



ISSN 2146-2879

KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER

Sosyal Bilimler Enstitüsü

DERGİSİ

Temmuz 2015 Cilt: 5 Sayı: 2 / Vol: 5 No: 2

SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ
Yıl: 2015 Cilt: 5 Sayı: 2

ISSN 2146-2879

Dergi içeriğinin tüm sorumluluğu yazarlarına aittir.

Ulusal hakemli dergi olarak yayımlanmasına 2011 yılında başlanan Sosyal Bilimler Dergisi Ocak ve Temmuz aylarında yılda iki sayı olarak devam etmektedir. Çok disiplinli bir dergi olan Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi sosyal bilimlerin tüm alanlarına açıktır. Yayımlanan makalelerde belirtilen görüşler yazarlarına aittir. Yazıların yayımlanması, derginin ya da üniversitenin bu görüşleri savunduğu anlamına gelmez.

Dergi ASOS indeksi ve Türk Eğitim indeksi tarafından taranmaktadır.

Temmuz 2015, Ankara

Yayın-Proje Yönetmeni: Ayşegül Eroğlu

Dizgi-Grafik Tasarım: Selda Tunç

Kapak Tasarımı: Yılmaz Yücel

Baskı: Ayrıntı Basım Yayın ve Matbaacılık Ltd. Şti
İvedik Organize Sanayi 28. Cadde 770. Sokak No: 105/A
Yenimahalle/ANKARA
(0312 394 55 90)

Yayıncı Sertifika No: 14749

Matbaa Sertifika No: 13987

Dergi İletişim

Tel: +90 0318 357 35 92

Faks: +90 0318 357 35 97

e-mail: sbd@kku.edu.tr

<http://dergipark.ulakbim.gov.tr/kusbd/index>

Dergi Yönetim ve Yazışma Adresi

Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
Merkez Yerleşke, 71450, Yahşihan-Kırıkkale



SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ

Yıl: 2015 Cilt: 5 Sayı: 2

Baş Editör (Genel Yayın Yönetmeni)

Prof. Dr. İsmail AYDOĞAN

Editörler Kurulu

Prof. Dr. İhsan YÜKSEL

Prof. Dr. Cevat ÖZYURT

Doç. Dr. Cemal FEDAYİ

Doç. Dr. Ali TAŞ

Yrd. Doç. Dr. Adem YILDIRIM

Yrd. Doç. Dr. Mehmet DOĞAN

Yrd. Doç. Dr. Salim PİLAV

Sayı Editörü

Prof. Dr. İhsan YÜKSEL

Editörler Kurulu Sekreteri

Araş. Gör. Mehmet KÜÇÜKÇENE

DANIŐMA VE HAKEM KURULU

Prof. Dr. Ekrem YILDIZ	Doç. Dr. Suphi ASLANOĞLU
Prof. Dr. Adnan KARAIŐMAIŐĐLU	Doç.Dr. Mustafa BALCI
Prof. Dr. Güven DELICE	Doç. Dr. Mehmet Akif HELVACI
Prof. Dr. Himmet HÜLÜR	Doç. Dr. Rafet METİN
Prof. Dr. Mehmet KUTLU	Doç. Dr. Yonca ANZERLİŐĐLU
Prof. Dr. Nurhan PAPTAYA	Doç. Dr. Vahit İLHAN
Prof. Dr. Mimar TÜRKKAHRAMAN	Doç. Dr. Yüksel TERZİ
Prof. Dr. Turan KARATAŞ	Doç. Dr. Hacı Bayram IŞIK
Prof. Dr. Ülkü GÜRSOY	Doç. Dr. Halil ÇELTİK
Prof. Dr. Hicabi KIRLANGIÇ	Yrd. Doç. Dr. Adnan KÜÇÜK
Prof. Dr. Hakkı BÜYÜKBAŐ	Yrd. Doç. Dr. Ali Faruk YAYLACI
Prof. Dr. Hüseyin ÇINAR	Yrd. Doç. Dr. Ahmet DEMİR
Prof. Dr. Muharrem AKOĞLU	Yrd. Doç. Dr. Bilal ÇAKICI
Prof. Dr. Hayati BEŐİRLİ	Yrd. Doç. Dr. Cihat KARTAL
Prof. Dr. İsmail AYDOĞAN	Yrd. Doç. Dr. Emre AKSOY
Doç. Dr. Bayram SOY	Yrd. Doç. Dr. Dilek ÇETİN
Doç. Dr. Besime ŐEN	Yrd. Doç. Dr. EŐref Savaş BAŐCI
Doç. Dr. Ertuğrul ALGAN	Yrd. Doç. Dr. Erdal CANIYILMAZ
Doç. Dr. Hilmi ÜNSAL	Yrd. Doç. Dr. Hüseyin KALEMLİ
Doç. Dr. İbrahim MAZMAN	Yrd. Doç. Dr. Mehmet DOĞAN
Doç. Dr. İsmet ÜZEN	Yrd. Doç. Dr. Nazlı Yücel BATMAZ
Doç. Dr. Mustafa ARSLAN	Yrd. Doç. Dr. Sayime DURMAZ
Doç. Dr. Mustafa ERDOĞAN	Yrd. Doç. Dr. Selma KALYONCU
Doç. Dr. Hasan YAYLI	Yrd. Doç. Dr. Taylan Taner DOĞAN
Doç. Dr. Oktay AKBAŐ	Yrd. Doç. Dr. Yusuf DİNÇ
Doç. Dr. Ömer ŐANLIOĐLU	Yrd. Doç. Dr. Yüksel ÖZGEN
Doç. Dr. Serkan BENK	Yrd. Doç. Dr. Ünal ZAL
Doç. Dr. Numan ELİBOL	Yrd. Doç. Dr. Salim PİLAV
Doç. Dr. Sema ÖNAL	

Baş Editörden,

Sosyal bilimlerin temel kalkış noktasını oluşturan pozitivistliğe göre bilimin gelişmesi teolojik, metafizik ve pozitivistlik yani bilimsel olmak üzere üç evrelidir. 19.yüzyıl filozofu Auguste Comte tarafından çerçevesi çizilen bu gelişime göre teolojik evrede olayların nedeni doğüstü varlıklara bağlanırken; metafizik evrede duyuların ötesine bağlanır. Ancak pozitivist evrede bilinebilecek her şey, bilim yani doğa bilimleri tarafından kullanılır. Dolayısıyla doğa bilimi tarafından sağlanan bilgi dışında hiç bir bilgi olmaz. Böylelikle pozitivist paradigma, tüm bilimleri tek bir bilime (fiziğe) indirger. Bunun sonucunda doğa biliminin (fiziğin) kavramları diğer bilim alanlarının anlaşılmasını sağlayacaktır. Oluşan (ya da oluşacak) bilimler hiyerarşisi ile bilim, fizikle başlayıp kimya, biyoloji, psikoloji ve sosyolojiyle ilerler ve böylece de hepsi ilkinde indirgenmiş olur. Hatta Comte, pozitivist anlayışa uygun şekilde, sosyolojiyi "sosyal fizik" olarak adlandırmış ve her bilimin özel olarak kendine ait gerçeklerinin de eklenmesi koşuluyla, kendinden önce gelen bütün bilimlerin gerçeklerine bağımlı durumda olduğunu ifade etmiştir.¹

Pozitivistlikle mistik, metafizik, transandantal ve okültist (ezoterik) özelliğini yitirmiş anlama ve anlamlandırma çabası haline gelmiş bilim paradigması, olay, olgu ve durumları "köklerinden" uzaklaştırmıştır. Bugün sosyal bilimlerin paradigmasının olayları açıklamaktan ziyade karmaşıklıklaştırması ve çözümden çok fikir jimnastiği yapmaktan öteye geçememesi varlığını sorgulatur hale gelmiştir. Örneğin felsefeciler felsefeyi, eğitimciler eğitimi, antropologlar insanı, sosyologlar toplumu tanımlayamamakta hatta bu kavramların tanımında bile anlaşamamaktadırlar.

Rasyonalitenin sosyal bilimleri tek başına açıklaması; aklın hayatı, alemi, toplumu ve insanı çözümlleyen tek kanıt olarak kullanılması, sosyal bilimlerin "gecekondu bilimler" olarak görülmesine yol açmıştır. Bir başka ifadeyle irfanı, gönlü, yüreği ve aşkın değerleri içermeyen sosyal bilim paradigması, görüntülerle ve ön kabullerle uğraşmaktan öteye geçememektedir.

Pozitivistliğin bu dayatmacı halinden kurtularak, hayatı, alemi, insanı ve bunların ardıl ve türevlerini irfan geleneği üzerine anlamak gerekmektedir. Çünkü insan bedenden önce ruh, akıldan önce irfandır.

1 a) Cevizci, A. (2010). Eğitim Sözlüğü. Say Yayınları, İstanbul
b) Necla Şahin Fırat (2006). Pozitivist Yaklaşımın Eğitim Yönetimi Alanına Yansıması, Alana Getirdiği Katkı ve Sınırlılıkları, Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı 20
c) Şimşek, H. (1997). Pozitivistlik Ötesi Paradigmatik Dönüşüm ve Eğitim Yönetiminde Kuram ve Uygulamada Yeni Yaklaşımlar. Eğitim Yönetimi, 3(1).

İrfanı temel alan sosyal bilim paradigması hem hayatı hem alemini hem de insanı “fitrat” temelinde ele almak, anlamak ve anlamlandırmak demektir. Ekonomi, hukuk, eğitim ve diğer sosyal bilimlerin temelini oluşturması gereken irfan (fitrat) paradigması başka bir insan, hayat ve alem oluşturacaktır.

Peki, irfan (fitrat) paradigması nedir? Bunu son yüzyılda totem haline getirilen okuma ve bilinçlenme olgusuyla açıklayalım:

Okumak, çağ insanı tarafından bilinçlenmenin vazgeçilmez ve biricik yolu olarak algılanmaktadır. Genellikle kitaplarla bu arzu giderilmeye çalışılmaktadır. Günümüz insanı okuyarak her alanda bilinçlenmek istemektedir. Sürekli gelişmekte olduğumuz inancıyla var olan geleneksel düşünceler yanlış veya eksik olarak kabullenilmekte, çağa uygun donanımlara sahip olmanın yolunun çağ düşüncelerini bilmekten geçeceği düşüncesiyle kitaplar “bir kurt açlığıyla” okunmaktadır.

Günümüzün “baş döndürücü nitelikteki gelişmeleri!” karşısında, bilinçli anne, bilinçli baba, bilinçli öğretmen, bilinçli öğrenci, bilinçli vatandaş olmanın vazgeçilmez sarhoşluğu içindeki insan, unutulmuş (ya da terk edilmiş) ruhunun, kendisinin ve çağının inandırılmış ilkeliliğinden kurtulmak için çırpınmaktadır (çırpındırılmaktadır).

Oysa irfan (fitrat) paradigmasında her şey bir kabulde başlar. Doğunun kadim geleneklerinin öğretilerine boyun eğen insan, karıncanın anlamını anlamaya çalışırken; pozitivistin geleneksiz öğretilerinde anlam aramaya çalışan birey, karıncayı tanımaya devam etmektedir. Birincisi var olan üzerinde, ikincisi var etme uğraşındadır. Bilinçli olmak için kitap kurtları yetiştirmeye çalışan (ya da amaç edinen) pozitivist, okumayı ve bilinçliliği sadece kitaba indirirken, irfanı (fitratı) temel alan paradigma için trajik bir durumu da yaratmış olmaktadır.

Oysa, var olan her şeyin mesaj yüklü varlıklar olduğu bilinciyle, kurdu, kuşu, annesi, babayı, arkadaşı, dağı, taşı, ormanı, börtü böceği, rüzgarı, yağmuru, kokuyu, rengi, ısıyı, soğuğu vs. okumayı unutmuş bir çağ insanına kitap ne anlam ifade edebilir ki..

Hayatı okumayı unutmuş, doğayla temasını kesmiş, hayvanlarla bağı olmayan, hepsinden önemlisi insanlarla bağlarını koparmış bireye, hangi kitap ne anlatabilir ki...

Oysa “yüreği (ruhu) kilitli insanlar” kitaplarla bilinçlenemezler. Bu bilinçlenme ve okuma fetişizmi karşısında irfan (fitrat) paradigması, yeni diye bir şey olmadığını ortaya koyar. Pozitivistle insanların algısını derdest etmiş totem yaratıcıları, ürettikleri ve çerçevesini çizdikleri düşünce iklimlerinin devamını sağlamak için labirentleştirdikleri hayatın açmazındaki verili özgürlüklerini ve perçeminden tuttıkları düşünce kölelerinin bilinçlenmesini kişisel gelişim sağaltımı yoluyla kabul etmektedirler.

İnsana insan unutturulduktan sonra; dış, içten daha önemli gösterildikten sonra; başkası kendinden daha önemli varsayıldıktan sonra; yalanlar gerçeklerden daha inandırıcı olduktan sonra hangi kitapla ne konuda bilinçli olunabilir ki...

İngiliz tarihçi George Macaulay Trevelyan'ın yirminci yüzyılın başında bahsettiği gibi, okumayı bilen ama neyin okunmaya değer olduğunu bilmeyen kuşatılmış bilinçler için gerçek (!), Baudrillard'ın belirttiği simüle edilmiş hayata prangalayan bir olgu değilse nedir peki... Bu simülasyon evreninde (çağında) hangi tarih kitabı tarihi, hangi ekonomi kitabı ekonomiyi, hangi eğitim kitabı eğitimi, hangi dini kitap dini anlatabilir ki...

İrfan (fitrat) paradigmasında bilinçli olmak, var olan durumlar veya yeni gelişmeler hakkında bilgi sahibi olmak değil, varlığın ve var olmanın dayanılmaz titremesini sürekli zinde tutmaktır. Bu paradigmanda var olan her şey, içerisinde kendine has bilgi yükü ile gelir. Bu anlamda amacı ve mesajı olmayan herhangi bir varlık yoktur. Oysa pozitivizmle insan, kökünden koparılmış hissine kapıldığında/kaptırıldığında “yeni-yeni-orijinali” aramaya başlamıştır. Yeniye, yeni durumları bulduğunda ise bilinçlenmektedir!

İrfan (fitrat) paradigmasıyla, hayatın ve insanın metafizik, transandantal (aşkın) yanı olduğu ve “şey”e dağıtılmış/verilmiş anlamların çıktığı “bir”liğin ruhla ilgili olduğu “var olanın” her noktasında yazılardursun, psikolojiye hasredilmiş ruhu taşıyanlar, kitapların dehlizlerinde bilinçlenme(me)ye devam edecek gibi görünüyor.

Hayatın hızı yavaşlığa döndüğünde, insan “neler oluyor” dediğinde, bilinçliliğimiz ve kitaplarımız nefret ögesine dönüştüğünde, bilinçli olma tuzağında olduğumuzu anlamak, herhangi bir yarar sağlamayacaktır.

Tufanın heyecan verici yanına ilişerek, umut çığlıkları altındaki bakışların telaşını anlayabilmek, tellakların görselliği yüksek ritüelinden kurtulabilmek veya yardım elini uzatanların müjdelerini duyabilmek için, dinginliğin sesini, sayfalar arasında aramak yerine, hayatımızda bir çocuk sessizliği iklimini yaratmaktan başka çaremizin olmadığını söylemek yerinde olacaktır.

İşte pozitivist paradigma ile irfan (fitrat) paradigması arasındaki fark anlaşıldığında sosyal bilimlerin işlevi daha iyi ortaya çıkacaktır. Sosyal bilimlerin gelişiminin irfan (fitrat) paradigması doğrultusunda gelişmesi dileğiyle...

Prof. Dr. İsmail AYDOĞAN

Sayı Editöründen,

Dergimizin Temmuz 2015 sayısının editörlüğünü, Enstitümüzün bir önceki Müdürü, saygın bir bilim insanı olan Sayın Doç. Dr. Şamil Öçal'ın teklifi üzerine üstlenmiştim. Dergimizin bu sayısına katkıda bulunma fırsatı vermiş olduğu için Sayın Öçal'a teşekkürlerimi beyan ediyorum. Belirtmek istediğim diğer bir husus ise Enstitümüzün müdürü Sayın Prof. Dr. İsmail Aydoğan'ın Enstitümüzde göreve başladıktan sonra derginin yayımlanması sürecinde yoğun bir mesai sarf etmiş olmasıdır. Sayın Aydoğan'a değerli zamanını dergimizin yayımlanma faaliyetine tahsis ettiklerinden dolayı kendilerine teşekkürlerimi sunuyorum. Bilim insanı olarak hepimizin temel gayesi; tüm insanların sağlıklı, huzurlu, özgürlük ve barış içerisinde, hak ve adaletin tesis edildiği bir dünyada yaşamasına katkıda bulunmak olduğu için, çoğu kez yapmış olduğumuz çalışmalar neticesinde maruz kaldığımız yorgunlukların ve zahmetlerin farkında bile olmuyoruz.

İnsanoğlu, dünya olarak isimlendirilmiş olan bu gezegen üzerinde bulunduğu andan günümüze kadar, varlığını sürdürmek için karşılaştığı güçlükleri çözmeye ve merakını gidermeye çalışmıştır. Diğer canlıların bu tür istem ve davranışlarının olmadığı ya da sınırlı olduğu, gezegen üzerinde yaşayan canlıların bıraktığı izlerden ya da varlığını sürdüren canlıların davranışlarından anlaşılmaktadır. Bu farklılığın esasında başkaca unsurlar olmakla birlikte, en önemli ayırt edici unsurun akıl olduğu görülmektedir. İnsan türü aklını kullanarak, karşılaşmış olduğu ya da olabileceği olgu ve olayları anlamaya çalışmıştır. İnsanlık tarihi süreci içerisinde gösterilen bütün bu uğraşların neticesinde oluşan bilim olgusuyla da yaşamını sürdürmeye çalışmıştır. Bilim, insanoğlunun gezegen üzerinde yaşamını sürdürmesine koşut gelişen ve işlevsel bir faaliyet olarak görülmüştür. Tarihsel süreç içerisinde oluşan bilim, insan ürünü olduğu gibi tüm insanların ortak malı olmuştur. Bu nedenle, bilimi, kendi doğasına aykırı herhangi bir toplumsal kimlik ile açıklamaya yönelik görüşlerin anlam ifade edebilmesi olası değildir. Toplumsal kimlikler üzerinden bilim olgusuna bakıldığında, tarihsel süreçte bilimin oluşum ve gelişimine ilişkin kanıtların, aklını kullanan ve merak eden toplumlar yönünde olduğu görülmektedir. Diğer toplumsal kimliklerin ve özelliklerin bilimin oluşmasında ve gelişmesinde açıklama gücünün olduğunu söylemek için kanıt göstermek gerekmektedir. Bilimsel gelişmelerin gerisinde kalan ya da bilimsel gelişmelere katkıda yetersiz olan toplumların eksikliklerini bilimin doğasına aykırı unsurlarla ve kavramlarla açıklamaya çalışmasının bir yararının olmadığını söylemeye gerek bulunmamaktadır. İnsanlık tarihinde insan ve toplumun sürekli ve belirgin bir şekilde yaşam kalitesini yükseltmeye yönelik tüm faaliyetlerin, bilim ve bilimsel faaliyetlerle mümkün olduğunun aksine bir kanıt göstermek olası mıdır?

Karşı düşünceyi savunanların sahip oldukları yaşam kalitesi içerisinde kendilerine ait olanın ne olduğu sorusuna yanıt vermeleri beklenmektedir. Diğer bir anlatımla sahip oldukları sosyolojik kimliklerin hangi olgu ve olayı açıklamaya olanak verdiğini ve ne gibi bir bilimsel gelişimi sağladığını ifade etmeleri gerekmektedir. Gittikçe artan ve yoğunlaşan bilimsel faaliyetlerin ve dolayısıyla bilgi birikimine katkı sağlamanın dışında kalmanın olumsuz sonuçlarından kaçınmak ihtimal dâhilinde değildir.

Yukarıda ifade edilen görüş çerçevesinde Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisinin Temmuz 2015 sayısında yer alan makaleler değerlendirildiğinde, makalelerin insanlık tarihinde üretilmiş olan bilimsel bilgi birikimine önemli katkılar sağlayan nitelikte oldukları görülmektedir.

Dergimizin bu sayısında yer alan “David Hume ve Gazali’de Nedensellik Problemi” adlı makalede, Abdurazzak Dursun, olay ve olguların nedensellik yaklaşımı ile açıklanmasındaki düşünsel farklılığı incelemiştir.

Okan Acun ve Tamer Eren’in “Spor Toto Süper Ligi’nde Forvet Oyuncularının Performanslarının Çok Ölçütlü Karar Verme Yöntemleri ile Değerlendirilmesi” adlı ortak çalışmasında Analitik Hiyerarşi Prosesi (AHP) ve VIKOR yöntemleri kullanılarak futbolcuların performansı değerlendirilmeye çalışılmıştır.

Dergide Mehmet Akif Helvacı ve Mürşide Karadurmuş’un “İlköğretim Okullarının Öğrenen Örgüt Olma Özellikleri Açısından İncelenmesi” başlıklı ortak eserlerinde ilköğretim okullarının öğrenen örgüt olma özelliği araştırma konusu edilmiştir. Araştırma sonuçları öğrenen örgüt olma özelliğinin görev, branş, eğitim durumu ve mesleki kıdem, değişkenleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturduğu ifade edilmiştir.

Bu sayıda yer alan eğitim ile ilgili diğer bir çalışma ise Aycan Çiçek Sağlam tarafından 23. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı’nda sözlü bildiri olarak sunulmuş olan “Pedagojik Formasyon Sertifikası Programının Etkinliğinin Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi” isimli makaledir. Çiçek Sağlam yapmış olduğu çalışmada formasyon sertifikası programında karşılaşılan sorunları belirlemek, programın etkililiğine ilişkin görüşleri saptamak ve gelecekte yapılacak formasyon programlarının yararlılık düzeylerini artırmayı amaç edinmiştir.

Cesur Altunbulak ve İsmail Aydoğan’ın birlikte hazırlamış oldukları “İlköğretim İkinci Kademedeki Boşanmış ve Tam Aileye Sahip Öğrencilerin Okul Başarıları ve Okulda Karşılaştıkları Problemlerin İncelenmesi” adlı görgül çalışma bu sayıda yer alan eğitim alanındaki diğer bir makaledir. Araştırma Kayseri’de 16 ilköğretim okulunda altıncı, yedinci ve sekizinci sınıflarda eğitim alan 431 öğrenciye yönelik

yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, boşanmış ve tam aileye sahip öğrencilerde bazı değişkenler açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar gösterdiği ifade edilmiştir.

