişim noktasının üst tarafında ise, otogardan itibaren kent içi yollardan biri olan Cumhuriyet Caddesi bulunmaktadır. Bu cadde, Merzifon'un en yoğun araç ve insan sirkülasyonuna sahip olan caddesidir. Belediye binası, kentsel sit alanı, otogar, medrese, meydan gibi kentin önemli odak noktaları bu cadde üzerinde yer almaktadır (bkz. Tablo 1-b).

Tablo 1

Yol Akıslarının Kesişimi ve Cumhuriyet Caddesinin İlişkisi (Google Earth, 2018 Yılına ait Uydu Görüntüleri tarafımızca Düzenlenmiştir)

a. İstanbul-Samsun, Merzifon-Samsun ve Merzifon-Çorum yolları ilişkisi (Google Earth, 2018 yılına ait uydu görüntüleri tarafımızca düzenlenmiştir)

b. Cumhuriyet caddesinin yollarla bağlantısı ve üzerindeki önemli odaklar (Google Earth, 2018 yılına ait uydu görüntüleri tarafımızca düzenlenmiştir)

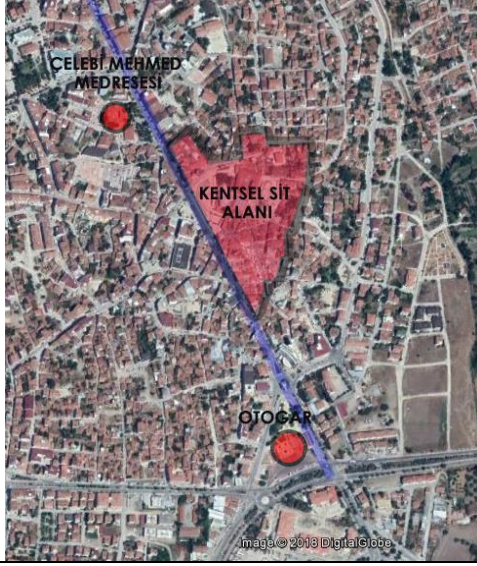


Kentsel sit alanı, Merzifon'un Cumhuriyet Caddesi üzerinde, otogar ve Çelebi Mehmed Medresesi odakları arasında, taralı üçgen alanda yer almaktadır (bkz. Tablo 2-a). Alanda geleneksel ticaret dokusunu oluşturan 15. yy ile 17. yy'a ait anıtsal ve konut yapıları ile nitelikli dükkânlar bulunmaktadır (bkz. Tablo 2-b). Alanda yer alan anıtsal yapılar; camiler, hamamlar, han ve bedesten yapılarıdır. Bu alan günümüzde hala yoğun ticaretin yapıldığı bir bölgedir. Taşhan ve Bedesten'in dışında dükkânlar ve bölgedeki boş alanlarda kurulan geçici pazarlar buradaki ticarete katkı sağlamaktadır.

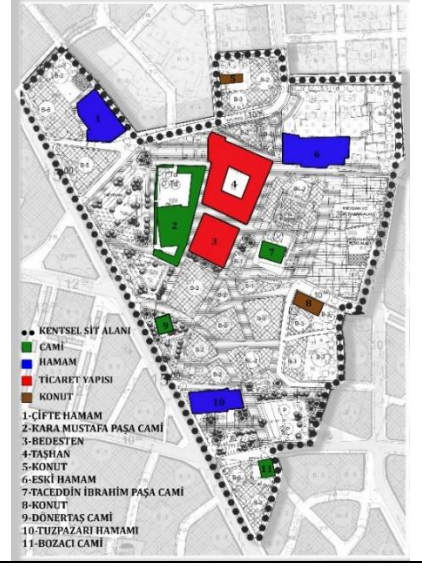
Tablo 2

Kentsel Sit Alanının Cumhuriyet Caddesi Üzerindeki Yeri ve İçinde Yer Alan Tescilli Yapılar

a. Kentsel sit alanın Cumhuriyet Caddesi üzerindeki konumu (Google Earth, 2018 yılına ait uydu görüntüleri tarafımızca düzenlenmiştir)



b. Kentsel sit alanı ve içinde yer alan tescilli yapılar (Merzifon Belediye İmar Planı tarafımızca düzenlenmiştir)



Kentsel sit alanında yer alan tescilli yapılar; 15. yy'a ait olan Çifte Hamam, Eski Hamam (Roma Hamamı), Taceddin İbrahim Paşa Cami, Dönertaş Cami, Bozacı Cami, 17. yy'a ait Kara Mustafa Paşa Külliyesi öğeleri olan; Taşhan, Bedesten, Tuz Pazarı Hamamı ve Kara Mustafa Paşa Cami'si ve iki adet konuttur (bkz. Tablo 2-b). İrfan Sokak'ta yer alan 06.02.2007 yılında tescillenen konut hariç, alandaki tüm yapılar genel olarak 06.02.1998 yılında tescillenmiştir. Alanda yer alan tescilli 11 yapıdan; konutların tamamı, İrfan Sokak'ta yer alan konutun zemin katı dışında hiçbir yeri ve Eski Hamam kullanılmamaktadır, Bedesten ve Taşhan ise yeniden işlevlendirilmiştir. Geriye kalan cami ve hamam ise özgün işlevlerini devam ettirmektedir. Ticaret yapılarından Bedesten'in iç kısmı restoran olarak özgün işlevinden farklı bir işlevle kullanılırken, Taşhan özgün işlevinin günümüz uyarlaması olan otel işlevi ile kullanılmaktadır.




Kentsel sit alanında 2 adet tescilli konut tespit edilmiştir. Tablo 3-a' da yer alan konut; Hoca Süleyman Mahallesi, İrfan Sokak, 392 ada ve 21 numaralı parselde yer almaktadır (Konut 1 Kültür Portalı, 2020). Tablo 3-c'de yer alan konut

Merzifon Kentsel Sit Alanının Analizi ve Taşhan'ın Yeni İşlevinin Yapıya ve Çevresine Etkileri

+ticaret olan yapı ise; Gazimahbup Mahallesi, Şerbetçi Sokak, 210 ada ve 1 numaralı parselde yer almaktadır (Konut 2 Kültür Portalı, 2020).