Dergimizde yayımlanan diğer bir çalışma ise Ferhat Durmaz'ın siyasi tarih alanındaki makalesidir. “93 Harbi’nde Büyük Güçlerin Politikaları ve Osmanlı Devleti’ne Etkileri” adlı çalışmada, Durmaz; dönemin büyük güçleri olan İngiltere ve Rusya’nın Osmanlı Devleti’ne yönelik tahayyüllerini ve Osmanlı Devleti’nin bu güçlere karşı mücadelesini inceleme konusu yapmıştır.

İsmail Efe’nin “1914 Yılı Başından Birinci Dünya Savaşı’na Orduyu Modernleştirme Çabaları ve Türk-Alman İttifakı” başlıklı makalesi, Türk siyasi tarihindeki iki önemli meseleyi tarihsel koşulları ve çerçevesinde irdelemiştir. Makalede Türk-Alman İttifakı ile ilişkili bir bağlamda değerlendirilen asker, siyaset ve iktidar meselesinin Türk siyasal yaşamında bırakmış olduğu izleri göstermesi açısından önemli olduğu söylenebilir.

Derginin bu sayısında yer alan “Haber Fotoğraflarında 2003 Irak Savaşı Karşıtlarının Temsili” adlı çalışmada, Serhan Koyuncu ve Burak Medin 2. Irak Savaşı sürecinde savaş karşıtlarının haber fotoğraflarındaki sunumunu Türkiye’de yayımlanan bazı gazetelerin bakışı çerçevesinde irdelemeye çalışmışlardır.

Bu sayıda Mustafa Arslan ve Erna Kılıç’ın ortak eseri olarak yayımlanan “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisinin Gelişiminde Karşılaşılan Sorunlar: Bosna Hersek Örneği” başlıklı makalede, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisinin gelişiminde karşılaşılan sorunlar belirlenmeye çalışılmıştır.

Ömer Ali Keskin’in “T.B.M.M. Gizli Celselerinde Öne Çıkan Meseleler (1920-1934)” başlıklı makalesinde; 1920-1934 yılları arasındaki Meclis faaliyetlerine konu edilen ve gizli celselerde tartışılan ve karara varılan dâhili, siyasi, askeri meseleler ile dönemin koşullarında karşılaşılan iç isyanlar, askeri firarlar, işgal, cepheler, dış politika, konferanslar, muahedeler, Çerkez Ethem meselesi, düzenli ordu, şark meselesi, Ermeniler, Bolşevikler ve Kütahya-Eskişehir Muharebeleri gizli celse zabıtlarına göre değerlendirilmeye çalışılmıştır.

Zafer Sezgin, Cüneyt Sevim ve Figen Kalyoncu’nun ortak çalışması olan “Türkiye Ekonomisinde Cari Açık Sorunu: Tasarrufların Önemi ve Bireysel Emeklilik Sistemi” adlı makalede cari açığın temel nedeninin yatırım yüksekliğinden kaynaklanmayan tersine tasarrufların yetersizliğinden kaynaklanan tasarruf-yatırım dengesizliği olduğu ifade edilmiştir. Tasarruf yetersizliği sorunsalının çözümünde bir araç olarak

düşünülen ve Türkiye’de uygulanan ve de yaygınlaşan bireysel emeklilik sisteminin Türkiye ekonomisinde tasarruf hacminin artırılması için çözüm olabileceği makalede tartışılmaktadır.

Dergimizde yayımlanan diğer bir makalede, Şahin Doğan, insanlık tarihinde ulaşılan bilgi birikimine önemli katkıları olan farklı iki kültürün düşünürü Max Weber ve Sabri F. Ülgener’in zihniyet, din ve ekonomi bağlamında görüşlerini “Max Weber ve Sabri F. Ülgener’de Zihniyet-Din İlişkisi” adlı makalede inceleme konusu yapmıştır.

Temmuz 2015 sayısında makaleleri yer alan yazarlara ve makalelerin değerlendirilmesine kıymetli zamanlarını tahsis eden ve önemli sayılabilecek katkılarından dolayı hakemlere ve alan editörlerine şükran borçluyuz. Bununla birlikte derginin yayımlanma sürecindeki teknik katkılarından dolayı Arş. Gör. Mehmet Küçükçene’ye teşekkür ederiz.

Sayı editörü olarak beklentimiz; Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi’nin insanlık tarihinde oluşan bilgi birikimine katkı sağlayan ve yüksek atıf almış olan makalelerle yayın hayatına devam etmesidir.

Prof. Dr. İhsan YÜKSEL

İÇİNDEKİLER

Baş Editörden	v
Sayı Editöründen.....	ix
David Hume ve Gazali’de Nedensellik Problemi <i>Causality Problem By David Hume and Gazali</i> Abdurazzak DURSUN.....	1-12
Spor Toto Süper Ligi’nde Forvet Oyuncularının Performanslarının Çok Ölçütlü Karar Verme Yöntemleri İle Değerlendirilmesi <i>Evaluating The Performances of Forward Players with Multiple Criteria Decision Method at Spor Toto Super League</i> Okan ACUN & Doç. Dr. Tamer EREN	13-30
İlköğretim Okullarının Öğrenen Örgüt Olma Özellikleri Açısından İncelenmesi <i>A Research on Primary Schools According to Their Characteristics of Being Learning Organization</i> Doç. Dr. Mehmet Akif HELVACI & Mürşide KARADURMUŞ.....	31-62
Pedagojik Formasyon Sertifikası Programının Etkililiğinin Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi <i>Evaluation of Pedagogical Proficiency Program’s Efficiency According to Students’ Views</i> Doç. Dr. Aycan ÇİÇEK SAĞLAM	63-74
İlköğretim İkinci Kademedeki Boşanmış ve Tam Aileye Sahip Öğrencilerin Okul Başarıları ve Okulda Karşılaştıkları Problemlerin İncelenmesi <i>Investigation of School Success and Problems of Primary Education Second Stage Students with Divorced and Intact Families</i> Cesur ALTUNBULAK & Prof. Dr. İsmail AYDOĞAN.....	75-102
93 Harbi’nde Büyük Güçlerin Politikaları ve Osmanlı Devleti’ne Etkileri <i>The Great Powers’s Policies in the 93 War and its Effects to the Ottoman State</i> Ferhat DURMAZ	103-122
1914 Yılı Başından Birinci Dünya Savaşı’na Orduyu Modernleştirme Çabaları ve Türk-Alman İttifakı <i>The Effort For Modernization of The Army and Turkish-German Alliance from The Beginning of 1914 to First World War</i> Okt. İsmail EFE.....	123-136

Haber Fotoğraflarında 2003 Irak Savaşı Karşıtlarının Temsili <i>Representation of the 2003 Iraq War's Anti War in News Photos</i> Serhan KOYUNCU & Burak MEDİN.....	137-168
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisinin Gelişiminde Karşılaşılan Sorunlar: Bosna Hersek Örneği <i>Problems in Development of Writing Skills in Turkish Foreign Language Education: The Case of Bosnia and Herzegovina</i> Doç. Dr. Mustafa ARSLAN & Erna KLICIC.....	169-182
TBMM Gizli Celselerinde Öne Çıkan Meseleler (1920-1934) <i>Major Issues in the Grand National Assembly of Turkey Secret Sessions, 1920-1934</i> Uzm. Ömer Ali KESKİN	183-202
Max Weber ve Sabri F. Ülgener'de Zihniyet - Din İlişkisi <i>The Concepts of Mentality - Religion Relations in Max Weber and Sabri F. Ülgener</i> Yrd. Doç. Dr. Şahin DOĞAN.....	203-226
Türkiye Ekonomisinde Cari Açık Sorunu: Tasarrufların Önemi ve Bireysel Emeklilik Sistemi <i>The Current Account Deficit Problem of the Turkish Economy: Importance of Saving and Private Pension System</i> Dr. Zafer SEZGİN, Dr. Cüneyt SEVİM & Dr. Figen KALYONCU.....	227-240

DAVID HUME VE GAZALİ'DE NEDENSELLİK PROBLEMİ

*Abdurazzak DURSUN**

Öz

Bu çalışmada 18 yüzyıl İskoç filozofu David Hume ile 11 yüzyıl İran'lı İslam filozofu Gazalî'nin nedensellik problemi ile ilgili görüşleri açıklanmaya çalışılmıştır. Nedensellik genel olarak olay ve olguların birbirine belli bir şekilde bağlı olması, doğadaki her şeyin bir nedeninin olması veya her şeyin bir nedene bağlanarak açıklanabilecek olması, aynı nedenlerin aynı koşullarda aynı sonuçları vereceği iddiası, nedenle etki arasındaki bağlantının zorunluluğunu ifade eden ilke' olarak tanımlanmaktadır. Nedensellik problemi felsefe tarihi boyunca tartışılan bir konu olmakla beraber Gazalî, nedenselliği Allah'ın yüce kudretine ve alışkanlığa bağlamak suretiyle zorunlu bir durum olmadığını belirtir. David Hume ise nedenselliği alışkanlıklara ve eğilimlere bağlamak suretiyle farklı yöntemlerle Gazalî ile aynı sonuca varıp nedenselliği eleştirmiştir. Hem Gazalî hem de Hume, nedensellik konusunda benzer fikirlere sahip olsalar da anlama ve anlamlandırma açısından farklılıkları olduğu açıkça görülmektedir. Günümüzde de Hume ve Gazalî'nin etkilerinin önemli yere sahip olduğu bilinen bir gerçektir.

Anahtar Kelimeler: David Hume, Gazalî, Nedensellik, Düşünce, Neden-Etki, Alışkanlık.

Causality Problem By David Hume and Gazali

Abstract

In this article it is tried to clarify the thoughts of 18th century's Scottish philosopher David Hume's and 11th century's Iranian Islamic philosopher Gazalî's about causality problem. Causality is commonly being identified as "an event and the effects are interconnected to each other in a particular way, there is always a reason for anything in the nature or that everything can be explained by attributing to an event, the assertion that the same causes will give the same result at the same conditions or the principle, which states the obligation of the relation between the event and effect". Causality problem has been a topic of discussion throughout the history of philosophy. Gazalî explains causality as evitable by associating with the puissance of almighty God and habit. On the other hand, David Hume associated causality with habits and inclinations. So, he came to the same conclusion and criticised causality. Notwithstanding they had similar ideas, it is revealed that they are differences in terms of understanding and interpreting. At the present time, it is known that the effects of this two thinkers still have an important place.

Keywords: David Hume, Gazalî, Causality, Thought, Cause-Effect, Habit.

* Kırıkkale Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Felsefe Anabilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi

Giriş

Nedensellik kavramı felsefe literatüründe çeşitli açılardan açıklanmaya çalışılmıştır. Örneğin Cevizci (2002:740) bu kavramı, bir şeyi değiştirmeye, bir fenomen ya da olayı meydana getirmeye yetili olan şey ya da koşul, yaratıcı etken; bir şeyi ortaya çıkartan, kendisi olmadan o şeyin kesinlikle varlığa gelemeyeceği şey; bir olayın ortaya çıkışı, varlığa gelişi, doğuşu için zorunlu ve yeterli olan ve o olaydan zamansal olarak önce gelen şey; bir olayın ortaya çıkışının yeter koşulu; sonucunun kendisinden zorunlu olarak çıktığı şey, durum, olay ya da fenomen olarak tanımlarken; Akarsu (1998:132) nedenle etki arasındaki bağıntı olarak tanımlamıştır.

Nedenle sonuç arasındaki ilişki, doğa olayları arasındaki nesnel ve zorunlu bağlantılar olarak ilk insanlar tarafından da fark edilmiştir. Örneğin güneş çıkınca toprak ısınıyordu. Bu durum, sıcaklığın (sonuç) güneşle (neden) ilişkisi olduğunu göstermektedir. Bunun her zaman ve her yerde de böyle olduğunu ve hiç değişmediğini de görüyorlardı. Bu da, bu iki olay arasındaki ilişkinin zorunlu olduğunu gösteriyordu. İnsanların bu olguda hiçbir etkileri yoktu ve ne yapsalar bunun böyle olmasını engelleyemezlerdi. Yani bu ilişki nesnel idi. Öte yandan büyücülüğün bile insanların gözlemlerinden doğduğu ileri sürülmüştür. Örneğin yağmur yağmadan önce kurbağaların bağırsıklarını gözlemlen ilk insanlar, kuraklık günlerinde kurbağalar gibi bağırsarak yağmur yağdırmak için büyü yaparlardı; çünkü aynı nedenin aynı sonucu doğuracağına inanıyorlardı. Nedensellik ilişkisi giderek dinsel bir nitelik kazanmış ve ilkelerde olduğu gibi uzun bir süre inanç olarak kalmıştır. Doğadaki olayların düzenli ard ardaldığından gelecekte olacağını, geçmişte olanlara dayandığı fikri biçimlenmiştir. Bu düşünceden kadercilik anlayışı türemiştir. Mademki, sonra gelen ondan önce gelen tarafından belirlenmektedir, öyle ise önde gelen ve kendisinden daha önce gelence belirlenmiştir. Ve bu zincir ilk belirleyiciye kadar geri götürülmelidir (Hançerlioğlu, 1993:453).

Ne var ki olaylar arasındaki ilişkilerin bu ilkel serüveni bilimsel nedensellik anlayışına dönüşüncüye kadar daha pek çok evreden geçecektir. Bu yanlış uslamlama düşlere, fallara v.b inanma gibi birçok boş inançlara da yol açmıştır. Antikçağ Yunan düşüncesinde nedenselliği sezen ve olaylar arasında nedensel bir bağlantı bulunduğunu ileri süren ilk düşünür Demokritos'tur. Sonra Aritoteles meydana gelen her şeyin belli bir şeyden meydana geldiğini söylemiş ve bu doğal düzenliliği mantıksal düzenliliğe dönüştürerek tümevarım yöntemini oluşturmuştur: Aynı nedenler aynı sonuçları doğurur (birinci öncül: nedensellik ilkesi) –sıcaklık madenleri genişletmiştir (ikinci öncül:deney), öyle ise sıcaklık daima madenleri genişletir (sonuç:bilimsel yasa). Oysa bu mantıksal vargının kesinliği de uzun bir süre tartışma konusu olmuştur. Belli sayıdaki deneyler ancak o belli sayıdaki deneylerle sınırlı sonuçları meydana koyabilir, belli sayıdaki deneylerden o belli sayıdaki deneylerin sınırını aşan genel sonuçlar çıkarılamaz. Güneş şimdiye kadar toprağı ısıttı diye onun yarın da toprağı ısıtacağını bilinemez. Tersine, güneşin şimdiye kadar toprağı ısıtması bir gün gelip toprağı ısıtmayacağını bilinmesini gerektirir (Hançerlioğlu, 1993:454).

David Hume'da Nedensellik

Hume, nedensellik anlayışını irdelemeye nedensellik ilişkisinin hangi izlenimden ya da izlenimlerden ortaya çıktığını sorarak yaklaşmaktadır. İlk olarak “nedenler” dediğimiz şeylerin hiçbir niteliği nedensellik düşüncesinin kökeni olamaz. Hume'un Treatise'de ortaya koyduğu ve tüm felsefi sistemine hakim olan genel yargısına göre, nedenin zorunluluğu için üretilmiş bütün tanıtımlar bir aldatmacadan başka bir şey değildir. Hume'u, oldukça katı olarak görülen bu yargıya ulaştıran sebep nedir? Bir filozof olarak Hume'un da ortaya koyduğu gibi felsefe tarihinde nedene dair ileri sürülmüş en önemli yargının “ var olamaya başlayan her şeyin, varoluşunun bir nedeni olduğu” dur. Bu genel oluşumun bir nedeni kural gibi tarih boyunca çoğunluk tarafından kabul edilmiştir. Bu kural öylesine yerleşip kabul edilmiştir ki, bu hususta herhangi bir tanıt verilmeksizin ya da istenmeksizin tüm zihinsel süreçlerde sorgulanmadan kabul edilmiştir. Peki, nedir bu yargının böyle sorgusuzca kabul edilmesinin nedeni? Hume'un bahsettiklerine göre kurulu olan, dudaklarda yadsınabilen ama gerçekte insanın yüreğinde kuşku duymasının mümkün olmadığı bir kural, yargı olarak kabul edilmektedir. Bilgisel açıdan bu ilkede sezgisel kesinliğe dair bir kesinlik bulunmamaktadır. Bunun nedeninin mutlak şekilde ortaya konulması gerekmektedir. Hume'a göre bu kesinlik, düşüncenin karşılaştırılmasından ve düşünceler aynı kaldığı sürece değişmez olan ilişkilerin keşfedilmesiyle gün yüzüne çıkmaktadır (Şekerci, 2009:133-134; Copleston, 1990:37).

Mesela birisine, önünde olmayan bir olgu sorununa, söz gelişi, bir arkadaşının şehir dışında ya da Fransa'da olduğuna neden inandığını sorarsanız, size bir sebep gösterir ve bu sebep de bir başka olgu olur; söz gelişi, arkadaşından aldığı bir mektup ya da onun daha önceki kararlarının veya verdiği sözlerin bilgisi... İssız bir adada bir saat ya da başka bir makine bulan birisi, o adada daha önce insanların bulunmuş olduğu sonucuna varır. Olgular hakkındaki bütün akıl yürütmelerimiz aynı yapıdadır. Ve her defasında ortada olan olgu ve ondan çıkarılan diğer olgu arasında bir bağ varsayılmaktadır. Bunları birbirine bağlayacak bir şey olmasaydı, çıkarım tümüyle temelsiz olurdu. Karanlıkta konuşan bir ses işitmemiz, bize bir kişinin orda olduğunu belirtir: Neden? Çünkü konuşma insanın doğal yapısının bir etkisidir ve ona sıkı sıkıya bağlıdır. Bu yapıdaki diğer bütün akıl yürütmeleri incelersek, bunların neden-etki ilişkisine dayandıklarını ve bu ilişkinin uzak ya da yakın, doğrudan doğruya ya da dolaylı olduğunu görürüz. Isı ve ışık ateşin birlikte ortaya çıkan dolaylı etkileridir ve bu etkilerden biri haklı olarak diğerinden çıkarılabilir (Hume, 1976:24).

Öte yandan ilk bakışta aynı hakikat, dünyaya gelişimizden bu yana bize aşına olan doğanın bütün olarak akışı ile yakın bir ilgisi bulunan ve parçaların gizli yapısı bağlantıları olmaksızın, nesnelere basit niteliklerine dayandıkları sanılan olaylar konusunda aynı apaçıklığı taşıymıyormuş gibi görünebilir. Bu etkileri, tecrübemiz olmaksızın, sadece aklımızın işlemesi ile bulabileceğimizi hayal etmeye yatkınsınız. Bize öyle gelir ki, bu dünyaya aniden gelseydik, bir bilardo topunun bir diğerine çarparak

ona hareket iletceğini önceden çıkarabilirdik ve hakkında kesinlikle konuşmak için olayın meydana gelmesini beklemek zorunda kalmazdık. Alışkanlık bizi öylesine etkilemiştir ki, en kuvvetli olduğu yerde sadece tabii cahilliğimizi örtbas etmekle kalmaz, kendisini bile saklar, yalnızca en üst derecede olduğu için hiç yokmuş gibi görünür (Hume, 1976:25-26).

Ancak bütün tabiat kanunlarının ve cisimlerin istisnasız bütün işlemlerinin sadece tecrübe ile bilinebileceğine ikna olmamız için, aşağıdaki düşünceler yeterli olabilir belki. “Bize bir nesne gösterilse ve geçmiş gözlemlere başvurmadan bu nesneden ortaya çıkacak etki ile ilgili konuşmamız istense, sorarım size zihnin bu işlemde ne gibi bir yol izlemesi gerekir? Bu nesneye etkisi olarak yükleyeceği bir olayı uydurmak yahut tasavvur etmek zorunda kalacaktı ve gayet açıktır ki bu uydurma tamamen rastgele olmak durumundadır. Akıl en dakik inceleme ve yoklamalarıyla niçin sayılanda etkiyi bulamaz. Fakat etki-sebepten tamamıyla farklıdır. Dolayısıyla sebebin içinden çıkarılamaz. İkinci bilardo topundaki hareket birincisindekinden tamamıyla farklı bir vakadır ve birinde, diğeri hakkında en ufak ipucu veren bir şey yoktur. Bir taş yahut maden parçası havaya kaldırılıp dayanaksız bırakılınca hemen düşer; ama olayı apriori olarak ele alırsak, bu durumda, taş yahut madende yukarı yahut herhangi başka bir tarafa değil de aşağıya doğru bir hareket ideasını ortaya çıkaracak bir şey bulabilir miyiz? Ve belirli bir etkinin tecrübeye başvurulmadan ilk defa hayal edilmesi ya da uydurulması, her türlü doğal işlem konusunda nasıl rastgele ise aynı şekilde neden ile etki arasındaki onları birbirine bağlayan ve o nedenin işlemlerinden başka bir etkinin çıkmasını imkansız kılan düşünülmüş bir bağ ya da bağlantıyı da rastgele diye görmek zorundayız. Söz gelimi bilardo topunun düpedüz bir çizgi üzerinde bir diğer topa doğru hareket halinde olduğunu gördüğüm zaman dokunmalarının ya da çarpışmalarının sonucu olarak ikinci topta hareket olacağı tesadüfi olarak aklıma gelse dahi aynı durumda bu nedeni çok farklı olayın izleyeceğini kuramaz mıyım? Her iki top da büsbütün hareketsiz olamaz mı? Birinci top bir doğru üzerinde geri dönemez ya da ikincisinden herhangi bir doğrultu yahut yönde uzaklaşamaz mı? Bunlar, kurulabilir ve tutarlı sayıtlardır. O halde niçin diğerlerinden daha tutarlı ya da kurulabilir olmayan bir tanesini tercih ediyoruz. Hiçbir apriori akıl yürütme bu tercih için bize herhangi bir temel gösteremez” (Hume, 1976:26-27).