Tablo 3

Kentsel Sit Alanındaki Tescilli Konutlar

a. Tescilli konut (Kişisel Arşiv)	b. Kentsel sit alanındaki tescilli konutlar (Merzifon Belediye İmar Planı tarafımızca işaretlenmiştir.)	c. Tescilli konut (Google Map, Taceddin İbrahim Paşa Camii, 2019)
		

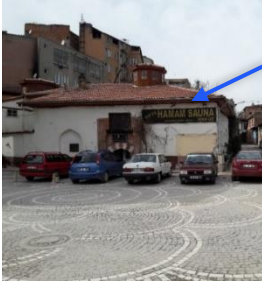
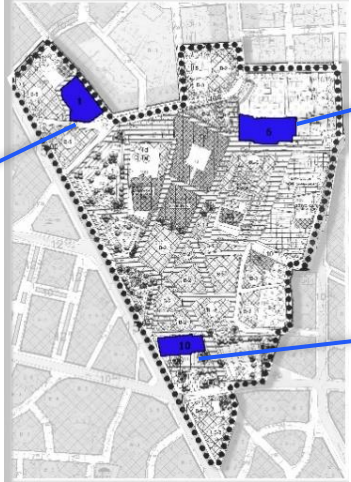

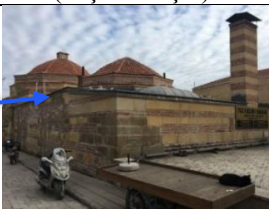
Kentsel sit alanında 3 adet tescilli hamam vardır. Çifte Hamam; Hocasüleyman Mahallesi, Çifte Hamam Sokak, 397 ada ve 1 numaralı parselde yer almaktadır (Çifte Hamam Kültür Portalı, 2020.). Kara Mustafa Paşa Cami ve külliyesinin kuzey batısında bulunmaktadır (Tablo 4-a). Yapı, Sultan II. Murad'ın oğlu Sultan Mehmed tarafından 1473 yılında yaptırılmıştır (Çerkez, 2005:364)

Eski Hamam (Roma Hamamı); Gazi Mahbup Mahallesi, Bahçeler Sokak'ta Taşhan'ın doğu köşesinde, 197 ada ve 26 numaralı parselde yer almaktadır (Eski Hamam Kültür Portalı, 2020) (bkz. (Tablo 4-c). Soyunmalık kültürünün güney cephesindeki portalin yukarısına yerleştirilmiş kitabe kaydına göre, Sultan Bâyezid'in oğlu Çelebi Sultan Mehmed tarafından 1413 yılında yaptırıldığı anlaşılan eserin (Çerkez, 2005) halk arasında kiliseden hamama çevrildiği rivayeti vardır. Yapı, bu nedenle Roma Hamamı olarak anılmakla birlikte tapu tahrir defterinde hamam-ı köhne olarak kayıtlıdır (Çolak, 1991:33).

Tuzpazarı Hamamı; Gazi Mahbup Mahallesi, 225 ada, 2 numaralı parselde yer almaktadır (bkz. Tablo 4-d). Yanındaki meydanda tuz satıldığı için Tuzpazarı Hamamı adını alan yapı, 1677 yılında Kara Mustafa Paşa tarafından yaptırılmıştır (Tuzpazarı Hamamı Kültür Portalı, 2020).

Tablo 4

Kentsel Sit Alanındaki Hamamlar

a- Çifte Hamam (Kişisel Arşiv)	b- Kentsel sit alanında yer alan tescilli hamamlar (Merzifon Belediye İmar Planı tarafımızca işaretlenmiştir)	c- Eski Hamam (Kişisel Arşiv)
		 <p data-bbox="837 609 1083 664">d- Tuzpazarı Hamamı (Kişisel Arşiv)</p> 

Kentsel sit alanında toplam 5 adet cami bulunmaktadır. Kara Mustafa Paşa Cami; Gazi Mahbup Mahallesi, Paşa Cami Sokak, 199 ada ve 1 numaralı parselde yer alan yapı, aynı zamanda avlusuyla birlikte meydanı tarifleyen yüzeylerden birisidir (Tablo 5-a). Taşhan'ın güneybatısında, Bedesten'in ise batısında yer alan cami, Merzifonlu Kara Mustafa Paşa tarafından 1666 yılında yaptırılmıştır (Kara Mustafa Paşa Camii Kültür Portalı, 2020). Yapı, şehrin en büyük camisi olmasından dolayı halk arasında “Paşa Camii” ve “Cami-i Kebir” adlarıyla da anılmaktadır (Çerkez,2005:61).

Dönertaş Cami (Oduncu Cami);Gazi Mahbup Mahallesi, Cumhuriyet Caddesi, 222 parsel ve 1 numaralı adada yer almaktadır (Dönertaş (Oduncu) Cami Kültür Portalı, 2020) (bkz. Tablo 5-b). Oduncu oğlu Hasan Ağa Vakfı'na kayıtlı olduğundan bazı belgelerde “Oduncu Camii” şeklinde geçen eser, halk arasında “Odu Pazarı Camii” veya “Dönertaş Camii” adıyla da anılmaktadır. Yapının 15. yy'ın ikinci yarısında yapıldığı düşünülmektedir. Geçirdiği onarımlar sonucunda aslı özelliklerini kaybederek günümüze ulaşmıştır (Çerkez, 2005: 216).

Taceddin İbrahim Paşa Cami (Çukur Şadırvan Cami); Gazi Mahbup Mahallesi, Kunduracılar Sokak, 211 ada, 3 numaralı parselde (Çukur Şadırvan

Merzifon Kentsel Sit Alanının Analizi ve Taşhan'ın Yeni İşlevinin Yapıya ve Çevresine Etkileri

(Tacettin İbrahim) Cami Kültür Portalı, 2020), Bedesten'in doğusunda, Taşhan'ın ise güneyinde yer almaktadır (bkz. Tablo 5-d). Taceddin İbrahim Paşa tarafından 1494 yılından önce yaptırılan caminin şadırvanı, arazi meybinden dolayı düşük kottadır. Bu nedenle halk arasında "Çukur Şadırvan Camii" şeklinde de anılmaktadır (Çerkez, 2005:22-23). Caminin altında dükkanlar bulunmaktadır. Taşhan, Eski Hamam ve Taceddin İbrahim Paşa Cami'nin arasında kalan düşük kottaki alanda, belirli günlerde katık pazarı kurulmaktadır.

Bozacı Cami; Gazi Mahbup Mahallesi, Arabacılar Sokak, 230 ada ve 3 numaralı parselde yer almaktadır (Bozacı Cami Kültür Portalı, 2020) (bkz. Tablo 5-e). Kim tarafından ne zaman yaptırıldığına dair farklı görüşler bulunan yapının, kuzey cephesinin karşısında yer alan çeşme kitabesi dikkate alınarak 15. yy'ın ikinci yarısında inşa edildiğini düşünülmektedir (Çerkez, 2005: 204-205).

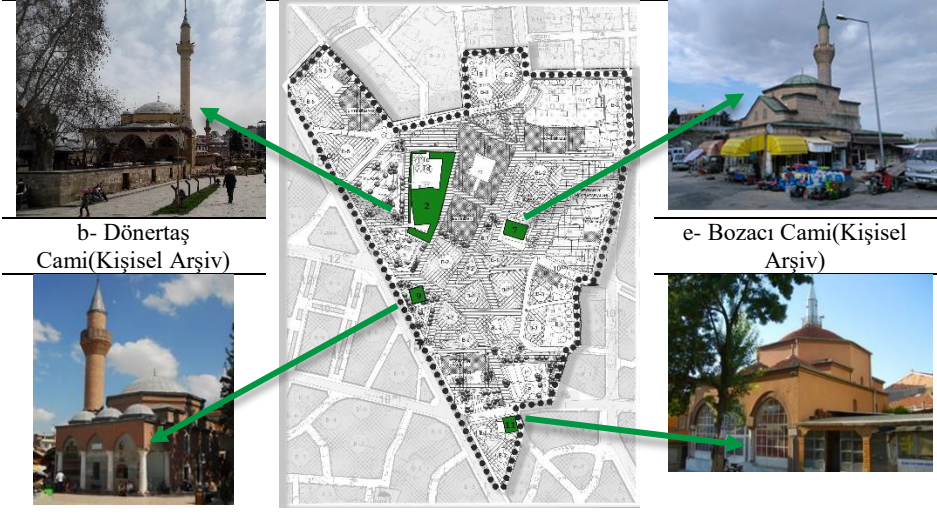
Tablo 5

Kentsel Sit Alanındaki Camiler

a- Kara Mustafa Paşa Cami (Kişisel Arşiv)

c- Kentsel sit alanındaki camiler (Merzifon Belediye İmar Planı tarafımızca işaretlenmiştir)

d- Taceddin İbrahim Paşa Cami (Kişisel Arşiv)