Nedensellik ile ilgili Hume şöyle devam etmektedir; “en cahil ve alık köylüler – daha daha, bebekler ve hatta vahşi hayvanlar – tecrübeyle gelişirler ve etkilerini gözleyerek doğal nesnelerin niteliklerini öğrenirler. Bir çocuk mumun alevine dokunmaktan acı duyumunu öğrenince, elini herhangi bir muma yaklaştırmamaya özen gösterecektir, duyuşsal nitelikleri ve görünüşü benzer bir nedenden benzer bir sonuç çıkacaktır. Çocuğun anlama yetisinin bu sonuca bir kanıtlama süreci veya bir akıl yürütme ile vardığını söylersiniz. Sizden haklı olarak, bu kanıtlamayı ortaya çıkarıp göstermenizi isterim; sizde böylesine yerinde bir talebi reddedecek herhangi bir mazeret ileri sürmezsiniz. Bu kanıtlamanın karışık ve anlaşılması güç olduğunu ve soruşturmanızı aşabileceğini söylemeye kalkmayın, çünkü bunun bir bebek için bile apaçık olduğunu

itiraf etmiş bulunuyorsunuz. Böylece, bir an duraksarsınız veya düşündükten sonra ortaya karmaşık ve derin bir kanıtlama koyarsınız bir anlamda sorudan vazgeçmiş, geleceğin geçmişe benzeyeceğini sanmamıza yol açan ve bizi görünüşte benzer olan nedenlerden benzer etkiler beklemeye götürenin, akıl yürütme olmadığını itiraf etmiş olursunuz. Öyle bir kimse düşünelim ki, en güçlü akıl ve düşünme yetileriyle donanmış olarak bu dünyaya birden bire gelsin: Nesnelerin sürekli olarak ard arda gelişinin ve birbirini izleyen olayları hemen gözleyecektir, ancak bundan öte bir şey bulamayacaktır. Başlangıçta herhangi bir akıl yürütme ile neden ve etki ideasına ulaşamayacaktır: Çünkü bütün doğal işlemlerin yapıcıları olan güçler, hiçbir zaman duylara gelmezler ve belirli bir durumda belirli bir olay bir başkasından önce geliyor diye, birinin neden ötekinin etki olduğu sonucunu çıkarmak, akla uygun bir şey değildir. Bunların bir araya gelmeleri rastgele ve geliş güzel olabilir. Birinin ortaya çıkmasından öbürünün varoluşunu çıkarsamak için bir sebep olmayabilir. Tek kelimeyle böyle bir kişi, hiçbir zaman daha çok tecrübe edinmeksizin herhangi bir olgu sorunu konusunda tahminini veya akıl yürütmesini kullanamayacak; belleğinde ve duylarında dolaysız olarak bulunanın ötesinde hiçbir şeyden emin olamayacaktır (Hume, 1976:34-36).

Aynı şekilde, bu kişi daha çok tecrübe edinmiş ve benzer nesne veya olayların hep birbirine bağlı olduğunu gözleyecek kadar uzun bir zaman dünyada yaşamış olsun. Bu tecrübenin sonucu ne olur? Bir nesnenin ortaya çıkışından öbürünün varoluşunu çıkarır. Ama tüm tecrübesiyle, nesnenin öteki nesneyi ortaya çıkarmasındaki gizli gücün bir ideası ya da bilgisini yine de edinmemiştir; onu bu çıkarsamayı yapmaya götüren, herhangi bir akıl yürütme süreci de değildir. Ancak yine de kendini bu çıkarımı yapmaya mecbur hisseder: Ve bu işlemde anlama yetisinin bir yeri olmadığını görse de, yine aynı düşünce yolunu izleyecektir. Bu kişinin böyle bir sonucu oluşturmasını belirleyen bir başka ilke vardır (Hume, 1976: 37).

Bu ilke alışkanlık ya da huydur. Çünkü belirli bir edim ya da işlemin tekrarlanması, herhangi bir akıl yürütme ya da anlama süreci tarafından gerektirmeksizin aynı edim ya da işlemi yeniden yapma eylemini doğuruyorsa, her zaman bu eğilimin alışkanlığın etkisi olduğunu söyleriz. Bizi daha ileriye götürmedikleri için yetilerimizin darlığından sızlanmamız gerekmez; bu kadar yürüyebilmiş olmamızda yeterlidir. Ve şurası kesindir ki, iki nesnenin sürekli bir aradalıklarından sonra -söz gelişi ısı ve alev, ağırlık ve katılık- biri ortaya çıktığından dolayı öbürünü beklememizi belirleyen sadece alışkanlıktır, dediğimizde; doğru olmasa da, hiç olmasa anlaşılır bir önerme ortaya sürmekteyiz. Hatta öyle görünüyor ki, binlerce durumdan yaptığımız bir çıkarıma onlardan hiçbir bakımdan farklı olmayan bir tek durumdan neden yapamadığımızı açıklayan tek hipotez budur. Akıl tek bir daire üzerinde durarak çıkaracağı sonuçlar evrendeki bütün daireleri gözden geçirerek çıkaracaklarının aynıdır. Fakat hiçbir insan, bir cismin bir başka cismin çarpmasıyla harekete geçirilmesini bir tek defa görerek, başka bütün cisimlerinde benzer bir darbe ile hareket edeceğini çıkarıyamaz. O halde tecrübeden doğan bütün çıkarımlar akıl yürütmenin değil alışkanlığın etkileridir (Hume, 1976:38).

Sonuç olarak Hume, alemdeki nedensellik ilkesiyle alışkanlık arasındaki farklılığı ortaya koymaktadır.

Gazali'de Nedensellik

Gazali'ye göre dünyada ne olursa olsun, Allah'ın iradesiyle olmaktadır. Allah'ın iradesinin nasıl tecelli ettiğini ise şöyle açıklamaktadır: Allah, önce hikmetiyle etkileri olabilecek sebepler oluşturmaktadır. Allah'ın hikmetli kuralları, mutlak ilk düzeni ve her an ortaya çıkan ezeli işleri göstermektedir. Gazali, Allah'ın sebepliliğinin temelini oluşturduğundan, yani sebeplerin sonuçlarını meydana getirdiğinden ve Allah'ın planı hangi aletle ilgili ise planı gerçekleştirmek için onu kullanacağından bahsetmektedir. İkinci aşamada Allah kıyamete kadar ne yok olacak, ne de değişecek sabit, değişmez, mutlak ve temel sebepler inşa eder. Bunlar yedi sema, yeryüzü, yıldızlar, semavi katmanlarıdır. Gazali, bu aşamayı bir birini takip eden mutlak sebeplerin, mutlak düzeni olarak isimlendirmektedir (Abrahamov, 2009: 121).

Takdir edilmiş olayların hiç biri ne öne geçmekte ne de geri kalmaktadır. Yani sebepleri hazır olduğu zaman zorunlu olarak meydana gelirler ve takdir edilen miktarda olurlar. Her şey Allah'ın takdirine uygun olarak meydana gelir. Allah dünyada meydana gelen her şeyin ilk sebebidir. O dünyaya doğrudan müdahale etmektedir. Gazali iki hareket tarzından meydana gelen iki çeşit sebebi birleştirmektedir. Allah ilk sebeptir ve O'nun fiili, O'nun anlık iradesinden kaynaklanmaktadır. Diğer sebepler Allah'ın yarattığı ve yürürlükte tuttuğu tabiatlarından gelen bir zorunlulukla olduğu kadar Allah'ın dolaylı eylemiyle harekete geçerler (Abrahamov, 2009: 123-124).

Gazali, genel olarak sebep-etki olarak tartışılan gözlemlenebilir şeyler arasındaki ilişkiye değinmektedir. Gazali neden ve etki arasındaki ilişkinin varlığını eleştirmemekte, ona yüklenen zorunluluğa karşı çıkmaktadır. Halbuki O'da bu alemde gözlemleyebildiğimiz şeyler arasında belirli bir düzeni olduğunu, mutlak irade ve kudret sahibi bir Allah'ın başı bozuk her an değişen belli bir kuralı olmayan bir alem ortaya koyduğunu kabul etmez. Gazali'nin adet teorisiyle açıkladığı sistemde Allah, nadirde olsa bu düzeni bazen belli amaçlar için kesintiye uğratabilmektedir. Fail fiil ilişkisi açısından baktığımızda Gazali de ontolojik sistemin tepesinde, diğer varlıkları inceleyen olarak Allah'ı kabul etmektedir. Lakin o epistemik ve ontolojik olarak deterministik bir alem ve bilgi imkanını işaretleyen zarurilik düşüncesine karşı çıkmaktadır. Gazali herhangi bir zorunlu ilişkiyi inkar ederek başlamakta ve bu itirazını desteklemek amacıyla tamamıyla epistemolojik bir argüman ileri sürmektedir. Gazali böyle yaparak, cansız varlıkların fail olmadıklarını ve nedensel eylemin sadece fiilleri iradi olan Allah'a mahsus olduğu şeklinde Eş'ari öğretisini desteklemektedir. Bu öğretiye göre, ister doğrudan olsun, ister melekler vasıtasıyla olsun, ortaya çıkan her şey Allah'ın eseridir. Sonuç olarak, Gazali için önemli olan tek şey Allah'ın mutlak irade ve kudretidir. Bunu zora sokacak her düşünce ona göre kesin bir şekilde reddedilmedir (Türkben, 2012: 91; Şekerci, 2009: 95).

Gazali hayatı boyunca felsefe ve İslam arasındaki gerginliği gidermeye çalışmış ve teolojiji felsefi bakımdan savunmada kayda değer bir başarı sağlamıştır. Gazali'nin Farabi ve İbni Sina gibi felsefecilerin düşüncelerini çürütmek amacıyla nedensellik konusunda karıştı çıktığı görüşlerden biri şudur; neden ve sonuç arasındaki gözlenen bağlantı mantıksal zorunluluğa sahiptir ve sonucun nedensiz ve nedenin sonuçsuz var olması mümkün değildir. Ancak Gazali bunun bir alışkanlık olduğunu da belirterek "alışkanlık sonucu olarak sebep ile sebepli arasında var olduğu inanılan ilişki bize göre zorunlu değildir." Bunlardan birini kabul etmek ya da reddetmek zorunlu olarak diğerini de kabul etmeyi yahut reddetmeyi gerektirmez (Yazıcı, 2010: 1145).

Gazali'ye göre alışkanlık sonucu olarak birinin sebep diğerin sonuç olduğuna inanılan iki şeyden birinin, diğerinin yanında bulunmasının zorunlu bir durum olmadığıdır. Bu durum, art arda gelen bütün ikili şeyler için böyledir. Bunlardan birinin ispatı diğerinin ispatını içermediği gibi, birinin zorunlu olarak gelmesi diğerinin de zorunlu olarak gelmesini içermez. Bundan dolayı birinin varlığı diğerinin varlığını zorunlu kılmadığı gibi birinin yokluğu diğerinin yokluğunu da zorunlu kılmaz. Toklukla yemek yemek, yanmakla ateşe dokunmak, susuzluğun giderilmesi için su içmek, iyileşmek için ilaç almak vb. yan yana bulunan sebep-sonuç olarak algılanan durumlar arasında akli bir lüzum ve zorunluluk yoktur. Bunlar birinin diğerinin yanında bulunmasını, aslında biri diğerinden ayrılmayacak şekilde zorunluluğa değil, Allah'ın yaratmasıyla olur. Hatta yemek yemeden karnının doymasını yaratmak vb. yan yana olan şeylerinin biri olmadan diğerinin olması Allah'ın kudreti dâhilindedir. O'na göre, filozoflar ise bunun imkânını kabul etmemektedirler (Gazali, 2002: 181).

İmam Gazali bu konu hakkındaki fikirlerini ateş ile yakma arasındaki ilişkiyi sorguladığı bir örnekte açıklamaya devam eder. O, filozofların ateşe yaklaştırılan pamuğun yanmasından hareket ederek, bu durumda ateşin sebep, pamuğun yanıp kül olmasının ise sonuç olduğunu ve aradaki yanma ilişkisinin zorunlu olduğu yönündeki düşüncelerine karşı çıkar. Zira ona göre bu örnekte yanma sonucunu gerçekleştiren ateşin kendisi değil, Allah'ın iradesidir. Ateş, kendisine yaklaştırılan nesneyi yakmayı ya da yakmamayı seçebilecek bir sebep olmayıp cansız bir maddedir. Bu sebeple yüce Allah yanma olayını ya melekleri vasıtasıyla yahut vasıta kullanmadan kendisi yapar. O, bu örneğin arkasından, 'o halde ateşin fail olduğunun kanıtı nedir?' diye sorar. Filozofların bu konuda ateşin dokunduğu anda yaktığını gözlemiş olmalarından başka hiçbir kanıtları yoktur. Oysa ki, ateşin yaktığını gözlemiş olmak, sadece yanma olayının pamuğun ateşe yaklaştığı esnada gerçekleştiğini gösterir, yoksa bunun ateş tarafından yapıldığını göstermez (Demircioğlu, 2008: 116-117).

Gazali, filozofların, mucize hakkındaki görüşlerini eleştirmektedir. Ona göre, mucize hakkındaki düşünceleri matematikte varılan sonuçlar gibi zorunlu değildir. Çünkü yanmanın faili ateş değil, ya melekler vasıtasıyla ya da doğrudan doğruya pamuğu karartarak, bölümlerine ayırarak, onu kül haline getiren Allah'tır. Zira ateş cansızdır, cansız bir şeyin gerçekten fiili olamaz. Ateş ile pamuğun her karşılaşma-

sında yanması tecrübesi ise bir kanıt değildir. Çünkü tecrübe sadece ateş ile yanma arasında meydana geldiğine delalet eder, yoksa yanmanın ateşten dolayı meydana geldiğine delalet etmez. Çünkü Allah'tan başka hakiki fail ve illet yoktur. Bir şeyin bir şeyle bulunması o şeyin diğer şey yüzünden meydana geldiğini göstermez. Eş zamanlı olaylar arasında, her zaman bir neden sonuç münasebetinden söz edilemez. O halde ölümlerin dirilmesi, asanın yılanı dönüşmesi mümkündür. Zira madde çeşitli suretleri kabul eder. Bu kabul ediş olageldiğine göre uzun bir müddet icap eder, oysa ki, bu müddetin çok kısa olup mucizenin doğması Allah'ın kudreti dışında değildir. Çünkü Allah imkânsız olan her şeye kadirdir. Doğada görülen art ardalık zincirleri ve doğa olayları zorunlu ve gerekli değil, mümkündür. Gazali'nin reddettiği şey, sebeple sonuç arasındaki bağ değil, bu bağdaki zorunluluk ideasıdır. Gazali alışkanlığa aykırı olmak kavramı ile çelişme kavramını birbirinden ayırarak ve mümkünün varlığı yokluğunun zorunluluğuna kanıt değildir diyerek mucizeyi meşrulaştırmıştır (Vural, 2004: 78-79).

Nedensellik bağlamında ele alınması gereken konulardan biri de Farabi ve İbn-i Sina'nın öncülüğünde gelişen "Sudür" teorisidir. Sudür, kainatın çeşitli varlıklar sebebiyle oluştuğunu savunan felsefi bir anlayıştır. Bu teoriye göre evrenin yaratılması Allah'ın özgür iradesi ile oluşmuştur. Bu yaratmada bir sürecin gerekliliği vardır. Tıpkı ışık kaynağından ışığın yayılması veya gülden kokunun yayılması gibi. Sudür anlayışına göre Tanrı kendisinden hiçbir şey eksiltmeden "sudür" etmektedir. Onlar Tanrı ile maddi alem arasında 'akıl' adını verdikleri bazı manevi varlık katmanları vardır. İslam aleminde büyük yankı uyandıran bu teori İmam Gazali tarafından eleştirilmiştir. Gazali âlemin Allah'ın yapısı olduğunu, Sudür fikrinin üç yönden olmayacağını savunmaktadır. İlki Fail Yönden; failin kesin bir irade sahibi olması gerekir. Filozoflara göre Allah'ın hiçbir sıfatı olmadığından, buyuran da olamaz. Bu yüzden Allah'tan çıkan şey, zorunlu olarak Sudür etmektedir. İkincisi ise Fiil Yönünden; alem ezeldir. Fiil ise olaydır. Üçüncüsü de Fiil ile Fail Arasında Ortak Olan Nispet Yönünden; Filozoflara göre Allah her bakımdan birdir. Bir olandan sadece bir çıkabildiğine göre, alem ise birçok şeyden meydana geldiğine göre, alem Allah'tan nasıl çıkmış olabilir? Gazali öne sürdüğü bu üç yaklaşım Sudür teorisini çürütme niteliğindedir. Farabi ve İbn-i Sina, Müslüman kimlikleriyle Allah'ın evreni ezeli yaratıcısı olduğunu inkar etmemişlerdir. Fakat onlar kainatın Tanrı tarafından geçmişteki belirli bir zamanda sırf yokluktan yaratmadığını savunurlar (Ayçiçek, 2012: 16-17).

Eğer nedensellik bağlamında sudür teorisine bakacak olursak, alemde var olan her şeyin bir nedeninin olduğunu veyahut olmadığını kabul etmek durumundayız. Bir neden varsa, o zaman onunda bir nedeni olması gerekir. Bu neden ve nedenli arasındaki ilişki ya sonsuza kadar gidecek veya bir yerde sonlanacaktır. Bu durumun sonsuza kadar gitmesi Gazali'nin tüm suçlamalarına rağmen filozoflarca kabul edilen bir durum değildir. Çünkü sudür teorisinde de açıklandığı gibi aslında bu süreç nedeni olmayan ilk ilke ve neden olan Tanrı'da son bulmaktadır. Sudür teorisinin sonuçlarından olan konulardan biri de teorinin yapısına işlemiş olan ontolojik nedensellik

içerisindeki Hristiyan şüpheci tavidir. Bu tavrın doğal bir sonucu olarak Tanrı'nın irade ve kudreti ortadan kalkmakta ve yaratma fiiline eksiklik gelmektedir. Gazali'ye göre Allah dilediği zaman var eden, istediği zaman da yok edendir. Fakat Gazali'ye göre sudür teorisini ortaya koyan filozoflar, Allah'ın alemi irade ve seçmesi ile değil zatının gereği olarak doğal ve zorunlu bir şekilde yarattığı fikrindedir. Bu doğrultuda, ışığın güneşten çıkması gibi her şey O'nun zatının gereği olarak var olmuştur. Nasıl ki, güneş ışığını, ateş de ısını engelleyemiyorsa, bir anlamda Allah'da fiillerinin meydana gelmesine engel olamaz (Şekerci, 2009: 73-74).

Sonuç

Her olayın bir nedeni olduğunu, aynı koşullar altında aynı nedenlerin aynı sonuçları doğuracağını dile getiren ilke olarak da tanımlanabilen nedenselliğe ilişkin ilk eleştiri Gazali'den gelmiştir. Gazali, İslami bir endişe ile maddenin ezeliğini gerektiren bir nedensellik anlayışına karşı çıkmıştır. Bunun yanında Tanrı'nın iradesini sınırlandıran Südür Nazariyesi'ne de yine aynı kaygı ile karşı çıkmıştır. Gazali gerekçe olarak da sözü edilen nedenselliğin sadece bir gözlem olduğunu ve gerçek nedenin Tanrı'nın kendisinin olduğunu ileri sürmüş ve bunu örneklerle açıklamıştır. Gazali nedensellik eleştirisini, Meşşai filozofların görüşleriyle, İslam anlayışının ters düştüğü ve çeliştiği yaklaşımı üzerine kurmuştur (Gecegider, 2011: 29).

Hume'un epistemolojisi, izlenim, tasarım ve oluşum basamaklarından oluşurken, deneyden önce oluşan sonucun zorunlulukla bilinmeyeceği anlayışı ile nedenselliği eleştirir. Ve sonuç olarak şüpheciliğe düşer. Hume'a göre kavramlarımız deneyden gelir. Deney ise bireysel olguyu dile getirir. Tek tek olgulardan çıkan sonuçları genelleştirmekle yasalara varırız. Ancak genelleştirmek güvensiz bir şeydir. Hume'a göre neden sonuç bağlantısı kavramının kaynağı sayabileceğimiz bir izlenim yoktur. Olayların ard arda gelmesi bizde bir alışkanlık oluşturur. Bunlar arasında zorunlu bir bağ olduğunu söyleyemeyiz. Bu alışkanlıklar daha sonra inanca dönüşmektedir. Hume deneysel bilimlerde ise nedensellik yerine olasılığı koymaktadır. Hume'un epistemolojisi ile elde edilen her bilgi bir sonuç, bu bağlamda her algı ya da izlenim bir nedendir. Bu açıdan Hume'un epistemolojisi bilgi denilen sonuç ile algı denilen neden arasındaki bir bağ, diğer ifade ile bilginin kazanılmasının nedenselliğidir (Gecegider, 2011: 12). Gazali'ye baktığımızda ise; nedenselliği ele alırken ilk önce sebep ile sonuç arasındaki ilişkinin zorunlu olmadığını, olumsal olduğunu ileri sürerek başlar. Bir şeyin varlığı öbürünün varlığını, bir şeyin yokluğu öbürünün yokluğunu zorunlu kılmaz. Bizim sebep ile sonuç arasındaki ilişkiyi zorunlu görmemiz olsa olsa alışkanlıktan ötürüdür. Gazzali ise nedenselliği filozofların nedenlerle sonuçların yan yana bulunmasının zorunlu olması konusundaki hükümlerin, nedenin bulunduğu yerde sonucun bulunmamasının ve sonucun nedensiz meydana gelmesinin imkansız olmasını içeren görüşlerin yanlışlığıyla açıklar (Gazzali, 2002: 159).

Gazali, alışkanlık sonucu olarak birinin neden, diğzerinin sonuç olduğuna inanılan iki şeyden birinin, diğzerinin yanında bulunması zaruri bir durum olmadığını belirterek, bu durumun art arda gelen tüm ikili şeyler için geçerli olduğunu belirtmiştir. Bunlardan birinin ispatı diğzerinin ispatını içermediğı gibi birinin olumsuzlanmasının diğzerinin olumsuzlanmasını içermeyeceğini, birinin varlığı diğzerinin varlığını gerektirmediğı gibi birinin yokluğu diğzerinin yokluğunu da gerektirmeyeceğini belirtmiştir. Örneğın susuzluğun giderilmiş olması ile su içmek, toklukla yemek yemek, yanmakla ateşe dokunmak, ışık ile güneşın doğması, iyileşmekle ilaç, ishalle ishal ilacı gibi yan yana bulunan ve sebep-sonuç olarak algılanan şeyler arasında akli bir lüzum ve zaruret yoktur (Demircioğlu, 2008: 115).