Kentsel sit alanında 217, 220, 221 ve 392 numaralı adalarda nitelikli konut+ dükkânlar bulunmaktadır. Kentsel sit alanı içinde yer alan Taceddin İbrahim Paşa Cami, Kara Mustafa Paşa Cami, Bedesten, Taşhan ile 210 ada ve 1 numaralı parselde yer alan konutların, zemin katlarında dükkânlar bulunmaktadır. Bu yapıların haricinde de alanda pek çok dükkân mevcuttur. Yukarıda belirtilmiş olan yapılar altlarındaki dükkânlarla birlikte arastalar oluşturmaktadırlar.

Genelde bir katlı olan dükkânların çoğu niteliksizdir. Fakat bazı nitelikli konut +dükânlar bulunmaktadır. Bunlar 217 adada yer alan; 26, 27, 28, 29, 30 numaralı parsellerdeki yapılar, 220 numaralı adada yer alan; 7, 8, 9, 10, 11, 12 numaralı parsellerdeki yapılar, 221 numaralı adada yer alan; 3 ve 19 numaralı parsellerdeki yapılar, 392 numaralı adada yer alan; 7, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19 numaralı parsellerdeki yapılardır (bkz **Hata! Başvuru kaynağı bulunamadı.**).

Tablo 6

Kentsel Sit Alanındaki Nitelikli Konut + Dükânlar

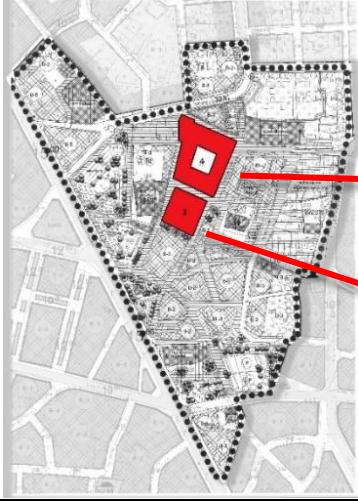


a- Kentsel sit alanındaki nitelikli konut + dükkanlar (Merzifon Belediye İmar Planı tarafımızca işaretlenmiştir)	b- 217 numaralı ada (Kişisel Arşiv)
	c- 220 numaralı ada (Kişisel Arşiv) d-221 numaralı ada (Kişisel Arşiv)
	e- 392 numaralı ada (Google Map Street View, 2018, Merzifon Taşhan Otel Restoran)

Kentsel sit alanındaki ticari yapılar bedesten ve Taşhan olmak üzere 2 adettir. Bedesten; Gazi Mahbup Mahallesi, Taşhan Sokak, 214 adada ve Taşhan'ın güneyinde yer almaktadır (Bedesten Kültür Portalı, 2020) (bkz. Tablo 7). Kendisine ait kitabesi bulunmadığından inşa tarihi tam olarak bilinmeyen yapının, Paşa Camii ile 1666 yılında yaptırıldığına dair bilgiler vardır (Çerkez, 2005:157). Bedesten, Osmanlı dönemi Türk şehirlerinde ticaret bölgesinin çarşı içindeki merkezi ve değerli malların saklanıp satıldığı bir bina türüdür (Eyice, 1992: 302-311). Fakat Merzifon'da yer alan bedesten yapısı günümüzde eski işlevini dış çeperinde yer alan dükkânlarla sürdürürken, iç mekânı özgün işlevinden farklı olarak restoran işleviyle kullanılmaktadır.

Merzifon Kentsel Sit Alanının Analizi ve Taşhan'ın Yeni İşlevinin Yapıya ve Çevresine Etkileri

Tablo 7

Kentsel Sit Alanındaki Ticaret Yapıları

a- Kentsel sit alanındaki ticaret yapıları (Merzifon Belediye İmar Planı tarafımızca işaretlenmiştir)	b- Taşhan (Belediye Arşivi)
	
	c- Bedesten (Kişisel Arşiv)
	

2. Taşhan'ın Yeniden İşlevlendirilmesinin Değerlendirilmesi

Taşhan, Gazi Mahbup Mahallesi, Cumhuriyet Caddesi ve Yokuşbaşı Caddesi arasında kalan, 200 numaralı adada yer alan, Kara Mustafa Paşa Külliyesi yapılarından birisidir (Taşhan Kültür Portalı, 2020). Batısında Kara Mustafa Paşa Cami, güneybatısında Bedesten, güneyinde Taceddin İbrahim Paşa Cami, güneydoğusunda katık pazarı, doğusunda ise Eski Hamam yer almaktadır (bkz. Tablo 7).

İlçenin merkezinde yer alan yapı, kent için bir odak noktasıdır. Zemin katın dış çeperinde yer alan dükkânlar, Bedesten ve Paşa Cami'nin, Taşhan'a bakan yüzeyinde yer alan dükkânlarla birlikte arastalar oluşturulmuştur.

Merzifon şer'iyye sicillerinde "Taş Han" adıyla geçmekte olan yapı, halk arasında "Paşa Hanı" olarak da bilinmektedir. Yapı, Kara Mustafa Paşa Külliyesi'ne ait binalardandır. İnşa kitabesi bulunmadığından yapının kesin yapılış tarihi bilinmemekle birlikte, külliyenin ilk yapısı Kara Mustafa Paşa Camii'nin tarihi ve vakfiye kayıtlarındaki bilgiler esas alındığında, 1666 yılından birkaç yıl sonra inşa edildiği söylenebilir (Çerkez, 2005: 123-124). Plan ve mimari özellikleri de yapının 17. yy'ın üçüncü çeyreğinde inşa edildiğini

göstermektedir. Yuvarlak kemerli büyük giriş kapısı üzerinde yer alan cumba, duvarlardaki kesme taşlar arasında yer alan tuğla hatıllar 17. yy'ın karakteristik vasıflarındandır (Merzifon Taşhan, 2020.).