Epistemolojik açıdan nedensellik Gazali ve Hume'un nedensellikle ilgili görüşlerinin kesiştiğı alandır. Hem Hume hem de Gazali, nedenselliğın bir alışkanlığa dayandığını, bu alışkanlığın nesnelere veya olayların ard arda gelmesi sonucu oluştuğunu, bu ard arda gelmenin süreklilik ya da tekrarlılık gerektirdiğini, nedensel ilişkinin nesnelere kendisinde değil zihinde meydana geldiğini ve nedensel bağıntının zorunlu değil mümkün olduğunu belirtmişlerdir.

Hume, Gazali'den etkilenmiş midir? Sorusuna da kesin olmamakla beraber, Gazali'den etkilenen Malebranche aracılığıyla Hume'un da ondan ve fikirlerinden haberdar olup, ondan etkilendiğini söylemenin mümkün olduğunu da belirtmek lazım gelmektedir.

Kaynakça

- Abrahamov, B. (2009). Gazali'nin Nedensellik Teorisi, (Çev.Yaşar Türkben), e-makâlât Mezhep Araştırmaları II.
- Akarsu, B. (1998). Felsefi Terimler Sözlüğü, İnkılap Yayınları, İstanbul.
- Ayçiçek, B. (2012). *Gazali ve Felsefe*, İstikamet Dergisi, Sayı.4.
- Cevzici, A. (2002) Felsefe Sözlüğü, Paradigma Yayınları, İstanbul.
- Copleston, F.(1990). Çağdaş Felsefe cilt 5 İngiliz Filozofları bölüm c Hume, (Çev.Aziz Yardımlı), İdea Yayınları, İstanbul.
- Demircioğlu, A. (2008). *Eleştiri ve Şüphe Temelinde Gazali'de Bilgi Meselesi*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Felsefe Grubu Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Gazali, İ.(2002). Tehafüt-el Felasife, çev.Bekir Sadak, Ahsen Yayınları, İstanbul.
- Gecegider, N. (2011). *David Hume ve Kant'ta Nedensellik Sorunu*, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans Tezi, Isparta.
- Hançerlioğlu, O.(1993). Felsefe Ansiklopedisi Kavramlar ve Akımlar, Remzi Kitapevi, İstanbul.
- Hume, D.(1976). İnsanın Anlama Yetisi Üzerine Bir Soruşturma, (Çev.Oruç Aruoba), Hacettepe Üniversitesi Yayınları, Ankara.
- Şekerci, A. E. (2009). *Gazali ve David Hume'da Nedensellik*, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlahiyat Ana Bilim Dalı Felsefe ve Din Bilimleri Bilim Dalı Doktora Tezi, İstanbul.
- Türkben, Y. (2012). Gazali ve Nedensellik, Elis Yayınları, Ankara.
- Vural, M. (2004). Gazali Felsefesinde Bilgi ve Yöntem, Ankara Okulu Yayınları, Ankara.
- Yazıcı, S. (2010). Gazali ve Hume: Nedensellik ve Mucize Üzerine, Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, Cilt 7, Sayı.2.

SPOR TOTO SÜPER LİGİ'NDE FORVET OYUNCULARININ PERFORMANSLARININ ÇOK ÖLÇÜTLÜ KARAR VERME YÖNTEMLERİ İLE DEĞERLENDİRİLMESİ

Okan ACUN & Doç. Dr. Tamer EREN***

Öz

Spor Toto Süper Ligi, en başarılı 18 takımın mücadele ettiği ligdir. Bu çalışmada 2014-2015 sezonunda Spor Toto Süper Lig'de gol krallığında ilk altı sırada bulunan futbolcuların performansları değerlendirilmiştir. Futbolcuların performansı değerlendirilirken ele alınan kriterler; attığı gol sayısı, oynadığı maç sayısı, kendi evinde attığı gol sayısı, profesyonel olarak oynadığı futbol kariyer yılı, takımın attığı toplam gol sayısı ve yaptığı asist sayısıdır. Çalışmada çok ölçütlü karar verme yöntemlerinden Analitik Hiyerarşi Prosesi (AHP) ve VIKOR yöntemleri kullanılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Spor Toto Süper Lig, Performans Değerlendirme, Çok Ölçütlü Karar Verme, AHP, VIKOR.

Evaluating The Performances of Forward Players with Multiple Criteria Decision Method at Spor Toto Super League

Abstract

Spor Toto Super League is a league the most successful 18 teams are challenging. In this study, it was evaluated the performances of the football players who were on the first six place on top scoring list of the Spor Toto Super League 2014-2015 season. The criteria's used in evaluating the performance of players; total goal, number of games played, number of goals scored at home, played in as a professional the football career years, total number of goals the team scores and number of assists. Two of multicriteria decision making methods Analytic Hierarchy Proses (AHP) and VIKOR were used.

Keywords: Spor Toto Super League, Performance Evaluation, Multicriteria Decision Making, AHP, VIKOR.

* Endüstri Mühendisi, okanacun_71@hotmail.com

** Kırıkkale Üniversitesi Mühendislik Fakültesi, Endüstri Mühendisliği Bölümü
tamereren@gmail.com

Giriş

Spor Toto Süper Lig 904.475.000 € ile Avrupa'nın en değerli 7. futbol ligi iken, futbolcu kazancı ortalaması 558.016 € ile Dünya'da 9. sıradadır (<http://www.ligtv.com.tr>). Ekonomik olarak önemli bir yer tutan Spor Toto Süper Ligi, aynı zamanda internette en çok arananlar listesinde önemli yer tuttuğu gibi, haber sitelerinde en çok takip edilen alanlardan da biri olmaktadır. Bu derece popüler ve insanlar tarafından takip edilen bir konu olmasına rağmen akademik olarak diğer ülkelerin futbol liglerine göre kıyaslandığında çok çalışma yapıldığını söylemek mümkün değildir. Bu çalışmada Spor Toto Süper Lig'deki en çok gol atan altıforvet oyuncusunun performansları değerlendirilecektir. Ele alınacak kriterler; attığı gol sayısı, oynadığı maç sayısı, kendi evinde attığı gol sayısı, profesyonel olarak oynadığı futbol kariyer yılı, takımın attığı toplam gol sayısı ve yaptığı asist sayısı olmak üzere altı tanedir. Futbolcuların performanslarını değerlendirmek için çok ölçütlü karar verme yöntemlerinden AHP ve VIKOR yöntemleri kullanılmıştır. İlk olarak kriter ağırlıkları AHP yöntemi kullanılarak bulunmuş, performansların sıralamaları ise VIKOR yöntemi ile belirlenmiştir.

Çalışmanın planı şu şekildedir: İkinci Bölümde Spor Toto Süper Lig hakkında bilgi verilmiştir. Üçüncü Bölümde çok ölçütlü karar verme yöntemlerinden genel olarak bahsedilmiş ve AHP ile VIKOR yöntemleri anlatılmıştır. Dördüncü Bölümde çok ölçütlü karar verme, AHP ve VIKOR yöntemi ile yapılan literatür çalışmaları sunulmuştur. Beşinci Bölümde yapılan uygulama çalışmasına yer verilmiştir. Son bölüm olan altıncı bölümde, çalışmanın sonuçları yorumlanmış ve gelecekte yapılabilecek çalışmalar hakkında önerilerde bulunulmuştur.

Spor Toto Süper Ligi

Türkiye 1. Futbol Ligi şimdiki adıyla Süper Lig'in başlangıç tarihi 1959 olarak kabul edilir. 1959 yılında düzenlenen Türkiye 1. Futbol Ligi'nin ilk sezonunda maçlar, 8'er takımdan oluşan Beyaz ve Kırmızı adlı iki grupta oynandı. O tarihteki statü uyarınca beyaz grubun lideri Fenerbahçe ile kırmızı grubun lideri Galatasaray finalde karşılaştı. İlk maçı Galatasaray 1-0, ikinci maçı ise Fenerbahçe 4-0 kazanınca, Türkiye 1. futbol Ligi'nin ilk şampiyonu Fenerbahçe oldu. 1959-1960 sezonundan itibaren ise grup sistemi kaldırıldı ve Türkiye 1. Ligi bugünkü statüsü ile oynanmaya başlandı. Lig'de 1987-1988 sezonuna kadar galibiyete 2 puan verilirken, bu sezondan itibaren galibiyete 3 puan verilmeye başlandı. 2002-2003 sezonunda adı Türkiye Süper Ligi olarak değiştirilen lig, 2005-2006 ve 2009-2010 sezonları arasında Turkcell Süper Lig adı ile kullanılırken, 2010-2011 sezonundan itibaren Spor Toto Süper Lig oldu. 2014-2015 sezonunda şampiyonluğa ulaşan Galatasaray, ligin son şampiyonu konumundadır (<http://www.tff.org>).

Bir sezonda 18 takımın mücadele ettiği ligde, her takım diğerleriyle ikişer maç yaptığı çift devreli lig usulü uygulanmaktadır. En üst sırada yer alan takım şampiyon olurken son üç sıradaki takım 1. Lig'e düşmekte, 1. Lig'deki üç takım ise ertesi sezon mücadele etmek üzere Süper Lig'e yükselmektedir. Ağustos ve mayıs ayları da dâhil olmak üzere dokuz ay süren bir organizasyon olan Süper Lig, 34 hafta ve 306 maçtan oluşur.UEFA Şampiyonlar Ligi'ne 2,UEFA Avrupa Ligi'ne 3 takım yollanmaktadır. Türkiye Kupası şampiyonu olup ilk 4'e giremeyen bir takım da UEFA Avrupa Ligi'ne katılabilmektedir.Ligin parasal değeri toplam 907,475 milyon € ve en değerli takımı 160,00 milyon€ değeriyle Galatasaray olup onu 151,10 milyon € ile Fenerbahçe takip etmektedir. (<http://www.transfermarkt.com.tr/super-lig/startseite/wettbewerb/TR1>)

Çok Ölçütlü Karar Verme

ÇÖKV, bir karar kümesi içinden karar vericiye ve karar verme durumuna bağlı olarak en iyi kararı verme, diğer bir deyişle bir karar vericinin sayılabilir yada sayılmaz sayıda seçenekten oluşan bir küme içinde en az iki karakter kullanarak yaptığı seçimidir(Özgörmüş vd., 2005).

AHP Yöntemi

AHP, probleme hem objektif hem de subjektif düşüncelerin karar sürecine dâhil edilmesine imkân vermektedir (Tüzemen ve Özdağoğlu, 2007). AHP, gruplara ve bireylere karar verme aşamasındaki nitel ve nicel faktörleri birleştirme olanağı sağlayan güçlü ve kolay anlaşılır bir yöntemdir (Saaty, 1990).AHP yöntemi aşamaları:

Adım 1: Karar verme problemi tanımlanması: Öncelikle karar noktaları ve bu karar noktalarını etkileyen faktörler belirlenir. Bu çalışmada karar noktalarının sayısı m, karar noktalarını etkileyen faktör sayısı ise n ile sembolize edilmiştir. İkili karşılaştırmaların tutarlı ve mantıklı yapılabilmesi için faktörlerin doğru belirlenmesi önemlidir.

Adım 2: Hiyerarşik yapının oluşturulması

Adım 3: Faktörler arası karşılaştırma matrisi oluşturma:Faktörler arası karşılaştırma matrisi, n*n boyutlu bir kare matristir. Bu matrisin köşegeni üzerindeki matris bileşenleri 1 değerini alır. Karşılaştırma matrisi Tablo 1'de gösterilmiştir. Faktörlerin karşılaştırılması, birbirlerine göre sahip oldukları önem değerlerine göre birebir ve karşılıklı yapılır. Faktörlerin birebir karşılıklı karşılaştırılmasında önem skalası kullanılır. Karşılaştırmalar, karşılaştırma matrisinin tüm değerleri 1 olan köşegeninin üstünde kalan değerler için yapılır.

$$A = \begin{bmatrix} a_{11} & a_{12} & \cdots & a_{1n} \\ a_{21} & a_{22} & \cdots & a_{2n} \\ \vdots & \vdots & \vdots & \vdots \\ a_{n1} & a_{n2} & \cdots & a_{nn} \end{bmatrix}$$

Tablo 1
Değer Dağılımları

Değer	Değer Tanımları
1	Her iki faktörün eşit öneme sahip olması durumu
3	1. Faktörün 2. faktörden daha önemli olması durumu
5	1. Faktörün 2. faktörden çok önemli olması durumu
7	1. Faktörün 2. faktöre nazaran çok güçlü bir öneme sahip olması durumu
9	1. Faktörün 2. faktöre nazaran mutlak üstün bir öneme sahip olması durumu
2,4,6,8	Ara değerler

Adım 4: Faktörlerin yüzde önem dağılımları belirleme: Yüzde önem dağılımlarını belirlemek için, karşılaştırma matrisini oluşturan sütun vektörlerinden yararlanılır, n adet ve n bileşenli B sütun vektörü oluşturulur. Aşağıda bu vektör gösterilmiştir:

$$B_i = \begin{bmatrix} b_{11} \\ b_{21} \\ \cdot \\ \cdot \\ \cdot \\ b_{n1} \end{bmatrix}$$

B sütun vektörlerinin hesaplanmasında (1) nolu formülden yararlanılır.

$$b_{ij} = \frac{a_{ij}}{\sum_{i=1}^n a_{ij}} \quad (1)$$

Yukarıda anlatılan adımlar diğer değerlendirme faktörleri içinde tekrarlandığında faktör sayısı kadar B sütun vektörü elde edilecektir. n adet B sütun vektörü, bir matris formatında bir araya getirildiğinde ise aşağıda gösterilen C matrisi oluşturulacaktır.

$$C = \begin{bmatrix} c_{11} & c_{12} & \cdots & c_{1n} \\ c_{21} & c_{22} & \cdots & c_{2n} \\ \cdot & & & \cdot \\ \cdot & & & \cdot \\ \cdot & & & \cdot \\ c_{n1} & c_{n2} & \cdots & c_{nn} \end{bmatrix}$$

(2) nolu formülden öncelik vektörü olarak adlandırılan W sütun vektörü elde edilir.

$$w_i = \frac{\sum_{j=1}^n c_{ij}}{n} \quad (2)$$

Adım 5: Faktör kıyaslamalarındaki tutarlılık ölçümü yapılması: Faktör sayısı ile l katsayısının karşılaştırılması ile Tutarlılık Oranı (CR) hesaplanır. l 'nın hesaplanması için öncelikle A karşılaştırma matrisi ile W öncelik vektörünün matris çarpımından D sütun vektörü elde edilir.

D sütun vektörü ile W sütun vektörünün karşılıklı elemanlarının bölümünden her bir değerlendirme faktörüne ilişkin temel değer (E) elde edilir. Bu değerlerin aritmetik ortalaması ise karşılaştırmaya ilişkin temel değeri l verir.

$$E_i = \frac{d_i}{w_i} \quad (i = 1, 2, \dots, n) \quad (3)$$

$$\lambda = \frac{\sum_{i=1}^n E_i}{n} \quad (i = 1, 2, \dots, n) \quad (4)$$

Tutarlılık Göstergesi (CI) ise;

$$CI = \frac{\lambda - n}{n - 1} \quad (5)$$

ile hesaplanır.

Son aşamada ise CI, Random Gösterge (RI) olarak adlandırılan ve tabloda gösterilen standart düzeltme değerine bölünerek CR elde edilir. Tablo 2'de verilen faktör sayısına karşılık gelen değer seçilir.

Tablo 2
RI Değerleri

N	RI	N	RI
1	0	8	1,41
2	0	9	1,45
3	0,58	10	1,49
4	0,9	11	1,51
5	1,12	12	1,48
6	1,24	13	1,56

Hesaplanan CR değerinin 0.10'dan küçük olması karar vericinin yaptığı karşılaştırmaların tutarlı olduğunu gösterir.

Adım 6: Her bir faktör için, m karar noktasındaki yüzde önem dağılımları bulunması: Bu aşamada her bir faktör açısından karar noktalarının yüzde önem dağılımları belirlenir. Ancak bu kez her bir faktör için karar noktalarında kullanılacak G karşılaştırma matrislerinin boyutu mxm olacaktır. Her bir karşılaştırma işleminden sonra mx1 boyutlu ve değerlendirilen faktörün karar noktalarına göre yüzde dağılımlarını gösteren S sütun vektörleri elde edilir.

Adım 7:Karar noktalarındaki sonuç dağılımının bulunması: Bu aşamada öncelikle, n tane mx1 boyutlu S sütun vektöründen meydana gelen mxn boyutlu K karar matrisi oluşturulur. Karar matrisi aşağıda tanımlanmıştır:

$$K = \begin{bmatrix} s_{11} & s_{12} & \cdots & s_{1n} \\ s_{21} & s_{22} & \cdots & s_{2n} \\ \cdot & & & \cdot \\ \cdot & & & \cdot \\ \cdot & & & \cdot \\ s_{m1} & s_{m2} & \cdots & s_{mn} \end{bmatrix}$$

Sonuçta karar matrisi W sütun vektörü (öncelik vektörü) ile aşağıdaki gibi çarpıldığında ise m elemanlı L sütun vektörü elde edilir. L sütun vektörü karar noktalarının yüzde dağılımını verir. Bu dağılım aynı zamanda karar noktalarının önem sırasını da gösterir.

$$L = \begin{bmatrix} s_{11} & s_{12} & \cdots & s_{1n} \\ s_{21} & s_{22} & \cdots & s_{2n} \\ \cdot & & & \cdot \\ \cdot & & & \cdot \\ \cdot & & & \cdot \\ s_{m1} & s_{m2} & \cdots & s_{mn} \end{bmatrix} \times \begin{bmatrix} w_1 \\ w_2 \\ \cdot \\ \cdot \\ \cdot \\ w_n \end{bmatrix} = \begin{bmatrix} l_{11} \\ l_{21} \\ \cdot \\ \cdot \\ \cdot \\ l_{m1} \end{bmatrix}$$

VIKOR Yöntemi

VIKOR yöntemi, Serafim Opricovic tarafından ilk olarak 1998 yılında ortaya atılmıştır (Opricovic ve Tzeng, 2004). Bu yöntem, çelişkili kriterler ile bir problemin uzlaşık çözümünün belirlenmesi ve seçilen alternatifler kümesinin sıralanmasına odaklanarak karar vericiye nihai bir karara ulaşmasında yardımcı olmaktadır (Opricovic ve Tzeng, 2007). Uzlaşık çözüm ideal çözüme yakın karşılıklı tavizlerle sağlanan bir anlaşmadır (Zhang ve Wei, 2013). VIKOR yöntemi çoğunluğun maksimum grup faydasını ve rakiplerin bireysel pişmanlığının minimum yapılmasını amaçlamaktadır. VIKOR yöntemi aşamaları:

Adım 1: Tüm kriter fonksiyonlarının $i = 1, 2, \dots, n$, en kötü ve en iyi değerleri belirlenir.

$$f_i^* = \max f_{ij} \quad \text{ve} \quad f_i^- = \min f_{ij}$$

Adım 2: S_j ve R_j değerlerinin hesaplanması, $j = 1, 2, \dots, J$,

$$S_j = \sum w_i (f_i^* - f_{ij}) / (f_i^* - f_i) \quad (6)$$

$$R_j = \max \left[\frac{w_i (f_i^* - f_{ij})}{(f_i^* - f_i)} \right] \quad (7)$$

Adım 3: Q_j değerlerinin hesaplanması

$$Q_j = \frac{v(s_j - s^*)}{s^- - s^*} + (1 - v)(R_j - R^*) / (R^- - R^*) \quad (8)$$

v kriter çoğunluğunun stratejik ağırlığını göstermekte olup (veya maksimum grup faydası), $v = 0.5$ tir.

Adım 4: Alternatiflerin S , R ve Q değerleri küçükten büyüğe doğru sıralanarak üç sıralama listesi oluşturulur.

Adım 5: Kabul Edilebilir Avantaj ($C1$) ve Kabul Edilebilir İstikrar ($C2$) Kümelelerinin Belirlenmesi: S_j , R_j ve Q_j değerlerinin sıralaması göre karar vericiler için kabul edilebilir avantaj ($C1$) ve kabul edilebilir istikrar ($C2$) kümeleri belirlenir. Herhangi bir alternatifin $C1$ (Kabul Edilebilir Avantaj) kümesinde yer alabilmesi için formülde gösterilen koşulu sağlaması gerekir. $Q(A2) - Q(A1) \geq D(Q)$ Gösterilen formüldeki DQ değeri, m alternatif sayısı olmak üzere $(1/(1-m))$ ile hesaplanır.

Literatür Taraması

Yapılan çalışmada kullanılan çok ölçütlü karar verme, AHP ve VIKOR yöntemleri ile ilgili literatürde yapılan çalışmalara ilişkin bilgiler aşağıda verilmiştir. Opricovic ve Tzeng (2007) yaptıkları çalışmada VIKOR, TOPSIS, PROMETHEE ve ELECTRE yöntemlerini kıyaslamışlardır. Yugoslavya'da ki Driena Nehri üzerinde hidroelektrik sağlayacak rezervuarlar için baraj sitelerinin seçimi için bir uygulama yapmışlardır. Ertuğrul ve Karakaşoğlu (2008) yapmış oldukları çalışmada, ticari bankaların performanslarını değerlendirmek için VIKOR yöntemini kullanmışlardır. Chang ve Hsu (2009) rezervuar havzalarında arazi kullanımı kısıtlama stratejilerinin belirlenmesi ile ilgili VIKOR uygulaması yapmışlardır. Yağış miktarı, eğim, eğri sayısı, bir alt merkezi ve çıkışı arasındaki mesafe ve kirlilik açısından çevre etkisi olmak üzere kriterler belirlenmiştir. Kaya ve Kahraman (2010) bulanık VIKOR ve AHP yöntemlerinin entegrasyonu ile İstanbul için yenilenebilir enerji planlama için bir uygulama yapmışlardır. Kaya vd.'nin (2011) çalışmasında, Avrupa Birliği (AB) ve

aday ülkelerin yaşam kalitesi VIKOR yöntemi ile analiz edilmektedir. Göktürk vd. (2011) VIKOR yöntemi kullanımıyla, makine imalatı gerçekleştiren bir işletmenin 14 tedarikçisi arasında bir değerlendirme ve sıralama gerçekleştirmektedir. VIKOR yönteminde kriterlerinin ağırlıklandırılmasında, kriterlerin karşılıklı etkileşim içermesinden dolayı ANP yönteminden yararlanılmıştır. Ju ve Wang (2013) genişletilmiş VIKOR yöntemini dilsel değişkenleri kullanarak bir doğal afet durumunda alternatif acil eylem planının seçiminde kullanmışlardır. Görmüş (2012) yaptığı çalışmada, Kastamonu-Bartın Küre Dağları Milli Parkı'nın (KDMP) planlamasında en uygun stratejiyi belirlemeyi AHP yöntemi ile belirlemişlerdir. Kutlu vd. (2012) seçmeli ders seçimi için AHP-TOPSIS yöntemlerini uygulamışlardır. Körpeli vd. (2012) yemek menüsü seçimi için hedef programlama yaklaşımı kullanmışlardır. Özbek ve Eren (2012) üçüncü parti lojistik firması seçimi için AHP yöntemini kullanmışlardır. Abalı vd. (2012) bursiyer seçimi için AHP-TOPSIS yöntemlerini kullanmışlardır. Bağ vd. (2012) ANP ve hedef programlama ile hemşire çizelgeleme problemini çözmüşlerdir. Özbek ve Eren (2013ab) üçüncü parti lojistik firması seçiminde ANP yöntemini kullanırken, hizmet sağlayıcı seçimini AHP-TOPSIS yöntemlerini kullanarak yapmışlardır. Ayrıca Özbek ve Eren (2013c) üçüncü parti lojistik problemlerinde kullanılan çok ölçütlü karar verme yöntemlerinden bahsetmişlerdir. Görgülü vd. (2013) optimal yatırım stratejisi seçimi için ANP-TOPSIS yöntemlerini kullanmışlardır. Özcan ve Eren (2014) yaptıkları çalışmada doğalgaz kombine çevrim santralinde bakım planlaması için TOPSIS yöntemi kullanmışlardır. Karaatlı vd. (2014) AHP, TOPSIS ve VIKOR yöntemlerini kullanarak futbolcu performansı değerlendirmişlerdir. Tedarikçi seçiminde Özder vd. (2015a) TOPSIS ve hedef programlama, Özder ve Eren (2015bc) AHP ve hedef programlama ile ANP ve hedef programlama yöntemlerini kullanmışlardır. Ünal ve Eren (2015) nöbet çizelgeleme için AHP ve Hedef programlama, Bedir ve Eren (2015) personel seçimini AHP ve PROMETHEE yöntemleri ile yapmışlardır.

Örnek Uygulama

Uygulamada 2014-2015 sezonu Spor Toto Süper Lig oyuncularından en fazla gol atan ilk 6 futbolcunun performansları ölçülmeye çalışılmıştır. Futbolcuların performanslarını ölçmeye çalışırken performansı etkileyebilecek 6 adet kriter göz önüne alınmıştır. Yapılan çalışmada işlem sırası Şekil 1'de verilmiştir.

Futbolcuların Belirlenmesi: Süper Lig de gol sıralamasında ki ilk altı sırada bulunan futbolcuların isimleri JoseFernando, DembaBa, Oscar Cardozo, Burak Yılmaz, MoussaSow ve CedricBakambu'dur(<http://www.tff.org/default.aspx>).

Kriterlerin Belirlenmesi: Kriter olarak oyuncunun: Attığı gol sayısı (AGS), oynadığı maç sayısı (OMS), kendi evinde attığı gol sayısı (KEAGS), profesyonel olarak oynadığı futbol kariyer yılı (PFKY), takımının attığı toplam gol sayısı (TAGS) ve yaptığı asist sayısı (AS) dikkate alınmıştır (<http://www.tff.org/default.aspx>).

Spor Toto Süper Ligi'nde Forvet Oyuncularının Performanslarının Çok Ölçütlü Karar Verme Yöntemleri ile Değerlendirilmesi



Şekil 1. Örnek Uygulama Akış Şeması

AHP yöntemi ile çözüm:

Futbolcu performanslarının değerlendirilmesi AHP yöntemi ile uygulanmıştır. Yöntemin adımları;

Adım 1: Karar verme probleminin tanımlanması: Futbolcuların performanslarının ölçülmesi

Adım 2: Hiyerarşik yapının oluşturulması:

Adım 3: Karşılaştırma matrisinin oluşturulması: Kriter değerleri Tablo 3'de, Karşılaştırma matrisi Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 3
Kriter Değerleri

<i>Futbolcular</i>	<i>AGS</i>	<i>OMS</i>	<i>KEAGS</i>	<i>PFKY</i>	<i>TAGS</i>	<i>AS</i>
<i>JoseFernando</i>	22	32	15	9	69	7
<i>Dembaba</i>	18	29	10	11	55	5
<i>Oscar Cardozo</i>	17	29	14	13	58	1
<i>Burak Yılmaz</i>	16	28	6	13	60	4
<i>MoussaSow</i>	14	33	8	12	60	4
<i>CedricBakambu</i>	13	27	7	6	69	4

Tablo 4
Karşılaştırma Matrisi

KRİTERLER	AGS	OMS	KEAGS	PFKY	TAGS	AS
<i>AGS</i>	1,00	7,00	9,00	3,00	5,00	1,00
<i>OMS</i>	0,14	1,00	1,00	0,20	1,00	0,33
<i>KEAGS</i>	0,11	1,00	1,00	0,20	0,20	0,20
<i>PFKY</i>	0,33	5,00	3,00	1,00	5,00	1,00
<i>TAGS</i>	0,20	1,00	5,00	0,20	1,00	0,20
<i>AS</i>	1,00	3,00	5,00	1,00	5,00	1,00
TOPLAM	2,79	18,00	24,00	5,60	17,20	3,73

Adım 4: Faktörlerin yüzde önem dağılımlarının belirlenmesi: Faktörlerin yüzde önem dağılımlarının belirlenmesi için normalize karar matrisi Tablo 5'deki gibi bulunur. Normalize karar matrisi bulunduğundan sonra öncelik vektörü olarak bilinen öz vektör Tablo 6'daki gibi bulunur.

Tablo 5
Normalize Karar Matrisi

KRİTERLER	AGS	OMS	KEAGS	PFKY	TAGS	AS
<i>AGS</i>	0,36	0,39	0,38	0,54	0,29	0,27
<i>OMS</i>	0,05	0,06	0,04	0,04	0,06	0,09
<i>KEAGS</i>	0,04	0,06	0,04	0,04	0,01	0,05
<i>PFKY</i>	0,12	0,28	0,13	0,18	0,29	0,27
<i>TAGS</i>	0,07	0,06	0,21	0,04	0,06	0,05
<i>AS</i>	0,36	0,17	0,21	0,18	0,29	0,27

Tablo 6
Özvektör

KRİTERLER	ÖZVEKTÖR(W)
<i>AGS</i>	0,37
<i>OMS</i>	0,06
<i>KEAGS</i>	0,04
<i>PFKY</i>	0,21
<i>TAGS</i>	0,08
<i>AS</i>	0,25

Adım 5: Faktör kıyaslamalarındaki tutarlılığın ölçülmesi: Tutarlılık hesaplanırken her bir değerlendirme faktörüne ilişkin temel değer (E) elde edilir (Tablo 7). Karşılaştırmayışkin temel değer $\lambda = 6,37$ bulunur. Buradan hareketle tutarlılık oranı $CR = 0,06$ bulunur. $CR < 0,10$ olduğundan dolayı karşılaştırmalartutarlıdır.

Tablo 7
Eideğerleri

<i>KRİTERLER</i>	<i>Ei</i>
<i>AGS</i>	6,47
<i>OMS</i>	6,37
<i>KEAGS</i>	6,13
<i>PFKY</i>	6,56
<i>TAGS</i>	6,20
<i>AS</i>	6,49

Adım 6: Her bir faktör için, m karar noktasındaki yüzde önem dağılımlarının bulunması: Her bir faktör için yüzde önem dağılımları bulunurken Adım 4'teki gibi önce normalize karar matrisleri sonra da yüzde önem dağılımları bulunur. Futbolcuların AGS için yüzde önem dağılımları Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8
AGSiçin yüzde önem dağılımları

<i>Futbolcular</i>	<i>Jose Fernando</i>	<i>Demba Ba</i>	<i>Oscar Cardozo</i>	<i>Burak Yılmaz</i>	<i>Moussa Sow</i>	<i>Cedric Bakambu</i>	<i>W</i>
<i>Jose Fernando</i>	0,47	0,46	0,46	0,58	0,40	0,35	0,45
<i>Demba Ba</i>	0,16	0,15	0,15	0,12	0,17	0,19	0,16
<i>Oscar Cardozo</i>	0,16	0,15	0,15	0,12	0,17	0,19	0,16
<i>Burak Yılmaz</i>	0,09	0,15	0,15	0,12	0,17	0,12	0,13
<i>Moussa Sow</i>	0,07	0,05	0,05	0,04	0,06	0,12	0,06
<i>Cedric Bakambu</i>	0,05	0,03	0,03	0,04	0,02	0,04	0,03

Futbolcuların OMS için yüzde önem dağılımları Tablo 9'da gösterilmiştir.

Tablo 9
OMS için yüzde önem dağılımları

<i>Futbolcular</i>	<i>Jose Fernando</i>	<i>Demba Ba</i>	<i>Oscar Cardozo</i>	<i>Burak Yılmaz</i>	<i>Moussa Sow</i>	<i>Cedric Bakambu</i>	<i>W</i>
<i>Jose Fernando</i>	0,14	0,32	0,15	0,27	0,06	0,46	0,23
<i>Demba Ba</i>	0,05	0,11	0,15	0,09	0,10	0,15	0,11
<i>Oscar Cardozo</i>	0,05	0,04	0,05	0,02	0,10	0,03	0,05
<i>Burak Yılmaz</i>	0,05	0,11	0,25	0,09	0,10	0,05	0,11
<i>Moussa Sow</i>	0,68	0,32	0,15	0,27	0,31	0,15	0,31
<i>Cedric Bakambu</i>	0,05	0,11	0,25	0,27	0,31	0,15	0,19

Futbolcuların yaptıkları AS için yüzde önem dağılımları Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10
AS için yüzde önem dağılımları

<i>Futbolcular</i>	<i>Jose Fernando</i>	<i>Demba Ba</i>	<i>Oscar Cardozo</i>	<i>Burak Yılmaz</i>	<i>Moussa Sow</i>	<i>Cedric Bakambu</i>	<i>W</i>
<i>Jose Fernando</i>	0,15	0,38	0,36	0,30	0,40	0,10	0,28
<i>Demba Ba</i>	0,05	0,13	0,16	0,17	0,17	0,17	0,14
<i>Oscar Cardozo</i>	0,02	0,04	0,05	0,10	0,06	0,07	0,06
<i>Burak Yılmaz</i>	0,02	0,03	0,02	0,03	0,02	0,06	0,03
<i>Moussa Sow</i>	0,02	0,04	0,05	0,10	0,06	0,10	0,06
<i>Cedric Bakambu</i>	0,74	0,38	0,36	0,30	0,29	0,50	0,43

Adım 7: Karar noktalarındaki sonuç dağılımının bulunması: Bu aşamada öncelikle, 6 tane 6x1 boyutlu W sütun vektöründen meydana gelen 6x6 boyutlu K karar matrisi oluşturulur. Karar matrisi Tablo 11'de tanımlanmıştır.

Tablo 11
K karar matrisi

<i>Futbolcular</i>	<i>AGS</i>	<i>OMS</i>	<i>KEAGS</i>	<i>PFKY</i>	<i>TAGS</i>	<i>AS</i>
<i>Jose Fernando</i>	0,45	0,23	0,28	0,39	0,43	0,03
<i>Demba Ba</i>	0,16	0,11	0,14	0,05	0,14	0,38
<i>Oscar Cardozo</i>	0,16	0,05	0,06	0,05	0,10	0,29
<i>Burak Yılmaz</i>	0,13	0,11	0,03	0,28	0,10	0,11
<i>Moussa Sow</i>	0,06	0,31	0,06	0,12	0,04	0,13
<i>Cedric Bakambu</i>	0,03	0,19	0,43	0,10	0,20	0,06

K Karar matrisi Tablo 6'daki W vektörü (öz vektör) ile çarpıldığında Tablo 12'de görülen sonuç değerleri oluşur.

Tablo 12
AHP yöntemi sonucu

<i>Futbolcular</i>	<i>Değer</i>	<i>Sıralama</i>
<i>Jose Fernando</i>	0,313927066	1
<i>DembaBa</i>	0,185678315	2
<i>Oscar Cardozo</i>	0,153904053	3
<i>Burak Yılmaz</i>	0,149093932	4
<i>Moussa Sow</i>	0,101962695	5
<i>Cedric Bakambu</i>	0,090445149	6

Sonuç olarak; AHP yöntemi uygulandığında performansı en yüksek olan oyuncu, gol sıralamasında ilk sıra da olan Jose Fernando olmuştur.

Problemın VIKOR yöntemi ile çözülmesi:

Futbolcu performanslarının değerlendirilmesi VIKOR yöntemi ile uygulanmıştır: Yöntemin çözüm adımları şöyledir:

Adım 1: Tüm kriterlerin en iyi ve en kötü değerleri belirlenir: Tüm kriterlerin kendi içlerinde en büyük ve en küçük değerleri Tablo 13'de verilmiştir.

Tablo 13

Kriter min ve max değerleri

	AGS	OMS	KEAGS	PFKY	TAGS	AS
f^*	22	33	15	13	69	7
f	13	27	6	6	55	1

Adım 2: S_j ve R_j değerlerinin hesaplanması: S_j değerleri hesaplaması Tablo 14'te R_j değerlerinin hesaplanması Tablo 15'te verilmiştir.

Tablo 14

S_j değerleri

s_1	0,130000000
s_2	0,446666667
s_3	0,552857143
s_4	0,508095238
s_5	0,561428571
s_6	0,795555556

Tablo 15

R_j değerleri

r_1	0,1200000
r_2	0,1644444
r_3	0,2400000
r_4	0,2466667
r_5	0,3288889
r_6	0,3700000

Adım 3: Q_j değerlerinin hesaplanması: R_j ve S_j değerleri kullanılarak Q_j değerleri kriter yoğunluğu $v=0.5$ alınarak bulunur ve Tablo 16'daki gibi oluşturulur.

Tablo 16
Q değerleri

	1	2	3	4	5	6
<i>Q</i>	0	0,32679	0,5576723	0,5373782	0,7418894	1

Adım 4: Alternatiflerin S_j , R_j ve Q_j değerleri küçükten büyüğe doğru sıralanarak üç sıralama listesi oluşturulur. Bulunan S_j , R_j ve Q_j değerleri küçükten büyüğe doğru sıralanır (Tablo 17).

Tablo 17
S, R ve Q değerleri sıralama

	<i>S_j sıralama</i>		<i>R_j sıralama</i>		<i>Q_j sıralama</i>
s_1	0,13	r1	0,12	Q1	0
s_2	0,44667	r2	0,1644444	Q2	0,3267854
s_4	0,5081	r3	0,24	Q4	0,5373782
s_3	0,55286	r4	0,2466667	Q3	0,5576723
s_5	0,56143	r5	0,3288889	Q5	0,7418894
s_6	0,79556	r6	0,37	Q6	1

Sonuç olarak; VIKOR yöntemi uygulandığında performansı en yüksek olan AHP yöntemindeki gibi oyuncu gol krallığında ilk sırada olan JoseFernando olmuştur.

Sonuç

Bu çalışmada Spor Toto Süper Lig'de en çok gol atan altı futbolcunun performansı değerlendirilmiştir. Performans değerlendirilirken attığı gol sayısı, oynadığı maç sayısı, kendi evinde attığı gol sayısı, profesyonel olarak oynadığı futbol kariyer yılı, takımın attığı toplam gol sayısı ve yaptığı asist sayısı olmak üzere altı kriter belirlenmiştir. Problemi çözmek için çok ölçütlü karar verme yöntemlerinden AHP ve VIKOR yöntemleri kullanılmıştır. Problem çözümünde performansı en yüksek oyuncu JoseFernando çıkmıştır. Bundan sonraki çalışmalarda forvet futbolcuları dışındakilerin performansları değerlendirilebileceği gibi, diğer çok ölçütlü karar verme yöntemleri kullanılarak da akademik çalışmalar yapılabilir.

Kaynakça

- Abalı, Y.A., Kutlu, B.S., Eren, T., (2012). Çok ölçütlü karar verme yöntemleri ile bursiyer seçimi. Atatürk Üniversitesi İktisadi Ve İdari Bilimler Dergisi, 26 (3-4), 259-272.
- Bedir, N., Eren, T., (2015).AHP-PROMETHEE Yöntemleri Entegrasyonu İle Personel Seçim Problemi: Perakende Sektöründe Bir Uygulama.16. Uluslararası Ekonometri, Yöneylem Araştırması ve İstatistik Sempozyumu, Edirne, 07-12 Mayıs.
- Chang, C.L.,Hsu, C.H., (2009). Multi-Criteria Analysis via the Vikor Method for Prioritizing Land-Use Restraint Strategies in the Tseng-Wen Reservoir Watershed.Journal of Environmental Management, 90(11), 3226–3230.
- Ertuğrul, İ., Karakaşoğlu, N., (2008). Banka Şube Performanslarının VIKOR Yöntemi İle Değerlendirilmesi”, Endüstri Mühendisliği Dergisi, YA/EM 2008 Özel Sayısı, 20(1), 19-28.
- Göktürk, İ.F., Eryılmaz, A.Y., Yörür, B., Yuluğkural, Y., (2011). Bir İşletmenin Tedarikçi Değerlendirme Ve Seçim Probleminin Çözümünde AAS Ve VIKOR Yöntemlerinin Kullanılması”, Dumlupınar Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 25, 61-74.
- Görgülü, İ., Korkmaz, M., Eren, T., (2013). Analitik ağ prosesi ve TOPSIS yöntemleri ile optimal yatırım stratejisi seçimi.Sigma Mühendislik ve Fen Bilimleri Dergisi, 31 (2), 203-213.
- Görmüş, S. (2012). Korunan Alan Planlama Stratejilerinin Değerlendirilmesi: Kastamonu-Bartın Küre Dağları Milli Parkı Örneği.Bartın Orman Fakültesi Dergisi,14(21), 37-48.
- <http://www.ligtv.com.tr>(Erişim tarihi: 27 Mayıs 2015).
- <https://www.tff.org/default.aspx?pageID=401> (Erişim tarihi: 30 Mayıs 2015).
- <http://www.transfermarkt.com.tr/super-lig/startseite/wettbewerb/TR1> (Erişim tarihi: 23 Mayıs 2015).
- <http://www.tff.org/default.aspx/> (Erişim tarihi: 23 Mayıs 2015).
- Ju, Y.,Wang, A., (2013). Extension of Vikor Method for Multi Criteria Group Decision Making Problem with Linguistic Information. Applied Mathematical Modelling, 37(5), 3112–3125.
- Karaatlı, M.,Ömürbek, N., Köse, G., (2014). Analitik hiyerarşi süreci temelli TOPSIS ve VIKOR yöntemleri ile futbolcu performanslarının değerlendirilmesi.Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi,29(1), 25-61.
- Kaya, P., Çetin, E.İ., Kuruüzüm, A., (2011). Çok Kriterli Karar Verme İle Avrupa ve Aday Ülkelerinin Yaşam Kalitesinin Analizi”, Ekonometri ve İstatistik, 13, 80–94.
- Kaya, T., Kahraman, C., (2010). Multicriteria Renewable Energy Planning Using An Integrated Fuzzy Vikor & AhpMethodology: The Case Of Istanbul.Energy, 35(6), 2517-2527.
- Körpeli, S., Şahin, B., Eren, T., (2012). Hedef programlama ile menü planlaması: Bir örnek uygulama. Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 2 (1), 121-142.
- Kutlu, B.S., Abalı, Y.A., Eren, T., (2012). Çok ölçütlü karar verme yöntemleri ile seçmeli ders seçimi. Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 2 (2), 5-25.

- Opricovic, S., Tzeng, G.H. (2004). Compromise Solution by MCDM Methods: A Comparative Analysis of VIKOR and TOPSIS. *European Journal of Operational Research*, 156, 445-455.
- Opricovic, S., Tzeng, G.H. (2007). Extended VIKOR Method in Comparison with Other Outranking Methods. *European Journal of Operational Research*, 178, 514-529.
- Özcan, E.C., Eren, T., (2014). Bakım planlamasında TOPSIS yöntemi uygulaması: Doğalgaz kombine çevrim santrali örneği. *International Journal of Engineering Research and Development*, 6 (2).
- Özbek, A., Eren, T., (2012). Üçüncü Parti Lojistik (3PL) Firmanın Analitik Hiyerarşi Süreciyle (AHS) Belirlenmesi. *International Journal of Engineering Research and Development*, 5 (2), 46-54.
- Özbek, A., Eren, T., (2013a). Analitik Ağ Süreci Yaklaşımıyla Üçüncü Parti Lojistik (3PL) Firma Seçimi. *Atatürk Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi*, 27 (1), 95-113.
- Özbek, A. ve Eren, T., (2013b). Çok Ölçütlü Karar Verme Teknikleri İle Hizmet Sağlayıcı Seçimi. *Akademik Bakış Dergisi*, 36, 1-22.
- Özbek, A., Eren, T., (2013c). Üçüncü parti lojistik firma seçiminde kullanılan çok ölçütlü karar verme yöntemleri: literatür taraması. *Sigma Mühendislik ve Fen Bilimleri Dergisi*, 31 (2), 178-202.
- Özder, E.H., Eren T., Çetin, S.Ö., (2015a). Supplier selection with TOPSIS and goal programming methods: A case study. 19th International Research/Expert Conference "Trends in the Development of Machinery and Associated Technology" TMT 2015, Barcelona, Spain 22-23 July.
- Özder, E.H., Eren T., (2015b). Tedarikçi Seçiminde Analitik Hiyerarşi Prosesi ve Hedef Programlama Yöntemlerinin Entegrasyonu: Örnek Bir Uygulama. *Uluslararası Katılımlı Üretim Araştırmaları Sempozyumu*, İzmir, 14-16 Ekim.
- Özder, E.H., Eren, T., (2015c). Tedarikçi Seçiminde Analitik Ağ Süreci ve Hedef Programlama Yöntemlerinin Entegrasyonu: Örnek Bir Çalışma. 16. *Uluslararası Ekonometri, Yöneylem Araştırması Ve İstatistik Sempozyumu*, Edirne, 07-12 Mayıs.
- Özgörmüş E., Özcan M., Hacer G., (2005). Bulanık AHP ile personel seçimi. V. *Ulusal Üretim Araştırmaları Sempozyumu*, İstanbul Ticaret Üniversitesi.
- Saaty T.L., (1990). How To Make A Decision: The Analytic Hierarchy Process. *European Journal of Operation Research*, 48, 9-26.
- Tüzemen, A., Özdağoğlu, A., (2007). Doktora Öğrencilerinin Eş Seçiminde Önem Verdikleri Kriterlerin Analitik Hiyerarşi Süreci Yöntemi İle Belirlenmesi. *Atatürk Üniversitesi, İktisadi Ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 21 (1), 215-232.
- Ünal, F.M., Eren, T., (2015). Analitik Hiyerarşi Prosesi Ve Hedef Programlama İle Nöbet Çizelgeleme Probleminin Çözümü. 16. *Uluslararası Ekonometri, Yöneylem Araştırması Ve İstatistik Sempozyumu*, Edirne, 07-12 Mayıs.
- Zhang, N., Wei, G., (2013). Extension of VIKOR Method for Decision Making Problem Based on Hesitant Fuzzy Set. *Applied Mathematical Modelling*, 37(3), 4938-4947.