Dikdörtgen planda yapılmış olan ortası avlulu han, kuzeydoğu kanadı hariç iki katlıdır. Kuzeydoğu kanadı ise arazideki kot farkından dolayı üç katlı olarak inşa edilmiştir. Hanın alt katlarında dükkânlar, tüccar odaları, üst katlarda misafir ve işsiz leventler için bekâr odaları, avludan yarım kot aşağıda inşa edilen ahırın üstünde ise yolcu odaları vardır. Bu özellikleriyle ile yapının hem kervansaray, hem şehir içi hanı hem de menzil hanı fonksiyonlarını üstlendiği anlaşılmaktadır. Bu özellikler Osmanlı hanları içerisinde, Merzifon Taşhan'ı farklı kılmaktadır. Abdalbaki Yeşil'in 1992 yılındaki tez araştırmasında, Taşhan'ın kuzeybatı köşesinde tuvalet ve banyo uygulamasına rastlanmıştır. Bu uygulamanın yapıldığı diğer hanlardan farklı olarak bu ünitelere, kuzeyinin eğimli olması sayesinde, duvar içerisinden borularla su getirilmiştir. Yapıda yine diğer hanlardan farklı olarak, üst kat kuzey köşede yer alan odanın düzenlenmesiyle yapılmış, mescit ünitesi bulunmaktadır (Yeşil,1992: 143-144).

Yapının dıştaki tüm yüzeyleri altta dükkânlar, üstte ise odalar ile çevrilmiştir. Güneybatı cephesinde, Bedesten'e bakan yüzeyde, giriş kapısı bulunmaktadır. Bu büyük giriş kapısı uzun koridor ile revaklı alana geçmekte ve sonrasında avluya açılmaktadır. Avluda yer alan yüzeyler iki katlı ve revaklıdır. Avlunun kuzeydoğu cephesindeki rampa ile inilen ahır ünitesi ve bunun üstünde, sivri kemerli revaklar arkasında, büyük taş konsollarla çıkıntılı koridor ve koridor üzerinde sıralanmış odalar bulunmaktadır. Avlunun kuzeybatı ve güneydoğu cephelerinde avluya direkt olarak açılan odalar yer almaktadır. Üst kat kuzeybatı ve güneydoğu cephesinde kemerli revaklar ve sonrasında revaklara açılan odalar bulunmaktadır. Kuzeydoğu ve güneybatı cephesinde ise revakların içi kesme taş ile kapatılmış ve bazı bölümlerinde avluya bakan odalar oluşturulmuştur. Avlunun kuzeydoğusuna yerleştirilmiş çift çeşme bulunmaktadır.

Taşhan, restorasyon sonrasında yeni işlevi ile butik otel ve restoran olarak 2018 yılından itibaren kullanılmaya başlanmıştır. Üç katlı bir yapı olan Taşhan'ın bodrum katında restoran, zemin katında çoğunlukla ticari alanlar ve birinci katında ise genel olarak otel odaları yer almaktadır. Bu durumda, bodrum kat ve zemin kat tüm kullanıcılara açık iken üst kat sadece otel müşterilerine aittir.

Mekân Dağılımının Değerlendirilmesi



Taşhan'ın bodrum katı özgününde ahır olarak kullanılmaktadır. Restorasyon sonrasında bodrum katında yer alan mekânlar; restoran ve mutfak,

Merzifon Kentsel Sit Alanının Analizi ve Taşhan'ın Yeni İşlevinin Yapıya ve Çevresine Etkileri

ıslak hacim ve personel odasıdır. Bu kata ulaşım, kot farkından dolayı, avlunun kuzeydoğu bölümünün sağından ve solundan ortaya doğru inen merdivenler ile sağlanmaktadır. Özgün halinde rampa olarak tasarlanan sağ iniş ahşap malzeme ile merdiven haline getirilmiştir. Sol inişteki merdivenin basımları da ahşapla kaplanmıştır. Bu kat planının en batısında yer alan, üstten birinci ayak ve çevresi, restoranın mutfak ve depo kısmıdır. Ortada yer alan ayağın etrafında ise personel odaları, onlara ait ıslak hacimler ve müşterilere ait ıslak hacimler yer almaktadır. Plandaki geriye kalan alan ise restoranda hizmet verilen ana kısımdır (bkz. Tablo 8).

Tablo 8

Restorasyon Sonrası Bodrum Kat Planındaki İşlev Dağılımı ve Fotoğrafları

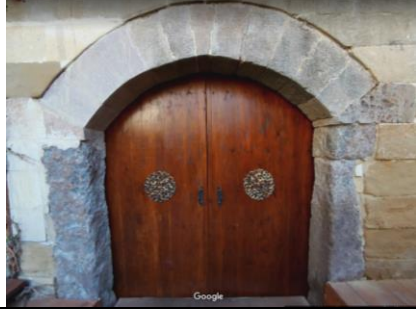
a. Bodrum kat planı işlev dağılımı (Tokat Vakıflar Bölge Müdürlüğü arşivinden alınan plan tarafımızca düzenlenmiştir)	b. Bodrum katına inen merdivenler ve restoranın kapısı (Google Map Street View, 2018, Merzifon Taşhan Otel Restoran.)
 <p>■ RESTORAN ■ PERSONEL ODASI ■ SİRKÜLASYON ■ ISLAK HACİM</p>	 <p>c. Restoranın iç kısmı (Google Map Street View, 2018, Merzifon Taşhan Otel Restoran.)</p>

Restorasyondan öncesine ait fotoğrafta kapı görülmezken, restorasyondan sonra iki kanatlı bir kapı eklenmiştir. Bodrum katın üstünde yer alan konsol çıkımların yüzeyleri temizlenmiştir (bkz. Tablo 9).

Tablo 9

Bodrum Kat Restorasyon Öncesi ve Sonrası

Bodrum katının kapısı	
Restorasyon Öncesi	Restorasyon Sonrası
a. (Tokat Vakıflar Bölge Müdürlüğü Arşivi)	b. (Google Map Street View, 2018, Merzifon Taşhan Otel Restoran.)



Bodrum katın üstündeki konsol çıkma

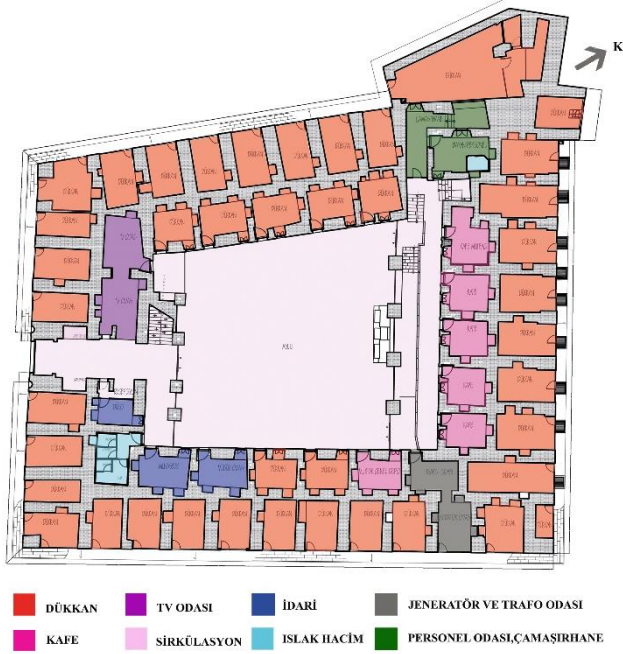
c. (Tokat Vakıflar Bölge Müdürlüğü Arşivi)

d. (Google Map Street View, 2018, Merzifon Taşhan Otel Restoran.)