İLKÖĞRETİM OKULLARININ ÖĞRENEN ÖRGÜT OLMA ÖZELLİKLERİ AÇISINDAN İNCELENMESİ*

Doç. Dr. Mehmet Akif HELVACI** & Mürşide KARADURMUŞ***

Öz

Bu araştırma, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşlerine göre, ilköğretim okullarının öğrenen örgüt olma özelliği gösterip göstermediğini bunun yanı sıra öğrenen örgüt olma özelliklerinin, görev, cinsiyet, öğrenim durumu, branş ve mesleki kıdem değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı saptanmak istenmiştir. Araştırma betimsel tarama modelinde bir çalışmadır. Uşak ili merkez ve ilçelerinde 85 ilköğretim okulunda görev yapan 99 yönetici ve 386 öğretmene Subaş (2010) tarafından geliştirilmiş bir ölçek uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, katılımcıların ilköğretim okullarının öğrenen örgüt olma (ÖÖO) özelliğine ilişkin görüşleri öğrenen örgütün beş disiplininin her biri açısından orta düzeye karşılık geldiği görülmüştür. Bununla birlikte, katılımcıların ilköğretim okullarının ÖÖO özelliğine ilişkin görüşleri cinsiyet bakımından anlamlı bir fark göstermediği görülmüştür. Ancak görev, branş, eğitim durumu ve mesleki kıdem, değişkenlerinde anlamlı bir fark olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Öğrenen Örgüt, Öğrenen Okul, Örgütsel Öğrenme, Beşinci Disiplin.

A Research on Primary Schools According to Their Characteristics of Being Learning Organization

Abstract

According to opinions of teachers and principals in Primary Schools, the aim of this research is to determine whether a Primary School has the characteristics of being a learning organization or not. What's more, this research aims to determine whether the characteristics of being a learning organization of Primary Schools differentiate or not on the basis of duty, gender, educational status, branch and occupational seniority variables. In this research, descriptive survey model is used. A scale developed by Subaş (2010) was conducted on 99 headmasters and 386 teachers working in 85 Primary Schools in Uşak City Center and Counties. At the result of the research, it can be expressed that the respondents' opinions about the characteristics of Primary School's being learning organizations show intermediate level in terms of for each learning organization's fifth disciplines. In addition to this, it can be expressed that the respondents' opinions concerning the characteristics of Primary School's being learning organization don't show a significant difference in terms of gender. But research findings show that a significant difference is seen in branch, educational status and occupational seniority variables.

Keywords: Learning Organization, Learning School, Organizational Learning, Fifth Discipline.

* Bu makale 2014 EYFOR-V. Eğitim Yönetimi Forumunda bildiri olarak sunulmuştur.

** Uşak Üniversitesi Eğitim Fakültesi, mahelvaci@yahoo.com

*** Uşak Bedriye Kadir Uysal Ortaokulu

Giriş

Öğrenen örgüt kavramı, doksanlı yıllarda ilgi gören ve gittikçe gelişen bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Değişimin bu kadar hızlı yaşandığı çağımızda tek bir kişinin düşünüp bilgiyi üretmesi ve diğer kişilerin yönetici direktiflerini takip etmesi kişilerin iş doyumunu tatmin etmemektedir. Gerek bireysel gerekse takım halinde bütün çalışanların örgütün menfaatleri doğrultusunda yeni bilgiler üretmeleri ve kapasitelerini durmadan genişletmeleri sektörlerin ayakta kalmalarını gerekli kılmaktadır.

Öğrenen örgüt, öğrenmeyi, her zaman öğrenmeyi ön planda tutan, kurum içi bireylerin gelişimini hedefleyen, iletişimi sürekli kılan ve sürekli gelişime yönelik görüş alışverişini etkin kılan bir örgüttür (Koçel, 2003). Öğrenen örgüt, kendisini yaşayan bir sistem olarak algılar. Her bölüm bir başka bölümle bağlantılıdır. Yaşayan bir organizmada olduğu gibi, dengeyi sürdürmek için çok büyük bir baskı vardır. Eğer bir bölümü değiştirmeye kalkarsanız, sistemin diğer bölümleri dengeyi yeniden sağlamak için ortak bir çaba gösterecektir. Ancak, değişim bir kez gerçekleştiikten sonra tüm sistemi etkileyecektir (Braham, 1998).

Senge (2002), öğrenen örgütleri ele aldığı “besinci disiplin” adlı kitabında, öğrenen örgütün gerçekleşmesinde rol oynayan ve örgütü öğrenen örgüte dönüştürebilen beş temel disiplini, kişisel ustalık, zihni modeller, takım halinde öğrenme, paylaşılan vizyon ve sistem düşüncesi olarak ortaya koymaktadır.

Kişisel ustalık (hâkimiyet) kişisel görme ufkuımıza sürekli olarak açıklık kazandırma ve onu derinleştirme enerjimizi odaklaştırma, sabrımızı geliştirme ve gerçekliği objektif olarak görme disiplindir. Bu öğrenen örgütün bir temel taşı, manevi temeldir (Senge, 2002). Yüksek düzeyde bir kişisel yetkinliğe sahip olan kişiler, kendileri için derin anlamda önem taşıyan, hayatta gerçekten aradıkları sonuçlara ulaşma yeteneğini sürekli geliştiren kişilerdir (Yazıcı, 2001).

Zihni modeller, zihnimizde iyice yer etmiş, kökleşmiş varsayımlar, genellemeler ve hatta resimler ve imgeler olarak dünyayı anlayışımızı ve eylemlerimizi etkilerler. Çoğu kez, zihni modellerimizin veya bunların davranışlarımız üzerindeki etkilerinin farkında olmayız (Senge, 2002). Zihinsel modeller, örgütsel olayların, olması gereken yenilik ve kaliteyi hedefleyen, müşteri hizmetleri, ve örgütsel değişim girişimleri, şirketin personelini daha iyi anlamamızı sağlayan bir süreci kolaylaştıran insanlar hakkında nasıl düşündüğünü etkileyen anahtardır. Bireyin yetenekleri ve diğer kişilerin zihinsel modelleri için önemli bir başlangıç noktasıdır (Albert, 2005).

Paylaşılan bir vizyon oluşturmaya önem veren organizasyonlar sürekli olarak mensuplarını kendi kişisel vizyonlarını geliştirmeye yöreklendirirler. İnsanların kendi vizyonları yoksa bütün yapabilecekleri, bir başkasınınkini sahiplenmektir. Bunun sonucu ise bağlılık değil, uyum olur. Öte yandan güçlü bir kişisel yönelim duygusuna sahip kişiler gerçekten istediğimiz bir şey için güçlü bir sinerji yaratmak üzere bir

araya gelebilirler (Senge, 2002: 232). Vizyonu ve misyonu netleşmemiş bir kurumda strateji ve hatta hedef belirlemek bile son derece hatalı, kurumun yapısına ve varolma sebebine uygun olmayan sonuçlar elde edilmesine sebep olabilir (İzğören, 2006). Takım halinde öğrenme disiplini “diyalog” la başlar; bu bir takımın bireylerinin varsayımları askıya alıp gerçek bir “birlikte düşünme” eylemine girme kapasitesidir Takım halinde öğrenme önemlidir, çünkü modern organizasyonlarda temel öğrenme birimi bireyler değil takımlardır. Takımlar öğrenemedikçe örgütlerde öğrenemez (Senge, 2002). Takım halinde öğrenme disiplini, örgüt içerisinde bireysel ve grup olarak öğrenmeyi engelleyen çatışma ve tüm olumsuz etkileşim kalıplarının giderilerek, takım olarak öğrenmek için beceri ve alışkanlıkların geliştirilmesini sağlamaktadır (Barutçugil, 2004).

Sistem düşüncesi bir bütünü görme disiplini. Belirsizliklerden çok karşılıklı ilişkileri, statiklerden çok değişim düzenlerini görmek için bir çerçevedir. Bir genel prensipler kümesidir. Bu genel prensipler yirminci yüzyıl boyunca damıtılmış fiziki ve sosyal bilimlerden mühendisliğe ve işletmeciliğe kadar çeşitli alanları kapsamaktadır. Son otuz yıl içinde çeşitli kentsel, bölgesel, ekonomik, politik, ekolojik, ve hatta fizyolojik sistemleri anlamak için kullanılmıştır. Sistem düşüncesi bir duyarlılıktır yasayan sistemlere benzersiz karakterlerini veren o karmaşık, incelikli birbiriyle bağlantılılığı açıklar (Senge, 2002). Bu disiplin, sistemi daha etkin bir şekilde değiştirmek ve daha uyumlu hareket etmek için nasıl görmemize yardımcı olur. Çocuklara karmaşık sorunları çözmek için parçalara ayırarak çözümler bulmaları öğretilir. Bu yöntem kısa dönemli avantajlardır. Ama temeldeki sorunları gidermez. Çözümler getirirse de çözüm değildir. Sistematik olarak düşünmek gerekir (Worrell, 1995). Sistem düşüncesi, kavramsal bir çerçeve, bir bilgi bütünü ve araçlar topluluğudur. Birbirinden ayrı ve bağımsız gibi görünen olayları bir bütün olarak, aralarındaki neden-sonuç ilişkilerini göstererek, daha acık bir şekilde görme imkanı sağlar ve bunların etkili şekilde nasıl değiştirileceğinin kavranmasına yardımcı olur. Bu tur bir bakış açısı, olayların veya problemlerin neden-sonuç ilişkileri üzerinde odaklandığından kısa süreli, geçici çözümler yerine; uzun süreli, kalıcı çözümler üzerinde düşünülmesini yani, semptomlarla değil, semptomların altında yatan gerçek problemlere çözüm getirilmesini sağlar (Yang, Watkins, Marsik, 2004).

Örgüt Olarak Okul

Bir toplumda, sosyal ve ekonomik çevrenin eğitsel ihtiyaçlarını karşılayabilen okul, eğitim sisteminin en iyi ögesi olarak görülür Eğitim sistemi içinde okulların temel işlevi, öğrencilerine istenilen davranışları kazandırma ve belli öğrenme yaşantılarının öğrencilerle yaşanmasını sağlamak için çevreyi gerekli biçimde düzenlemektir (Taymaz, 2007).

Okulda öğrenme, okul dışı alanlardaki öğrenmeden birçok yönüyle farklıdır. Pek çok çocuk okul için, hem öğrenilen şeyler hem de söz konusu öğrenmenin biçim-

leri arasında büyük farklılıklar vardır. Öğrenmenin meydana geldiği koşullar farklıdır. Okul çocuğun evde geçirdiği günlük hayatında tipik olarak gördüklerinden farklı bir çok gereklilikler getirir. Okuldaki öğrenme çoğunlukla kasıtlıdır. Öğrenmek için belirli bir maksat gerektirir (Howe, 2001).

Öğrenen Örgüt Olarak Okul

Okul örgütleri toplumun eğitim gereksinimleri karşılama üzere kurulur ve amaçlarına ulaştıkları sürece varlıklarını korurlar. Toplumun eğitim gereksinimini karşılayan öngörülen amaçları gerçekleştirebilmesi, okul çalışanlarının güçlerini etkili biçimde birleştirmelerini gerektirir. Bunun bilinen en iyi yollarından biri okulların, kendilerini eğitim-öğretim takımının bir üyesi olarak algılayan öğretmenler ve takımın önderi olarak algılayan okul yöneticilerine sahip olmasıdır (Demirtaş, 2005). Toplumsal ve eğitsel değişimin hızına bağlı olarak, okulların “öğrenen örgüt” olma gerekliliği giderek önem kazanmaktadır. Öğrenen bir örgüt olarak okulun personeli, mesleki gelişimlerini tamamlanması gereken bir görev değil yaşam boyu öğrenen birinin süregelen işi olarak görmelidir. Böyle bir kurumda ana hedef öğrencilerin öğrenmesine odaklanmaktır. Bireysel ve toplu öğrenmeyi sağlayacak öğrenen bir okul yaratmada lidere özellikle, doğru kültür ve iklimin yaratılmasında önemli bir rol düşmektedir. Böyle bir adanmışlık olmadan öğrenen bir okul yaratmak olanaksızdır (Ensari, 1998).

Öğrenen örgüt felsefesinin kamu kurumlarına uyarlanabilmesinde somut örnekler vermek gerekirse, işe öncelikle kamu kurumlarının türlerinden başlamak uygun olacaktır. Buna değinilmesinin nedeni, söz konusu felsefenin kamu kurum ve kuruluşlarında körü körüne uygulanmasının önüne geçilmesidir. Bu bağlamda ilk akla gelen, öğrenen örgüt olma sürecinin ‘eğitim kurumlarından başlayarak uygun olan diğer kamu kurumlarına yayılması düşüncesidir (Bayraktaroğlu ve Kutanis, 2002). Bilgi toplumunda, eğitimin geleneksel amacı değişmiştir. Eğitim belirli bilgilerin ezberlenmesi ve gerektiğinde geri çağrılarak kullanılması değildir. Eğitimin amacı, öğrenmeyi öğrenen bireyler yetiştirmek ve bireylere nasıl öğreneceklerini öğrenmelerinde yardımcı olmaktır. Bilgi toplumunda eğitim sisteminin görevi, öğrenmeyi öğrenen bireyler yetiştirmek; eğitim yönetiminin görevi ise, okulu öğrenen okul niteliğine kavuşturmak şeklinde tanımlanmaktadır (Çalık, 2005). Bilgi toplumunda okula duyulan gereksinim göreceli olarak azalmış, öğrenme okul sınırlarının dışına taşmış, daha hızlı ve keyifli hale gelmiş olmakla birlikte bu durum, okulun bilgi üretmedeki önemini azaltmamış; tam tersine okulun bu konudaki önemi daha da artmıştır. Çünkü bilgi toplumunda bilgi hem daha yoğun, hem de nitelik olarak daha karmaşık hale gelmiştir. Bilginin yoğun ve karmaşık olması onu alıp kullanacak bireylere sınırlılık yaratmaktadır. Okul bu süreçte bireyleri daha bilinçli ve seçici olmaya yönelterek, öğrenmenin yol ve yöntemlerini keşfetmelerini sağlayarak ve bilgiye ulaşma yollarını daha sistemli hale getirerek onlara daha geniş bir hareket alanı yaratabilir (Balay,

2004). İyi bir eğitim kurumu, kendi kendine öğrenen ve öğrenmeyi sürdürme bilen okuldur; öğrenen okul öğrenmeyi teşvik eden bir kurum olarak kalabilmek için durmadan değişen, yaşayan bir kurum olmak durumundadır (Ensari,1999).

Okulların çoğu, gerçek öğrenen örgütler olarak örgütlenmeden daha çok, bürokratik yapıya uyum gösteren örgütler olarak tasarlanmıştır. Günümüz okullarının daha çok öğrenmeyen okullar olduğu ileri sürülmektedir. Bundan dolayı alternatif okul modellerinin geliştirilmesi gerektiği üzerine durulmaktadır. Alternatif okul modellerinin en gözdesi, öğrenen okul modeli olarak görülmektedir (Çelik, 2000). Bir okulun öğrenen bir örgüt olması tüm çalışanlarının kaliteli bir eğitimin gerekliliğine inanmasıyla başlar. Bürokratik yapının ikinci plana alınıp gerçek amacın öğrenme olması gereken eğitim kurumlarında bürokrasi işleyişinin arka plana atılması gerekir.

Bir okul öğrenen örgüt haline gelebilmesi için, açık düşünme, riskler alma, insanları değerlendirilebilir kaynaklar olarak göz önünde bulundurma, vizyonu modellen-dirme, sistemler düşüncesi gibi bir dizi işlemlerle yüz yüze gelmelidir. Öğrenen örgüt olarak bir okulun şu sorulara yanıtlar bulması gerekmektedir (Morrison,1998,166, Akt: Helvacı,2010).

- ❖ İnsanlar fikirlerini dürüstçe söylerler mi?
- ❖ Farklı görüşlerin oluşumuna teşvik edilir mi?
- ❖ Görüşlerin dile getirilmesine zaman ayrılır mı?
- ❖ İnsanlar hatalarından bir şeyler öğrenirler mi?
- ❖ İnsanlar birbirlerinden öğrenirler mi?
- ❖ İnsanlara öğretilecek dersleri incelemek için bir takım imkânlar sağlanır mı?
- ❖ Hatalar öğrenim fırsatları olarak mı ya da kınama nedeni olarak mı görünür?
- ❖ İnsanlar işi daha iyi yapma yöntemleri bulabilir mi?
- ❖ İnsanlar yeni fikirleri ve tecrübeleri denemeye istekli midir?
- ❖ Farklı öğrenim tarzları kullanılır ve bunlara saygı duyulur mu?
- ❖ Öğrenciler kendilerini yönlendirebilir mi?
- ❖ Öğrenim için yeterli uygun kaynaklar var mıdır?
- ❖ İnsanlar iyileştirme sürecine hevesli midir?
- ❖ Personel iyileştirme sürecine katılma olanağı tanınmakta mıdır?
- ❖ İş yaşamı daha iyiye gitmekte midir? İş görenler iyileşmeyi beklemekte midir?
- ❖ Modası geçmiş uygulamalar yer almakta mıdır?
- ❖ Öğrenim örgütün tüm düzeylerinde yer almakta mıdır?
- ❖ İnsanlar ilgilerinin dışında öğrenmeye hevesliler mi?
- ❖ Herkes için eğitim sağlanır mı ve sorumluluklar üstlenilir mi?

- ❖ Eğitim insanları öğrenime yönlendirir mi?
- ❖ Orta düzeyde yöneticiler önemli rol oynar mı?
- ❖ Orta düzeyde yöneticiler rollerine hazırlanırlar mı?
- ❖ Yöneticiler değişim süreçlerinin üstesinden gelebiliyorlar mı?
- ❖ Yöneticiler risk alır mı? Takımlar ödüllendirilir mi?
- ❖ Sistemler esnek midir? İnsanlara aşırı görev yüklenir mi?

Okul kültürün zorunlu kıldığı bir örgüttür. Okullar toplum, aile, öğrenci ve öğretmen gibi çeşitli ilgi gruplarının çekişmelerini yansıtan, çok çeşitli görevlere sahiptir. Bu nedenle okulun görevlerine sistemdeki değişik ilgi gruplarının bakış açılarında bakmak gerekir. Bütün örgütler gibi okulda çok amaçlıdır. Yani okulun amacı sadece eğitim ve öğretim değildir. Örgüt mensuplarının gerçekleştirebilecek ümit, istek ve beklentileri de okulun amaçları içerisinde düşünülmelidir (Özdemir, 2000). Okullar için en önemli vizyon öğrenen örgüt olmaktır. (Dalin, Rolf ve Kleekamp, 1993, Akt: Helvacı, 2010).

Değişim öncüsü örgütler, sadece yeni program ve projeleri etkili ve verimli bir şekilde yöneten örgütler değil aynı zamanda bu yenilikleri yerleştirmek için gereken yapısal değişimleri de gerçekleştiren örgütlerdir. Okullarımız değişimde mahir değildir. Okullarımız, değişim öncüsü sistemlerin nitelik ve özelliklerinin çok azına sahiptirler. Bu yüzden liderlerin önündeki en zorlu iş, değişim öncüsü sistemlerin anahtar öğelerini tanımlamak ve daha sonra okullarda, okul bölgelerinde ve kaderleri bu liderlerin yaptıklarıyla veya yapamadıklarıyla belirlenecek topluluklarda bu öğeleri meydana getirmektir (Schlechty, 2005).

Okul ortamı, öğretmenler için öğrettikleri kadar öğrendikleri bir ortam olmak durumundadır. Her bir öğretmen kendi gelişimi kadar okuldaki diğer öğretilerin gelişimine katkıda bulunmak, okulun genel başarısından sorumlu olmak durumundadır. Çünkü öğretim bir ekip işidir. Verimlilik ancak ekip çalışmasıyla sağlanır (Gürşimşek, 1998).

Öğrenen okulda tıpkı diğer örgütlerde olduğu gibi zaman zaman akılcı riskler almak ve başarısızlıkları göğüslemek gerekir. Bazıları başarısızlığın üretimi engellediğini iddia etse de aslında başarısızlık diye bir şey yoktur. Onun yerine kişisel gelişim vardır, bu da başarı ve gelişmeyi beraberinde getirir (Töremen, 2001). Öğrenen okulun tüm paydaşları, yeniliği deneme ve değişimi başlatma konusunda istekli olmalıdır. Örgütün tüm personeli, öğrenme sürecine gönüllü katıldığı için, yenileşme sürecine de gönüllü olarak katkı sağlarlar (Subaş, 2010). Dolayısı ile öğrenen birey, öğrenen okulu, öğrenen okul öğrenen toplumu ve ülkelerin gelişmişlik düzeylerini iskeletini oluşturur.

İlköğretim okullarında görev yapan öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşlerine göre, ilköğretim okullarının öğrenen örgüt olma özelliği öğrenen örgüt disiplinlerine bağlı olarak okulların öğrenen örgüt olma özelliklerinin ortaya konması araştırmanın amacını oluşturmaktadır.

Araştırmanın alt problemleri:

Uşak'taki ilköğretim okulları hangi düzeyde öğrenen örgüt olma özelliği göstermektedir?

Uşak'taki ilköğretim okullarının öğrenen örgüt olma özelliği gösterme düzeyleri katılımcıların cinsiyetlerine, görevlerine (yönetici ve öğretmen), branşına, kıdemine, yaşına, öğretmen sayısına, öğrenci sayısına göre anlamlı bir fark göstermekte midir?

Yöntem

Araştırma karşılaştırmalı türden tarama modelindedir. Tarama modelleri geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Bilinmek istenen şey vardır ve oradadır. Önemli olan, onu uygun bir biçimde "gözleyip" belirleyebilmektir (Karasar, 2009).

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini; Uşak il sınırları içerisindeki Merkez, Banaz, Eşme, Karahallı, Sivashı, Ulubey ve bu ilçelere bağlı köylerde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı 175 ilköğretim okulunda 2011- 2012 eğitim öğretim yılında görev yapan 286 yönetici, 1669 öğretmen oluşturmaktadır. Örneklemi ise tabakalı örneklem yöntemi ile seçilen yerleşim yerleri dikkate alınarak merkez ilçe ve köylerde 85 ilköğretim okulunda görev yapan 99 yönetici ve 386 öğretmen oluşturmaktadır.

Öncelikle evren, ilçe ölçütünde beş alt tabakaya ayrılmıştır. Her ilçede görev yapan yönetici ve öğretmen sayıları belirlenmiş ve her ilçede belirli sayıda okulun seçilmesi, her ilçeden ilçenin tamamının temsilde yeterlik ve değişkenlik dikkate alınarak, uygun görülmüştür. Bu ilçedeki okulların seçimi için her ilçede bulunan devlet ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin sayılarını içeren bir liste oluşturulmuştur. İlçelerdeki okulların seçimi öğretmen sayısının beşten az olmama koşulunu sağlayan okullar içinden, belirli sayıda ilçelerin okullar listesinden kura ile yansız olarak seçilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Veri toplama aracında iki bölümden oluşan ölçek kullanılmıştır. Anketin birinci bölümünde katılımcıların demografik bilgilerine (cinsiyet, öğrenim durumu, branş, mesleki kıdem, görev, yönetici kıdemi, öğretmen sayısı, öğrenci sayısı) ilişkin dokuz soru bulunmaktadır. İkinci kısımda ise katılımcıların okullarına öğrenen örgüt olma özelliklerine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla Subaş (2010) tarafından geliştirilen "Öğrenen Örgüt Olma (ÖÖO) Ölçeği" kullanılmıştır. İkinci bölümde kullanılan ölçek Subaş (2010) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin faktörleri Senge (2002)'in öğrenen örgüt yaklaşımının beş disiplinine uygun şekilde hazırlanmıştır. Bu ölçek varyansın % 59,2'sini açıklayabilen 5 faktör 30 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin içsel tutarlık güvenilirliği Cronbach Alpha katsayısı. 0,91Guttman 0,690 ve Spearman brovn 0,709 olduğu ve ölçeğin alt ve üst dilim ortalamaları arasında madde ayırt ediciliği açısından $p < .05$ anlam düzeyinde fark olduğu tespit edilmiştir. Bu analizlerle ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğinin yüksek olduğu görülmüştür.

Bulgular

1. Katılımcıların Demografik Bilgilerine İlişkin Bulgular

Tablo 1

Katılımcıların demografik bilgilerine ilişkin dağılımları (n = 485)

Değişken		f	%
Cinsiyet	Bayan	219	45.2
	Bay	266	54.8
Branş	Sınıf Öğretmeni	252	53.0
	Branş Öğretmeni	233	48.0
Meslekteki Kıdem	1-5 yıl	63	13.0
	6-10 yıl	124	25.6
	11-15 yıl	100	20.6
	16-20 yıl	75	15.5
	21 yıl ve üzeri	123	25.4
Öğrenim Durumu	Ön Lisans	54	11.1
	Lisans	401	82.7
	Lisans Üstü	30	6.2
Görevi	Yönetici	99	20.4
	Öğretmen	386	79.6
Yöneticilikteki Kıdem (n=99)	1-5 yıl	31	31.3
	6-10 yıl	22	22.2
	11-15 yıl	16	16.2
	16-20 yıl	13	13.1
	21 yıl ve üzeri	17	17.2
Yaş	30 yaş ve altı	97	20.0
	31-40 yaş	201	41.4
	41-50 yaş	132	27.2
	51 yaş ve üstü	55	11.3
Öğretmen Sayısı	0-20 arası	158	32.6
	21-40 arası	209	43.1
	41-50 arası	90	18.6
	51-60 arası	19	3.9
	61 ve üstü	9	1.9
Öğrenci Sayısı	0-300 arası	125	25.8
	3001-600 arası	190	39.2
	6001-900 arası	79	16.3
	900-1200 arası	68	14.0
	1201 ve üzeri	23	4.7

Tablo 1’de görüldüğü gibi katılımcıların %45.2’i bayan %54.8’bay,%53’ü sınıf öğretmeni, %48’i branş öğretmeni, %20.4’ü yönetici ve %79.6’ı öğretmen olarak görev yapmaktadır. Mesleki kıdem bakımından %13’ü 1-5 yıl, %25.6’ü 6-10yıl, %20.6’ı 11-15 yıl, %15.5’i 16-20 yıl ve %25.4’ü 21 yıl ve üzerinde iken %11.1’i ön lisans, %82.7’i lisans ve %6.2’si yüksek lisans mezunudur. Bu araştırma kapsamında yönetici olarak görev yapan katılımcıların %31.3’ü 1-5 yıl, %22.2’i 6-10 yıl %16.2’i 11-15yıl, %13.1’i 16-20 yıl ve %17.2’i 21 yıl ve üzeri idarecilik kıdemine sahiptirler. Katılımcıların yaş bakımından dağılımı ise %32.6’ı 30 yaş altı, %41.4’ü 31-40 yaş, %27.2’i 41-50 yaş, %11.3’ü’i 51 ve üzeri yaşa sahiptirler.

Tablo 1’de görüldüğü gibi katılımcıların görev yaptıkları okullardaki öğretmen sayısı bakımından dağılımları incelendiğinde %32.6’ı 0-20 arası, %43.1’i 21-40 arası, %18.6’ı 41-50 arası, %3.9’u 51-60 arası ve %1.9’u 61 ve üzeri öğretmen sahiptir. Okulların öğrenci sayısı bakımından dağılımları ise %25.8’i 300’den az, %39.2’i 301-600 arası, %16.3 ü 601-900 arası, %14’ü 901-1200 arası ve %4.7’i 1201 ve üzeri öğrenciye sahiptir.

2. Katılımcıların İlköğretim Okullarının Öğrenen Örgüt Olma (ÖÖO) Özelliğine İlişkin Görüşleri

Tablo 2

İlköğretim Okullarının ÖÖO Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri

<i>Değişken</i>	<i>n</i>	<i>Ort.</i>	<i>SS</i>	<i>Düzeyi</i>
<i>Kişisel Hakimiyet (KH)</i>	485	3.14	.50	Katılıyorum
<i>Zihni Modeller (ZM)</i>	485	3.19	.49	Katılıyorum
<i>Paylaşılan Vizyon (PV)</i>	485	2.85	.58	Katılıyorum
<i>Takım Halinde Öğrenme (THÖ)</i>	485	2.94	.61	Katılıyorum
<i>Sistem Düşüncesi (SD)</i>	485	3.12	.52	Katılıyorum
<i>ÖMYK Ölçeğinin Tümü</i>	485	3.03	.44	Katılıyorum

Tablo 2’deki aritmetik ortalama değerleri dikkate alındığında katılımcıların ilköğretim okullarının öğrenen örgüt olma (ÖÖO) düzeylerine ilişkin Kişisel Hâkimiyet (Ort=3.14, SS=.50), Zihni Modelleri (Ort=3.19, SS=.49), Paylaşılan Vizyon (Ort=2.85, SS=.58), Takım Halinde Öğrenme (Ort=2.94, SS=.61), Sistem Düşüncesi (Ort=3.12, SS=.52) boyutları ve ÖÖO ölçeğin tümü (Ort=3.03, SS=.44) bakımından görüşleri “katılıyorum” kategorisine karşılık geldiği anlaşılmaktadır. Ancak katılımcıların Uşak ilindeki ilköğretim okullarının ÖÖO olma özelliği bakımından en çok Zihni Modeller ile Kişisel Hakimiyet ve Sistem Düşüncesi boyutlarına ilişkin özellikleri, en az ise Paylaşılan Vizyon ve Takım Halinde Öğrenme boyutlarına ilişkin özellikleri gösterdiklerini düşünmektedirler.

3. Cinsiyet Değişkenine Göre Katılımcıların İlköğretim Okullarının Öğrenen Örgüt Olma (ÖÖO) Özelliklerine İlişkin Görüşleri

Tablo 3

Katılımcıların İlköğretim Okullarının ÖÖO Düzeylerine İlişkin Görüşleri Cinsiyet Bakımından Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları

Değişken	Cinsiyet	n	\bar{x}	SS	sd	t	p
Kişisel Hakimiyet (KH)	Bayan	219	3.13	.47	483	-.548	.584
	Bay	266	3.16	.52			
Zihni Modeller (ZM)	Bayan	219	3.16	.47	483	-.952	.342
	Bay	266	3.21	.51			
Paylaşılan Vizyon (PV)	Bay	219	2.85	.55	483	-.118	.906
	Bayan	266	2.85	.61			
Takım Halinde Öğrenme (THÖ)	Bayan	219	2.92	.60	483	-.687	.492
	Bay	266	2.96	.62			
Sistem Düşüncesi (SD)	Bayan	219	3.11	.47	483	-.226	.821
	Bay	266	3.12	.56			
ÖÖO Ölçeğinin Tümü	Bayan	219	3.01	.41	483	-.626	.532
	Bay	266	3.04	.47			

Tablo 3'de görüldüğü gibi yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucunda bay (Ort=3.16, SS=.52) ve bayan (Ort=3.13, SS=.47) katılımcılarının ilköğretim okullarının ÖÖO ölçeği bağlamındaki Kişisel Hakimiyet boyutuna ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark göstermemektedir [$t(483) = -.548, p > .05$]. Benzer şekilde katılımcıların ilköğretim okullarının ÖÖO ölçeği bağlamındaki Zihni Modelleri [$t(483) = -.952, p > .05$], Paylaşılan Vizyon [$t(483) = -.118, p > .05$], Takım Halinde Öğrenme [$t(483) = -.687, p > .05$], Sistem Düşüncesi [$t(483) = -.226, p > .05$], ÖÖO Ölçeğinin Tümü [$t(483) = -.626, p > .05$] cinsiyet bakımından anlamlı bir fark saptanmamıştır. Buna göre katılımcıların Uşak ilindeki ilköğretim okullarının ÖÖO özelliğine ilişkin görüşleri cinsiyet bakımından farklılaşmadığı söylenebilir.

4. Görev Değişkenine Göre Katılımcıların İlköğretim Okullarının Öğrenen Örgüt Olma (ÖÖO) Özelliklerine İlişkin Görüşleri

Tablo 4

Katılımcıların İlköğretim Okullarının ÖÖO Düzeylerine İlişkin Görüşleri Görev Türü Bakımından Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları

Değişken	Görev Türü	n	\bar{x}	SS	sd	t	p
Kişisel Hakimiyet (KH)	Yönetici	99	3.26	.49	483	2.633	.009
	Öğretmen	386	3.11	.50			
Zihni Modeller (ZM)	Yönetici	99	3.30	.54	483	2.590	.010
	Öğretmen	386	3.16	.47			
Paylaşılan Vizyon (PV)	Yönetici	99	2.94	.56	483	1.654	.099
	Öğretmen	386	2.83	.59			
Takım Halinde Öğrenme (THÖ)	Yönetici	99	3.04	.58	483	1.681	.093
	Öğretmen	386	2.92	.61			
Sistem Düşüncesi (SD)	Yönetici	99	3.24	.54	483	2.723	.007
	Öğretmen	386	3.08	.51			
ÖÖO Ölçeğinin Tümü	Yönetici	99	3.13	.44	483	2.628	.009
	Öğretmen	386	3.00	.44			

Tablo 4’de görüldüğü gibi yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucunda yönetici ve öğretmen katılımcılarının ilköğretim okullarının ÖÖO ölçeği bağlamındaki Kişisel Hakimiyet [$t(483) = 2.633, p < .01$], Zihni Modeller [$t(483) = 2.590, p < .05$] ve Sistem Düşüncesi [$t(483) = 2.723, p < .01$] boyutlarına ilişkin görüşleri bakımından yöneticiler lehine anlamlı bir fark saptanmıştır. Buna göre yöneticiler öğretmenlere göre görev yaptıkları ilköğretim okullarının ÖÖO olma bakımından Kişisel Hâkimiyet, Zihinsel Modeller ve Sistem Düşüncesi özelliklerini daha çok gösterdiklerinin düşünülmektedir. Benzer şekilde yöneticiler (Ort=3.13, SS=.44) ile öğretmen (Ort=3.00, SS=.44) katılımcılar arasında görev yaptıkları ilköğretim okullarının ÖÖO ölçeği tümü bağlamındaki görüşleri arasında yöneticiler lehine anlamlı bir fark bulunmuştur [$t(483) = 2.628, p < .01$]. Buna göre yöneticiler öğretmenlere nazaran görev yaptıkları ilköğretim okullarının ÖÖO özelliği daha çok gösterdiklerinin düşünülmektedir. Buna karşın yönetici ve öğretmen katılımcılarının ilköğretim okullarının ÖÖO ölçeği bağlamındaki Paylaşılan Vizyon [$t(483) = 1.654, p > .05$] ve Takım Halinde Öğrenme [$t(483) = 1.681, p > .05$] boyutlarına ilişkin görüşleri bakımından anlamlı bir fark saptanmamıştır. Buna göre yönetici ve öğretmenlerin Uşak ilindeki ilköğretim okullarının Paylaşılan Vizyon ve Takım Halinde Öğrenme bağlamındaki görüşleri farklılaşmamaktadır.

5. Branş Değişkenine Göre Katılımcıların İlköğretim Okullarının Öğrenen Örgüt Olma (ÖÖO) Özelliklerine İlişkin Görüşleri

Tablo 5

Katılımcıların İlköğretim Okullarının ÖÖO Düzeylerine İlişkin Görüşleri Branş Bakımından Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları

Değişken	Branş	N	\bar{x}	SS	sd	t	p
Kişisel Hakimiyet (KH)	Sınıf Öğretmeni	252	3.19	.49	483	2.143	.033
	Branş	233	3.09	.50			
Zihni Modeller (ZM)	Sınıf Öğretmeni	252	3.21	.48	483	1.003	.317
	Branş	233	3.16	.50			
Paylaşılan Vizyon (PV)	Sınıf Öğretmeni	252	2.89	.58	483	1.665	.096
	Branş	233	2.81	.58			
Takım Halinde Öğrenme (THÖ)	Sınıf Öğretmeni	252	2.95	.61	483	.356	.722
	Branş	233	2.93	.61			
Sistem Düşüncesi (SD)	Sınıf Öğretmeni	252	3.12	.53	483	.170	.865
	Branş	233	3.11	.51			
ÖÖO Ölçeğinin Tümü	Sınıf Öğretmeni	252	3.05	.44	483	1.329	.184
	Branş	233	3.00	.44			

Tablo 5’de görüldüğü gibi yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucunda sınıf öğretmeni (Ort=3.19, SS=.49) ile branş öğretmenlerinin (Ort=3.09, SS=.50) ilköğretim okullarının ÖÖO özelliği kapsamındaki ölçeği bağlamındaki Kişisel Hakimiyet [$t(483) = 2.143, p < .01$] bakımından görüşleri arasında sınıf öğretmenleri lehine anlamlı bir fark saptanmıştır [$t(483) = 2.143, p < .05$]. Buna göre sınıf öğretmenleri branş öğretmenlerine göre görev yaptıkları ilköğretim okullarının ÖÖO kapsamında Kişisel Hakimiyet özelliğinin daha çok gösterdiğini düşünmektedirler. Buna karşın sınıf öğretmeni ile branş öğretmenlerinin görev yaptıkları ilköğretim okullarının ÖÖO özelliği kapsamında Zihni Modeller [$t(483) = 1.003, p > .05$], Paylaşılan Vizyon [$t(483) = 1.665, p > .05$], THÖ [$t(483) = .356, p > .05$], Sistem Düşüncesi [$t(483) = .170, p < .01$] boyutları ile ÖÖO ölçeğinin tümüne [$t(483) = 1.329, p > .05$] ilişkin görüşleri bakımından anlamlı bir fark saptanmamıştır. Buna göre sınıf öğretmenleri ile branş öğretmenlerinin Uşak ilindeki ilköğretim okullarının ZM, PV, THÖ, SD boyutları ve ÖÖO ölçeğinin tümü bağlamındaki görüşleri farklılaşmamaktadır.

6. Eğitim Durumu Değişkenine Göre Katılımcıların İlköğretim Okullarının Öğrenen Örgüt Olma (ÖÖO) Özelliklerine İlişkin Görüşleri

Tablo 6

Katılımcıların İlköğretim Okullarının ÖÖO Düzeyi Puanlarının Eğitim Durumu Bakımından Dağılımı

<i>Değişken</i>	<i>Eğitim Durumu</i>	<i>n</i>	<i>Ort.</i>	<i>SS</i>
<i>Kişisel Hakimiyet (KH)</i>	On lisans	54	3.24	0.44
	Lisans	401	3.14	0.50
	Yüksek Lisans	30	3.04	0.67
<i>Zihni Modeller (ZM)</i>	On lisans	54	3.23	0.42
	Lisans	401	3.20	0.50
	Yüksek Lisans	30	3.09	0.59
<i>Paylaşılan Vizyon (PV)</i>	On lisans	54	2.98	0.50
	Lisans	401	2.85	0.59
	Yüksek Lisans	30	2.74	0.67
<i>Takım Halinde Öğrenme (THÖ)</i>	On lisans	54	3.05	0.45
	Lisans	401	2.95	0.62
	Yüksek Lisans	30	2.81	0.74
<i>Sistem Düşüncesi (SD)</i>	On lisans	54	3.12	0.51
	Lisans	401	3.12	0.51
	Yüksek Lisans	30	3.08	0.74
<i>ÖÖO Ölçeğinin Tümü</i>	On lisans	54	3.11	0.38
	Lisans	401	3.03	0.44
	Yüksek Lisans	30	2.93	0.58

Katılımcıların ilköğretim okullarının ÖÖO özelliklerine ilişkin görüşleri eğitim durumu bakımından anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü Anova testi, gruplar arası karşılaştırmalar için Tukey-HSD testi yapılmış elde edilen sonuçlar Tablo 6-7’de sunulmuştur. Tablo 6’ da görüldüğü gibi, katılımcıların ilköğretim okullarının ÖÖO düzeylerine ilişkin görüşleri KH, ZM, PV, THÖ, SD ve ÖÖO ölçeği puan ortalamaları eğitim durumu bakımından incelendiğinde yüksek lisansa sahip olan katılımcıların ön lisans ve lisans mezunu katılımcılara göre daha az katıldıkları görülmektedir.

Buna karşın Tablo 7'deki tek yönlü ANOVA testi sonuçları katılımcıların Kişisel Hakimiyet [$F(2-482) = 1.563, p > .05$], Zihni Modeller [$F(2-482) = .729, p > .05$], Paylaşılan Vizyon [$F(2-482) = 1.809, p > .05$], Takım Halinde Öğrenme [$F(2-482) = 1.552, p > .05$], Sistem Düşüncesi (SD) [$F(2-482) = .079, p > .05$] ve ÖÖÖ Ölçeğinin Tümü [$F(2-482) = 1.736, p > .05$] ilişkin puan ortalamaları eğitim durumu bakımından anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Buna göre katılımcıların ilköğretim okullarının ÖÖÖ düzeylerine ilişkin görüşleri KH, ZM, PV, THÖ, SD ve ÖÖÖ ölçeğinin tümüne ilişkin görüşleri eğitim durumuna göre değişmemektedir.

Tablo 7
Eğitim durumu bakımından ANOVA sonuçları

Değişken	Varyans	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Kişisel Hakimiyet (KH)	Gruplar arası	.794	2	.397	1.563	.211
	Gruplar içi	122.522	482	.254		
	Toplam	123.316	484			
Zihinsel Modeller (ZM)	Gruplar arası	.359	2	.179	.729	.483
	Gruplar içi	118.654	482	.246		
	Toplam	119.013	484			
Paylaşılan Vizyon (PV)	Gruplar arası	1.244	2	.622	1.809	.165
	Gruplar içi	165.664	482	.344		
	Toplam	166.907	484			
Takım Halinde Öğrenme (THÖ)	Gruplar arası	1.162	2	.581	1.552	.213
	Gruplar içi	180.550	482	.375		
	Toplam	181.712	484			
Sistem Düşüncesi (SD)	Gruplar arası	.044	2	.022	.079	.924
	Gruplar içi	133.398	482	.277		
	Toplam	133.441	484			
ÖÖÖ Ölçeğinin Tümü	Gruplar arası	.693	2	.347	1.736	.177
	Gruplar içi	96.223	482	.200		
	Toplam	96.916	484			

7. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Katılımcıların İlköğretim Okullarının Öğrenen Örgüt Olma (ÖÖO) Özelliklerine İlişkin Görüşleri

Tablo 8

Katılımcıların İlköğretim Okullarının ÖÖO Özelliğine İlişkin Görüşlerinin Mesleki Kıdem Bakımından Dağılımı

<i>Değişken</i>	<i>Mesleki Kıdem</i>	<i>N</i>	<i>Ort.</i>	<i>SS</i>
<i>Kişisel Hakimiyet (KH)</i>	1-5 Yıl	63	3.12	0.45
	6-10 yıl	124	3.08	0.48
	11-15 yıl	100	3.21	0.58
	16-20 yıl	75	3.14	0.45
	21 yıl ve üzeri	123	3.19	0.51
<i>Zihni Modeller (ZM)</i>	1-5 Yıl	63	3.13	0.47
	6-10 yıl	124	3.13	0.45
	11-15 yıl	100	3.24	0.54
	16-20 yıl	75	3.20	0.51
	21 yıl ve üzeri	123	3.24	0.51
<i>Paylaşılan Vizyon (PV)</i>	1-5 Yıl	63	2.81	0.46
	6-10 yıl	124	2.77	0.62
	11-15 yıl	100	2.90	0.67
	16-20 yıl	75	2.85	0.52
	21 yıl ve üzeri	123	2.94	0.57
<i>Takım Halinde Öğrenme (THÖ)</i>	1-5 Yıl	63	2.90	0.58
	6-10 yıl	124	2.91	0.53
	11-15 yıl	100	2.97	0.77
	16-20 yıl	75	2.93	0.58
	21 yıl ve üzeri	123	3.00	0.58
<i>Sistem Düşüncesi (SD)</i>	1-5 Yıl	63	3.06	0.46
	6-10 yıl	124	3.10	0.47
	11-15 yıl	100	3.17	0.60
	16-20 yıl	75	3.07	0.53
	21 yıl ve üzeri	123	3.15	0.54
<i>ÖÖO Ölçeğinin Tümü</i>	1-5 Yıl	63	2.98	0.35
	6-10 yıl	124	2.97	0.41
	11-15 yıl	100	3.07	0.56
	16-20 yıl	75	3.01	0.41
	21 yıl ve üzeri	123	3.09	0.46

Tablo 8’de görüldüğü gibi, katılımcıların ilköğretim okullarının ÖÖÖ düzeylerine ilişkin görüşleri KH, ZM, PV, THÖ, SD ve ÖÖÖ ölçeği puan ortalamaları mesleki kıdem bakımından değişkenlik gösterdiği dikkat çekmektedir. Buna göre 1-5 yıl ve 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip katılımcılar diğerlerine göre KH, ZM, PV, THÖ boyutlarına ve ÖÖÖ ölçeğinin tümüne ilişkin görüşlere daha az katılmaktadırlar. Katılımcılardan 1-5 yıl ve 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip olanlar SD boyutuna ilişkin görüşleri diğerlerine göre daha az katıldıkları görülmektedir.