Zemin kat planında yer alan işlevler; dükkanlar, kafeler, televizyon odası, idari ofisler, çamaşırhane, personel odası, ıslak hacimler, jeneratör odası ve trafo odasıdır. Yapının zemin katındaki dışa bakan yüzeylerin genelinde özgün planında olduğu gibi dükkanlar bulunmaktadır. Kuzeydoğu cephesindeki dükkan hizasını bozan köşenin hemen altındaki fırın olduğu tahmin edilen mekan ise özgün planında yer almamaktadır. İç kısımda direkt avluya açılan tüccar odalarında ise dükkanlar ve idari kısımlar yer almaktadır. Avlunun kuzeydoğu ve güneybatı tarafında yer alan revakların araları camla kapatılarak ara ara geçişler verilmiştir. Yapının kuzeydoğusundaki ahır ünitesinin üstünde yer alan, yapıdan çıkan konsollar üzerinde oluşan koridorda kafeler yer almaktadır. Bu bölümden avluya ve üst kata kuzey köşede yer alan merdivenler ile geçiş sağlanmaktadır (bkz. Şekil 3).

Merzifon Kentsel Sit Alanının Analizi ve Taşhan'ın Yeni İşlevinin Yapıya ve Çevresine Etkileri

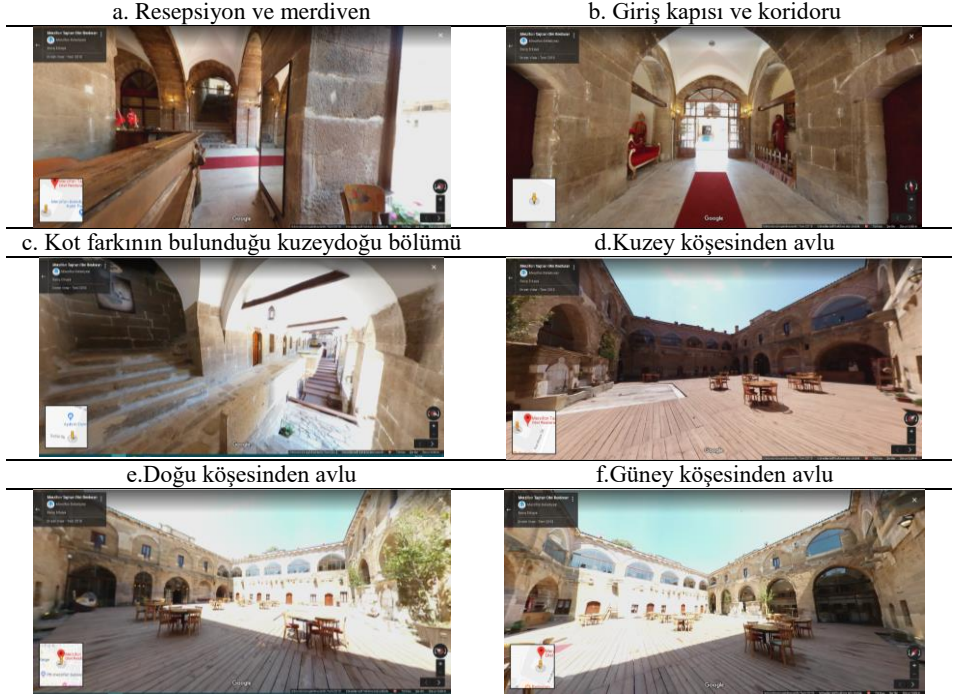


Şekil 3. Taşhan Butik Otel zemin kat planı işlev dağılımı (Tokat Vakıflar Bölge Müdürlüğü arşivinden alınan plan tarafımızca düzenlenmiştir)

Tablo 10'da yer alan fotoğraflarda görüldüğü gibi televizyon odası yazan, dükkân ve merdivenin arasında kalan avluya bakan derin nişte, avluya yerleştirilen masalara yiyecek ve içecek hizmeti sunulmaktadır. Restorasyon planında, giriş koridoru üzerinde görülmekte olan resepsiyon bölümüne, koridorun sonunda yer alan merdivenin karşısındaki alanda yer verilmiştir. Giriş koridorunda yer alan nişler ise geleneksel ürünlerin sergileme alanı olarak kullanılmıştır. Avlunun zemini taştır, fakat kullanıcılar için düz bir zemin sağlamak amacıyla ahşap ile kaplanmıştır. Avluda yer alan çeşmenin önündeki zeminin ise farklı bir malzemeden olduğu görülmektedir (bkz. Tablo 10).

Tablo 10

Taşhan Zemin Kat Fotoğrafları (Google Map Street View, 2018, Merzifon Taşhan Otel Restoran.)



Avluda yer alan tüccar odalarının kapıları ve pencereleri, yapının genelinde olduğu gibi, değiştirilmiştir (bkz. Tablo 11).

Merzifon Kentsel Sit Alanının Analizi ve Taşhan'ın Yeni İşlevinin Yapıya ve Çevresine Etkileri

Tablo 11

Avluda Yer Alan Tüccar Odalarının Kapı ve Pencere Değişimi

a. Restorasyondan önce kapı ve pencere (Tokat Vakıflar Bölge Müdürlüğü Arşivi)

b. Restorasyondan sonra kapı ve pencere (Google Map Street View, 2018, Merzifon Taşhan Otel Restoran.)



Avluda yer alan çeşmenin önündeki zeminin ise farklı bir malzemeden olduğu görülmektedir. Çeşmeyi korumak için sonradan yapılmış olan ahşap sundurma kaldırılmıştır (bkz. Tablo 12).

Tablo 12

Taşhan'ın Avlusundaki Değişimler

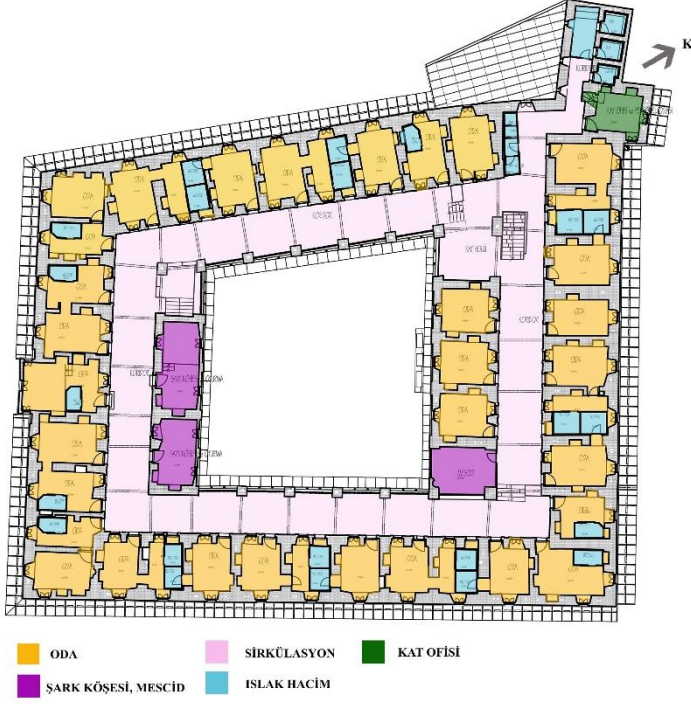
a- Restorasyondan önce çeşme (Tokat Vakıflar Bölge Müdürlüğü Arşivi)

b- Restorasyondan önce avlu zemini (Tokat Vakıflar Bölge Müdürlüğü Arşivi)

c- Restorasyondan sonra avlu zemini ve çeşme (Merzifon Taşhan Butik Otel, (t. y), Tarih)



Birinci kat planında yer alan işlevler ve mekanlar; odalar, şark köşesi ve mescit, kat ofisi ve ıslak mekanlardır. Bu katta 27 adet otel odası bulunmaktadır. Bunlardan 22'sinde ıslak hacim mevcutken 5'inde ıslak hacim mevcut değildir. Islak hacmi mevcut olmayan odalar, kuzey köşede yer alan ıslak hacimleri kullanmaktadır. Bu odalardan üçü dışında hepsi yapının çeperinde yer alırken üç tanesi ise avluya bakmaktadır (bkz. Şekil 4).









Şekil 4. Taşhan Butik Otel birinci kat planı işlev dağılımı (Tokat Vakıflar Bölge Müdürlüğü arşivinden alınan plan tarafımızca düzenlenmiştir)

Revakların araları bu katta da camla kapatılmıştır. Kuzeydoğu kanadında var olan kot farkı bu katta da devam etmiştir. Kuzeydoğu kanadına, kuzeybatı ve güneydoğu kanadından merdivenlerle geçiş sağlanmıştır. Ayaklar, zemin, pencere ve kapı çerçevelerinin taş yüzeyleri düzeltilerek özgün halinde bırakılmış fakat kemer ve tavan yüzeyleri beyaz renk ile sıvanmıştır. Odalardan koridora geçişteki zeminin bir bölümü ahşapla kaplanmıştır (bkz. Tablo 13).

Merzifon Kentsel Sit Alanının Analizi ve Taşhan'ın Yeni İşlevinin Yapıya ve Çevresine Etkileri

Tablo 13

Birinci Kat Fotoğrafları



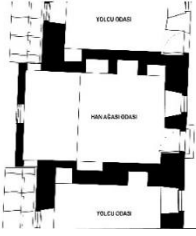
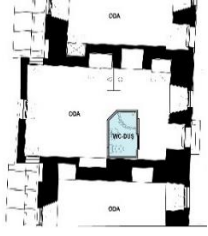


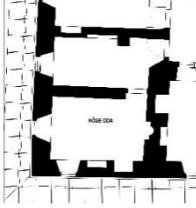
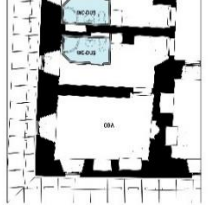
a. Restorasyondan önce kat koridoru (Merzifon Belediyesi, 2015)	b. Restorasyondan sonra kat koridoru
	
c. Karşılıklı odaların olduğu koridor	d. Batı köşesindeki koridorların kesişimi ve merdiven
	
e. Kuzey köşesinde yer alan merdiven ve kat holü	f. doğu köşesi ve kollar arasındaki kot farkı
	

Taşhan'da dört farklı oda tipi bulunmaktadır. Bunlar yolcu odası, han ağası odası, merdiven üstü oda ve köşe odadır (Tokat Vakıflar Genel Müdürlüğü Arşivi). Mevcut durumda yolcu odalarının zemin katta yer alan 5 tanesi hariç birinci katta yer alanlar, han ağası odası ve köşe odalar eski işlevini sürdürürken, merdiven üstü odaları ise şark köşesi olarak kullanılmaktadır. Eski işlevine yakın bir işlev verilmesine karşın değişen yaşam şartları ve ihtiyaçları nedeniyle yapıya eklenmesi gereken bir takım mekan ihtiyaçları doğmuştur. Bunlardan birisi de oda içinde yer alan ıslak hacimlerdir. Islak hacimler, yolcu odalarında iki oda arasında kalan ortadaki odaya geçiş için boşluklar açılarak (bkz. Tablo 14-a), han ağası odasında ortasındaki kot farkına geniş yüzeyini yaslayarak (bkz. Tablo 14-b), köşe odalarda ise girişteki küçük odada konumlandırılmışlardır (bkz. Tablo 14-d). Islak mekanı içinde yer almayan odalar ise yapının kuzey köşesinde

özgününde de var olan ve restorasyondan sonrasında da işlevi devam eden ıslak hacimleri kullanmaktadır.

Tablo 14

Oda Tiplerinin Restorasyondan Öncesi ve Sonrası (Tokat Vakıflar Bölge Müdürlüğü Arşivinden Alınan Planlar Yazarlar Tarafından Düzenlenmiştir)

Restorasyondan Önce	Restorasyondan Sonra	Restorasyondan Önce	Restorasyondan Sonra
			
a. Yolcu odası		b. Han ağası odası	
			
c. Merdiven üstü oda		d. Köşe oda	

Taşhan'nın özgün planında, yolcu odası tipinde zemin kattaki odalarla birlikte 38 oda bulunmaktadır. Birinci katta yer alan 33 odadan 5 tanesi özgün planını korurken, geriye kalan 28 tanesi ise plan olarak değişiklik göstermiştir. İki oda için bir odanın ıslak mekan olarak tasarlanmasından dolayı mevcut durumda bu tipteki oda sayısı 18 olmuştur.

Yeni eklenen ıslak mekanlar mekan algısını değiştirmek dışında tesisat yükü de getirmiştir. Restorasyon projesinde pis su tesisat borusu ıslak mekanların birleşimlerinde denk gelen yerlerden zemin kat dükkan içlerine indirilmiş ve yapı etrafındaki mevcut kanalizasyon hattına verilmiştir. Toplam 14 adet pis su tesisat borusu oluşturulmuştur ve etrafı alçıpan ile kapatılmıştır. Her boru döşemede veya zeminde açılmış bir deliktir ve yapıya kalıcı etki bırakmaktadır (bkz. Şekil 5).

Merzifon Kentsel Sit Alanının Analizi ve Taşhan'ın Yeni İşlevinin Yapıya ve Çevresine Etkileri



Şekil 5. Restorasyon sonrası eklenen ıslak mekanlar için pis su gideri(Tokat Vakıflar Bölge Müdürlüğü arşivinden alınan planlar tarafımızca düzenlenmiştir)

Mekana sonradan eklenen ıslak hacimler pencerelerin önüne gelmiş ve pencerenin bir bölümünü kapatmış, buna bağlı olarak da mekanın algısını değiştirmiştir. Islak mekanda alçıpan kullanılmıştır. Bu kullanılan malzeme, her odada farklı taş ve etnik desenlerdeki duvar kağıtları ile kaplanmıştır. Odanın duvarları ve tavanı genel olarak beyaz, ocak ve pencere üstü kemerleri vizon rengi ile boyanırken kapı çerçevesi ise boyanmamıştır. Zemin, çoğu odada açık renk parke ile kaplanmıştır. Odalar geleneksel bir tarzla dekore edilmeye çalışılmıştır. Ocakların bazılarının içine tuğla malzemeden şömine yapılırken bazıları boş bırakılmıştır (bkz. Tablo 15).

Tablo 15

Oda ve Islak Hacimleri (Google Map Street View, 2018, Merzifon Taşhan Otel Restoran.)

a. Yatma bölümü	b. Islak hacimin odadaki durumu	c. Islak hacim
		
d. Yatma bölümü	e. Islak hacimin odadaki durumu	f. Islak hacim yüzeyi ve pencere ilişkisi
		
g. Yatma bölümü	h. Islak hacimin odadaki durumu	ı. Islak hacim yüzeyi ve pencere ilişkisi
		
j. Yatma bölümü	k. Islak hacimin odadaki durumu	l. Islak hacim yüzeyi ve pencere ilişkisi
		

Otel odalarının bazılarında, klasik yer tuğlasının üstü lamine parke kaplanırken bazılarında kırmızı karolar kullanılmıştır (bkz. Tablo 16).

Merzifon Kentsel Sit Alanının Analizi ve Taşhan'ın Yeni İşlevinin Yapıya ve Çevresine Etkileri

Tablo 16

Odaların Zemini





Restorasyondan önce (Tokat Vakıflar Bölge Müdürlüğü Arşivi)	Restorasyondan sonra (Google Map Street View, 2018, Merzifon Taşhan Otel Restoran.)	
a. Klasik Yer Tuğlası	b. Laminant parke	c. Kırmızı karo
		

Cephe ve Çatı Değişimlerinin Değerlendirilmesi

Cephelerdeki taşların yüzeyleri temizlenmiş ve kemerli dükkan girişlerinin üstündeki, sonradan eklenen sac tenteler kaldırılarak yerine, tek hizada tüm yapıyı dönen ahşap sundurmalar eklenmiştir. Kuzeydoğu cephesindeki kot farkından dolayı burada sundurma, kotla beraber kademelenmiştir. Dükkanların kepenklerinin rengi değiştirilerek sundurmalarla uyumlu ahşap kullanılmıştır. Saçak altı silmelerin yok olan kısımları tamamlanmıştır. Kuzeybatı cephesinde zemin katta yer alan çıkıntının yüzeyinde pencereler açılmıştır. Birbirinden farklı boyutta ve binanın genelinden farklı biçimde olan bu pencerelerin sonradan açıldığı anlaşılmaktadır. Fakat bunun restorasyondan önce mi sonra mı yapıldığı bilinmemektedir. Bakımsızlıktan çimlenen, bacaları ve bazı kısımları çöken, kubbeleri algılanmayan çatı temizlenmiş ve alaturka kiremit ile kaplanmıştır. Çöken kısımlar yeniden ayağa kaldırılmıştır (bkz. Tablo 17).

Tablo 17

Taşhan Cephe Fotoğrafları ve Çatı Fotoğrafları

a. Restorasyondan önce giriş cephesi ("Taşhan Kültür Portalı", 2020)	b. Restorasyondan sonra giriş cephesi (Kişisel Arşiv)	c. Restorasyondan önce güneydoğu cephesi ve çatı (Merzifon Belediye Arşivi)	d. Restorasyondan sonra güneydoğu cephesi ve çatı (Merzifon Belediye Arşivi)
			
e. Doğu köşesinden kuzeydoğu cephesi (Kişisel Arşiv)	f. Kuzeydoğu cephesi (Google Map Street View, 2018, Merzifon Taşhan Otel Restoran.)	g. Restorasyondan sonra güneydoğu cephesi (Kişisel Arşiv)	h. Kuzeybatı cephesi (Kişisel Arşiv)
			

Yeniden İşlevlendirilen Taşhan'ın Çevreye Etkileri

Kentin merkez noktasında yer alan Taşhan, yeniden işlevlendirilmeden önce çeperindeki dükkanlar dışında kullanılmamaktadır. Dış çeperinde yer alan dükkanların kullanılması ile Taşhan her daim varlığını sürdürmüştür. Fakat iç mekanda bir işlevin yer almaması Taşhan'ı deneyimlememek isteyenler açısından eksik kalmaktadır.

Kent içerisinde Taşhan haricinde iki adet otel ve bir adet öğretmen evi bulunmaktadır. Taşhan, tarihi bir doku ve yapı içerisinde hizmet vermesinden dolayı diğerlerinden farklılaşmaktadır. Yapının girişi Bedesten ve Paşa Cami'nin girişlerinin açıldığı ve Taşhan'ın batı cephesinde yer alan arasta üzerindedir. Bu durum otele eşyaları gelecek olan müşterilerin Taşhan'ın yola tek cephesi olan kuzey cephesinde inerek

Merzifon Kentsel Sit Alanının Analizi ve Taşhan'ın Yeni İşlevinin Yapıya ve Çevresine Etkileri

veya doğu cephesindeki park alanına araçlarını park ederek gelmelerine neden olmakta, girişe kadar yaklaşmak mümkün olmamaktadır.

Kent merkezinde insanların sosyalleşeceği alan çok azdır. Özellikle açık alanda ve tarihi bir atmosfer içinde olan tek yer Çelebi Mehmet Medresesi'nin önündeki alandır. Fakat burası çoğunlukla erkeklerin oturduğu bir alan haline gelmiştir. Taşhan'ın avlusunun kafe olarak kullanılması kent merkezinde ailecek gidilecek bir mekan oluşturması açısından değerli olmuştur. Fakat burası zaman zaman düğün, kına, toplantı vb. organizasyonlar için de kullanılmakta ve üst katlarla bağlantılı olan avlunun diğer müşterileri rahatsız etmesi sorun oluşturabilecektir.

Butik otel ile işlevlendirilmesiyle Taşhan kullanıcılarına tarihi bir ortamda konaklama ve kafe olarak yapıyı deneyimleme imkanı sunmuştur. Fakat bu işlevlerle birlikte yapıya ve çevresine gelen farklı yükler sorun oluşturmaktadır.

SONUÇ

Kültürel miras olan tarihi yapıların yeniden işlevlendirilerek kullanıma kazandırılması önemlidir. Bu işlev seçilirken özgün işlevine en yakın olan öncelikli olarak tercih edilmelidir. Çünkü özgün işlevine yakın olan işlevin yapıya getireceği yük daha az olmaktadır.

Taşhan, han yapılarının günümüz uyarlaması otel işlevi ile yeniden işlevlendirilmiştir. Özgün işlevine yakın bir işlev verilmesine rağmen, değişen yaşam şartları ve ihtiyaçları özgününde olmayan yükler getirmiştir. Bu yüklerden Taşhan için en çok dikkat çeken ıslak mekan yüküdür. Yapının özgün planında, kuzey köşede konumlanan banyo ve hela ünitesi yaşam şartlarının değişmesi ile oda içine alınmıştır. Bu yüke uygun olarak tasarlanmayan tarihi yapıda ise ıslak mekanların yeri ve tasarımı, sıhhi tesisat çözümleri ve bunların yapının taşıyıcılığına olan etkileri değerlendirilmeli ve disiplinler arası çalışmalar yürütülerek uygun çözümler üretilmelidir.

Daha önce oda içinde özel bir konumu olmayan ıslak hacmin mekana eklenmesi, mekanın algısını ve plan şemasını, ıslak hacim eklenmeyen birinci katta yer alan 5 oda ve zemin katta yer alan 5 oda haricinde değiştirmiştir. Özellikle yolcu odası tipindeki odalarda, bir odanın diğer iki odanın ıslak mekanı olarak kurgulanması ile çok fazla değişiklik olmuştur. Özgün oda planının içine sığdırılmayan ıslak hacim, yan yana olan iki odanın ortak duvarında yer alan nişlerden diğer odaya geçiş açılarak yerleştirilmiştir. Bu durumda birinci katta yer alan 33 odadan, 5 tanesi özgün planını koruyarak kuzey köşedeki banyo ve hela ünitesini kullanırken, geriye kalan 28 tanesinin ise planında değişiklik olmuştur. İki oda için bir odanın ıslak mekan olarak tasarlanmasından dolayı mevcut durumda oda sayısı 28'den 18' e düşmüştür.

Taşhan'ın plan şeması değişen yatak odalarında, özgün mekan algısı korunamamıştır. Bazı yerlerde pencerenin önüne gelen, bazı yerlerde pencereyi kapatan ıslak mekan yerleşimi ve seçilen malzeme, mekanın algısını değiştirerek kullanıcı için dar ve karanlık atıl alanı fazla olan mekanlar oluşturmuştur.

Odalara yerleştirilen ıslak hacimleri, mekânsal olarak yerleştirirken daha farklı çözümlere gidilip, daha farklı tasarımlar yapılmalıdır. Bu tasarımlar yapıya zarar vermemeli, özgün mekan algısını, malzemesini ve plan şemasını minimum düzeyde etkilemelidir. Yapılan tüm müdahale ve eklemeler yapıya özgü olmalı ve sonuçta çıkan ürün ise kullanıcı için farkındalık sağlamalı ve keyifli bir mekan sunmalıdır.

KAYNAKÇA / REFERENCES

- Bedesten Kültür Portalı. (2020). <https://www.kulturportali.gov.tr/turkiye/amasya/kulturenvanteri/bedesten114147>, Erişim tarihi: 23.06.2020
- Bozacı Cami Kültür Portalı. (2020). <https://www.kulturportali.gov.tr/turkiye/amasya/kulturenvanteri/bozaci-cami>, Erişim tarihi: 23.06.2020.
- Çerkez, M. (2005). *Merzifon'da Türk Devri Mimari Eserleri*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çifte Hamam Kültür Portalı. (2020). <https://www.kulturportali.gov.tr/turkiye/amasya/kulturenvanteri/cifte-hamam>, Erişim tarihi: 23.06.2020.
- Çolak, M. (1991). *XVI. Yüzyıl Başlarında Merzifon Kazası (1515-1520)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, 19 Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çukur Şadırvan (Tacettin İbrahim) Cami Kültür Portalı. (2020). <https://www.kulturportali.gov.tr/turkiye/amasya/kulturenvanteri/cukur-sadirvan-tacettin-brahim-cami>, Erişim tarihi: 23.06.2020
- Dönertaş (Oduncu) Cami Kültür Portalı. (2020). <https://www.kulturportali.gov.tr/turkiye/amasya/kulturenvanteri/donertas-oduncu-cami>, Erişim tarihi: 23.06.2020.
- Eski Hamam Kültür Portalı. (2020). <https://www.kulturportali.gov.tr/turkiye/amasya/kulturenvanteri/eski-hamam663168>, Erişim tarihi: 23.06.2020.
- Eyice, S. (1992). *TDV İslam Ansiklopedisi*. Cilt: 5, 302-311.
- Google Map Street View. (Temmuz 2018). Merzifon Taşhan Otel Restoran.

Merzifon Kentsel Sit Alanının Analizi ve Taşhan'ın Yeni İşlevinin Yapıya ve Çevresine Etkileri

Halaçoğlu, Y. (1991). *XIV-XVII. Yüzyıllarda Osmanlılarda Devlet Teşkilatı ve Sosyal Yapı*. Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Türk Tarih Kurumu Yayınları. VII. Seri-SA. Türk Tarih Kurumu Basımevi.

Kara Mustafa Paşa Camii Kültür Portalı. (2020). <https://www.kulturportali.gov.tr/turkiye/amasya/kulturenvanteri/kara-mustafa-pasa-camii>, Erişim tarihi: 23.06.2020

Konut 1 Kültür Portalı. (2020). <https://www.kulturportali.gov.tr/turkiye/amasya/kulturenvanteri/konut659867>, Erişim tarihi: 23.06.2020.

Konut 2 Kültür Portalı. (2020). <https://www.kulturportali.gov.tr/turkiye/amasya/kulturenvanteri/konut343596>, Erişim tarihi: 23.06.2020.

Merzifon Taşhan Butik Otel. (2020). Tarih. <https://www.merzifontashanotel.com/Home/hotel>, Erişim tarihi: 23.06.2020

Merzifon - TDV İslâm Ansiklopedisi. (2020). <https://islamansiklopedisi.org.tr/merzifon>, Erişim tarihi: 23.06.2020.

Merzifon Belediyesi. (2015). Taşhan. *Yolların ve Kültürlerin Kesiştiği Şehir Merzifon*. Merzifon belediyesi kültür hizmetleri yayını. s. 44-47. <https://merzifon.bel.tr/merzifonu-kesfedin>

Merzifon Taşhan. (2020). <https://amasya.ktb.gov.tr/TR-59541/merzifon-tashan.html>, Erişim tarihi: 23.06.2020

Şahinalp, M. & Günal, V. (2012). Osmanlı Şehircilik kültüründe çarşı sisteminin lokasyon ve çarşı içi kademelenme yönünden mekânsal analizi. *Millî Folklor*, 24(93).

Tacettin İbrahim Paşa Cami - Google Haritalar. (2020). https://www.google.com.tr/maps/place/Tacettin+İbrahim+Paşa+Cami/@40.8724342,35.4648798,3a,75y,90t/data=!3m8!1e2!3m6!1sAF1QipODCY-eLNV6Ws_h2x5Rq6uhFNGUnHTHoEfWq_za!2e10!3e12!6shttps:%2F%2F5.googleusercontent.com%2Fp%2FAF1QipODCY-eLNV6Ws__za%3Dw203-h160-k-no!7i3024!8i2392!4m13!1m7!3m6!1s0x408702332d26748f:0xedb74d1cc1ff1e98!2sGazimahbup,+Demirciler+Sk.,+05300+Merzifon%2FAmasya!3b1!8m2!3d40.8716282!4d35.4650249!3m4!1s0x40870232d9820869:0x96a4b5161d7cb4fb!8m2!3d40.8724111!4d35.4649977, Erişim tarihi: 23.06.2020.

Taşhan Kültür Portalı. (2020). <https://www.kulturportali.gov.tr/turkiye/amasya/kulturenvanteri/tashan759043>, Erişim tarihi: 23.06.2020.

Hicran Hanım HALAÇ & Būşra SAATCI İZCİ

Tuzpazarı Hamamı Kūltür Portalı. (2020). <https://www.kulturportali.gov.tr/turkiye/amasya/kulturenvanteri/tuzpazarı-hamamı>, Erişim tarihi: 23.06.2020.

Yeşil, A. (1992). Merzifon-Kara Mustafa Paşa külliyesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Arkeoloji ve Sanat Tarihi Anabilim Dalı (Sanat Tarihi).