Tablo 9
Mesleki Kıdem Bakımından ANOVA Sonuçları

Değişken	Varyans	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Kişisel Hakimiyet (KH)	Gruplar arası	1.199	4	.300	1.178	.320
	Gruplar içi	122.118	480	.254		
	Toplam	123.316	484			
Zihni Modeller (ZM)	Gruplar arası	1.303	4	.326	1.328	.258
	Gruplar içi	117.711	480	.245		
	Toplam	119.013	484			
Paylaşılan Vizyon (PV)	Gruplar arası	2.143	4	.536	1.560	.184
	Gruplar içi	164.765	480	.343		
	Toplam	166.907	484			
Takım Halinde Öğrenme (THÖ)	Gruplar arası	.713	4	.178	.473	.756
	Gruplar içi	180.999	480	.377		
	Toplam	181.712	484			
Sistem Düşüncesi (SD)	Gruplar arası	.832	4	.208	.753	.556
	Gruplar içi	132.610	480	.276		
	Toplam	133.441	484			
ÖÖÖ Ölçeğinin Tümü	Gruplar arası	1.123	4	.281	1.407	.231
	Gruplar içi	95.793	480	.200		
	Toplam	96.916	484			

Tablo 9’da görüldüğü gibi yapılan tek yönlü ANOVA testi sonuçlarına göre katılımcıların ilköğretim okullarının ÖÖO özelliği göstermesi bağlamında Kişisel Hakimiyet [$F(4-480) = 1.178, p > .05$], Zihni Modeller [$F(4-480) = 1.328, p > .05$], Paylaşılan Vizyon [$F(4-480) = 1.560, p > .05$], Takım Halinde Öğrenme [$F(4-480) = .473, p > .05$], Sistem Düşüncesi [$F(4-480) = .753, p > .05$] ve ÖÖO Ölçeğinin Tümü [$F(4-480) = 1.407, p > .05$] ilişkin görüşleri mesleki kıdem bakımından anlamlı bir fark göstermemektedir. Buna göre katılımcıların ilköğretim okullarının ÖÖO özelliği gösterme düzeylerine ilişkin KH, ZM, PV, THÖ, SD boyutları ve ÖÖO ölçeğinin tümü bakımından görüşleri mesleki kıdeme göre farklılaşmadığı söylenebilir.

8. Yaş Değişkenine Göre Katılımcıların İlköğretim Okullarının Öğrenen Örgüt Olma (ÖÖO) Özelliklerine İlişkin Görüşleri

Tablo 10

Katılımcıların İlköğretim Okullarının ÖÖO Özelliğine İlişkin Görüşlerinin Yaş Değişkeni Bakımından Dağılımı

<i>Değişken</i>	<i>Yaş</i>	<i>n</i>	<i>Ort.</i>	<i>SS</i>
<i>Kişisel Hâkimiyet (KH)</i>	30 yaş altı	97	3.11	0.45
	31-40 yaş arası	201	3.13	0.55
	41-50 yaş arası	132	3.21	0.48
	51 yaş ve üzeri	55	3.12	0.48
<i>Zihni Modeller (ZM)</i>	30 yaş altı	97	3.13	0.46
	31-40 yaş arası	201	3.18	0.51
	41-50 yaş arası	132	3.26	0.49
	51 yaş ve üzeri	55	3.17	0.52
<i>Paylaşılan Vizyon (PV)</i>	30 yaş altı	97	2.81	0.52
	31-40 yaş arası	201	2.84	0.62
	41-50 yaş arası	132	2.89	0.63
	51 yaş ve üzeri	55	2.91	0.50
<i>Takım Halinde Öğrenme (THÖ)</i>	30 yaş altı	97	2.91	0.54
	31-40 yaş arası	201	2.96	0.64
	41-50 yaş arası	132	2.91	0.64
	51 yaş ve üzeri	55	3.08	0.55

<i>Sistem Düşüncesi (SD)</i>	30 yaş altı	97	3.08	0.49
	31-40 yaş arası	201	3.13	0.51
	41-50 yaş arası	132	3.13	0.58
	51 yaş ve üzeri	55	3.14	0.49
<i>ÖÖÖ Ölçeğinin Tümü</i>	30 yaş altı	97	2.99	0.37
	31-40 yaş arası	201	3.03	0.47
	41-50 yaş arası	132	3.05	0.47
	51 yaş ve üzeri	55	3.07	0.43

Tablo 10'da görüldüğü gibi, katılımcıların ilköğretim okullarının ÖÖÖ özelliği sahip olma düzeylerine ilişkin KH, ZM, PV, THÖ, SD boyutları ve ÖÖÖ ölçeği tümü bağlamında görüşleri yaş bakımından değişkenlik gösterdiği dikkat çekmektedir. Buna göre 30 yaş ve altı katılımcılar diğerlerine göre ilköğretim okullarının ÖÖÖ özelliğine sahip olma durumları kapsamında KH, ZM, PV, THÖ, SD boyutları ve ÖÖÖ ölçeğinin tümüne ilişkin görüşlere daha az katıldıkları dikkat çekmektedir. Buna karşın Tablo 11'de görüldüğü gibi yapılan tek yönlü ANOVA testi sonuçları katılımcıların ilköğretim okullarının ÖÖÖ özelliği göstermesi bağlamında Kişisel Hakiyet [$F(3-481) = .963, p > .05$], Zihni Modeller [$F(3-481) = 1.490, p > .05$], Paylaşılan Vizyon [$F(3-481) = .543, p > .05$], Takım Halinde Öğrenme [$F(3-481) = 1.299, p > .05$], Sistem Düşüncesi [$F(3-481) = .213, p > .05$] ve ÖÖÖ Ölçeğinin Tümü [$F(3-481) = .597, p > .05$] ilişkin görüşleri yaş değişkeni bakımından anlamlı bir fark göstermediğini ortaya koymaktadır. Buna göre katılımcıların ilköğretim okullarının ÖÖÖ özelliği gösterme düzeylerine ilişkin KH, ZM, PV, THÖ, SD boyutları ve ÖÖÖ ölçeğinin tümü bakımından görüşleri yaşa göre farklılaşmadığı söylenebilir.

Tablo 11
Yaş değişkeni bakımından ANOVA sonuçları

<i>Değişken</i>	<i>Varyans</i>	<i>Kareler Toplamı</i>	<i>sd</i>	<i>Kareler Ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
<i>Kişisel Hakimiyet (KH)</i>	Gruplar arası	.736	3	.245	.963	.410
	Gruplar içi	122.580	481	.255		
	Toplam	123.316	484			
<i>Zihni Modeller (ZM)</i>	Gruplar arası	1.096	3	.365	1.490	.217
	Gruplar içi	117.918	481	.245		
	Toplam	119.013	484			
<i>Paylaşılan Vizyon (PV)</i>	Gruplar arası	.564	3	.188	.543	.653
	Gruplar içi	166.344	481	.346		
	Toplam	166.907	484			
<i>Takım Halinde Öğrenme (THÖ)</i>	Gruplar arası	1.460	3	.487	1.299	.274
	Gruplar içi	180.252	481	.375		
	Toplam	181.712	484			
<i>Sistem Düşüncesi (SD)</i>	Gruplar arası	.177	3	.059	.213	.887
	Gruplar içi	133.264	481	.277		
	Toplam	133.441	484			
<i>ÖÖÖ Ölçeğinin Tümü</i>	Gruplar arası	.360	3	.120	.597	.617
	Gruplar içi	96.556	481	.201		
	Toplam	96.916	484			

9. Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre Katılımcıların İlköğretim Okullarının Öğrenen Örgüt Olma (ÖÖÖ) Özelliklerine İlişkin Görüşleri

Katılımcıların ilköğretim okullarının ÖÖÖ özelliği gösterme düzeylerine ilişkin görüşleri okuldaki öğretmen sayısına göre anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü ANOVA testi, gruplar arası karşılaştırmalar için Tukey-HSD testi yapılmış elde edilen sonuçlar Tablo 12-13'de sunulmuştur.

Tablo 12

Katılımcuların İlköğretim Okullarının ÖÖÖ Özelliğine İlişkin Görüşlerinin Okuldaki Öğretmen Sayısı Bakımından Dağılımı

<i>Değişken</i>	<i>Okuldaki Öğretmen Sayısı</i>	<i>n</i>	<i>Ort.</i>	<i>SS</i>
<i>Kişisel Hakimiyet (KH)</i>	0-20 arası	158	3.14	0.44
	21-40 arası	209	3.18	0.50
	41-50 arası	90	3.15	0.59
	51 ve üzeri	28	2.99	0.59
<i>Zihni Modeller (ZM)</i>	0-20 arası	158	3.15	0.43
	21-40 arası	209	3.22	0.49
	41-50 arası	90	3.21	0.57
	51 ve üzeri	28	3.19	0.60
<i>Paylaşılan Vizyon (PV)</i>	0-20 arası	158	2.82	0.54
	21-40 arası	209	2.91	0.61
	41-50 arası	90	2.81	0.62
	51 ve üzeri	28	2.80	0.51
<i>Takım Halinde Öğrenme (THÖ)</i>	0-20 arası	158	2.95	0.62
	21-40 arası	209	2.97	0.60
	41-50 arası	90	2.90	0.63
	51 ve üzeri	28	2.91	0.63
<i>Sistem Düşüncesi (SD)</i>	0-20 arası	158	3.15	0.56
	21-40 arası	209	3.10	0.49
	41-50 arası	90	3.14	0.49
	51 ve üzeri	28	3.02	0.65
<i>ÖÖÖ Ölçeğinin Tümü</i>	0-20 arası	158	3.02	0.42
	21-40 arası	209	3.06	0.45
	41-50 arası	90	3.02	0.49
	51 ve üzeri	28	2.96	0.47

Tablo 12’de görüldüğü gibi, katılımcıların ilköğretim okullarının ÖÖO özelliği sahip olma düzeylerine ilişkin KH, ZM, PV, THÖ, SD boyutları ve ÖÖO ölçeği tümü bağlamında görüşleri okuldaki öğretmen sayısı bakımından değişkenlik gösterdiği dikkat çekmektedir. Buna göre okulda 51 ve üzerinde öğretmen bulunan katılımcılar diğerlerine göre ilköğretim okullarının ÖÖO özelliğine sahip olma durumları kapsamında KH, PV, THÖ, SD boyutları ve ÖÖO ölçeğinin tümüne ilişkin görüşlere daha az katıldıkları dikkat çekmektedir. Bu karşın okulda 20’den az öğretmen bulunan katılımcılar da diğerlerine göre ZM boyutuna (Ort=3.15) ilişkin görüşleri daha az katılmaktadırlar. Bu kapsamda Tablo 12’de görüldüğü gibi yapılan tek yönlü ANOVA testi sonuçları ise katılımcıların ilköğretim okullarının ÖÖO özelliği göstermesi bağlamında Kişisel Hakimiyet [$F(3-481) = 1.143, p > .05$], Zihni Modeller [$F(3-481) = .685, p > .05$], Paylaşılan Vizyon [$F(3-481) = .909, p > .05$], Takım Halinde Öğrenme [$F(3-481) = .311, p > .05$], Sistem Düşüncesi [$F(3-481) = .635, p > .05$] ve ÖÖO Ölçeğinin Tümü [$F(3-481) = .521, p > .05$] ilişkin görüşleri okuldaki öğretmen sayısı bakımından anlamlı bir fark göstermediğini ortaya koymaktadır. Buna göre katılımcıların ilköğretim okullarının ÖÖO özelliği gösterme düzeylerine ilişkin KH, ZM, PV, THÖ, SD boyutları ve ÖÖO ölçeğinin tümü bakımından görüşleri okuldaki öğretmen sayısı bakımından farklılaşmadığı söylenebilir.

Tablo 13

Okuldaki Öğretmen Sayısı Bakımından ANOVA Sonuçları

Değişken	Varyans	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Kişisel Hakimiyet (KH)	Gruplar arası	.873	3	.291	1.143	.331
	Gruplar içi	122.444	481	.255		
	Toplam	123.316	484			
Zihni Modeller (ZM)	Gruplar arası	.506	3	.169	.685	.561
	Gruplar içi	118.507	481	.246		
	Toplam	119.013	484			
Paylaşılan Vizyon (PV)	Gruplar arası	.941	3	.314	.909	.436
	Gruplar içi	165.966	481	.345		
	Toplam	166.907	484			
Takım Halinde Öğrenme (THÖ)	Gruplar arası	.352	3	.117	.311	.817
	Gruplar içi	181.360	481	.377		
	Toplam	181.712	484			
Sistem Düşüncesi (SD)	Gruplar arası	.526	3	.175	.635	.593
	Gruplar içi	132.915	481	.276		
	Toplam	133.441	484			
ÖÖO Ölçeğinin Tümü	Gruplar arası	.314	3	.105	.521	.668
	Gruplar içi	96.602	481	.201		
	Toplam	96.916	484			

10. Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Katılımcıların İlköğretim Okullarının Öğrenen Örgüt Olma (ÖÖO) Özelliklerine İlişkin Görüşleri

Katılımcıların okuldaki öğrenci sayısı bakımından ilköğretim okullarının ÖÖO özelliğine sahip olma düzeylerine ilişkin görüşleri ait betimsel istatistik değerleri Tablo 14’de sunulmuştur.

Tablo 14

Katılımcıların İlköğretim Okullarının ÖÖO Özelliğine İlişkin Görüşlerinin Okuldaki Öğrenci Sayısı Bakımından Dağılımı

<i>Değişken</i>	<i>Okuldaki Öğrenci Sayısı</i>	<i>n</i>	<i>Ort.</i>	<i>SS</i>
<i>Kişisel Hakimiyet (KH)</i>	0-300 arası	125	3.15	0.45
	301-600 arası	190	3.15	0.49
	601-900 arası	79	3.16	0.50
	901-1200 arası	68	3.22	0.59
	1201 ve üstü	23	2.86	0.63
<i>Zihni Modeller (ZM)</i>	0-300 arası	125	3.17	0.42
	301-600 arası	190	3.19	0.50
	601-900 arası	79	3.15	0.49
	901-1200 arası	68	3.32	0.51
	1201 ve üstü	23	3.11	0.73
<i>Paylaşılan Vizyon (PV)</i>	0-300 arası	125	2.75	0.51
	301-600 arası	190	2.95	0.61
	601-900 arası	79	2.89	0.59
	901-1200 arası	68	2.80	0.62
	1201 ve üstü	23	2.73	0.57
<i>Takım Halinde Öğrenme (THÖ)</i>	0-300 arası	125	2.89	0.60
	301-600 arası	190	3.00	0.58
	601-900 arası	79	2.97	0.64
	901-1200 arası	68	2.92	0.67
	1201 ve üstü	23	2.88	0.63

İlköğretim Okullarının Öğrenen Örgüt Olma Özellikleri Açısından İncelenmesi

<i>Sistem Düşüncesi (SD)</i>	0-300 arası	125	3.15	0.57
	301-600 arası	190	3.13	0.50
	601-900 arası	79	3.06	0.49
	901-1200 arası	68	3.16	0.51
	1201 ve üstü	23	2.98	0.63
<i>ÖÖO Ölçeğinin Tümü</i>	0-300 arası	125	2.99	0.40
	301-600 arası	190	3.07	0.44
	601-900 arası	79	3.03	0.47
	901-1200 arası	68	3.05	0.50
	1201 ve üstü	23	2.90	0.52

Tablo 14’de görüldüğü gibi, katılımcıların ilköğretim okullarının ÖÖO düzeylerine ilişkin görüşleri KH, ZM, PV, THÖ, SD ve ÖÖO ölçeği puan ortalamaları okuldaki öğrenci sayısı bakımından değişkenlik gösterdiği dikkat çekmektedir. Buna göre 1200 ve üzeri öğrenciye sahip okulda bulunan katılımcılar diğerlerine göre KH, ZM, PV, THÖ, SD boyutlarına ve ÖÖO ölçeğinin tümüne ilişkin görüşlere daha az katıldıkları görülmektedir. Katılımcıların ilköğretim okullarının ÖÖO düzeylerine ilişkin görüşleri okuldaki öğrenci sayısı bakımından anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü ANOVA testi, gruplar arası karşılaştırmalar için Tukey-HSD testi yapılmış elde edilen sonuçlar Tablo 15-16’da sunulmuştur.

Tablo 15
Okuldaki Öğrenci Sayısı Bakımından ANOVA Sonuçları

Değişken	Varyans	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Kişisel Hakimiyet (KH)	Gruplar arası	2.266	4	.566	2.246	.063
	Gruplar içi	121.051	480	.252		
	Toplam	123.316	484			
Zihni Modeller (ZM)	Gruplar arası	1.511	4	.378	1.543	.189
	Gruplar içi	117.503	480	.245		
	Toplam	119.013	484			
Paylaşılan Vizyon (PV)	Gruplar arası	3.551	4	.888	2.609	.035*
	Gruplar içi	163.356	480	.340		
	Toplam	166.907	484			
Takım Halinde Öğrenme (THÖ)	Gruplar arası	1.037	4	.259	.688	.600
	Gruplar içi	180.675	480	.376		
	Toplam	181.712	484			
Sistem Düşüncesi (SD)	Gruplar arası	.938	4	.235	.850	.494
	Gruplar içi	132.503	480	.276		
	Toplam	133.441	484			
ÖÖÖ Ölçeğinin Tümü	Gruplar arası	.898	4	.224	1.122	.345
	Gruplar içi	96.018	480	.200		
	Toplam	96.916	484			

* $p < .05$

Tablo 15'de görüldüğü gibi yapılan tek yönlü ANOVA testi sonuçlarına göre katılımcıların ilköğretim okullarının ÖÖÖ özelliği göstermesi bağlamında Kişisel Hakimiyet [$F(4-480) = 2.246, p > .05$], Zihni Modeller [$F(4-480) = 1.543, p > .05$], Takım Halinde Öğrenme [$F(4-480) = .688, p > .05$], Sistem Düşüncesi [$F(4-480) = .850, p > .05$] ve ÖÖÖ Ölçeğinin Tümü [$F(4-480) = 1.122, p > .05$] ilişkin görüşleri okuldaki öğrenci sayısı bakımından anlamlı bir fark göstermemektedir. Buna göre katılımcıların ilköğretim okullarının ÖÖÖ özelliği gösterme düzeylerine ilişkin KH, ZM, THÖ, SD boyutları ve ÖÖÖ ölçeğinin tümü bakımından görüşleri öğrenci sayısına göre farklılaşmadığı söylenebilir.

Ancak Tablo 15’de görüldüğü gibi yapılan tek yönlü ANOVA testi sonuçları katılımcıların ilköğretim okullarının Paylaşılan Vizyon [$F(4-480) = 2.609, p < .05$] boyutu bağlamında görüşleri okuldaki öğrenci sayısı bakımından anlamlı bir fark gösterdiğini ortaya koymaktadır. Gruplar arasında anlamlı olan bu farkın kaynağını belirlemek amacıyla Tukey HSD testi yapılmış, elde edilen sonuçlar Tablo 16’de sunulmuştur.

Tablo 16
Tukey HSD Sonuçları

<i>Değişken</i>	<i>(I) Öğrenci Sayısı</i>	<i>(J) Öğrenci Sayısı</i>	<i>Ortalama Fark (I-J)</i>	<i>S.Hata</i>	<i>p</i>
<i>Paylaşılan Vizyon (PV)</i>	0-300 arası	301-600 arası	-.19374*	.06718	.033
		601-900 arası	-.14104	.08385	.446
		901-1200 arası	-.04800	.08791	.982
		1201 ve üstü	.01896	.13236	1.000
	301-600 arası	601-900 arası	.05270	.07810	.962
		901-1200 arası	.14574	.08244	.394
	601-900 arası	1201 ve üstü	.21269	.12879	.465
		901-1200 arası	.09304	.09650	.871
	901-1200 arası	1201 ve üstü	.15999	.13822	.776
		1201 ve üstü	.06696	.14072	.990

* $p < .05$

Tablo 16’da görüldüğü gibi, Tukey HSD sonuçları okuldaki öğrenci sayısı 300 ve daha az olan katılımcıların (Ort=2.75, SS=.51) öğrenci sayısı 301–600 arasında olan katılımcılara (Ort=2.95, SS=.61) göre ilköğretim okullarının Paylaşılan Vizyon boyutu bağlamında görüşlerine daha fazla katıldıkları ve bu farkın da anlamlı olduğunu göstermektedir (*Ortalama puan farkı* = -.19374, $p < .05$). Bu durum okuldaki öğrenci sayısı 300 ve daha az olan katılımcıların öğrenci sayısı 301-600 arasında olan katılımcılara göre ilköğretim okullarının Paylaşılan Vizyon boyutunu gösterdiği yönündeki görüşlere daha az katıldıklarını ve katılımcıların ilköğretim okullarının ÖÖÖ özelliğine sahip olma düzeylerine ilişkin görüşlerinin okuldaki öğrenci sayısı bakımından farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır.

Tartışma ve Sonuç

Bu bölümde araştırma sonucu elde edilen bulgular, farklı çalışmaların sonuçları ile karşılaştırılmış ve yorumlanmıştır.

Araştırma sonucunda Uşak ilinde devlet ilköğretim okullarında görev yapan okul yönetici ve öğretmenlerin ilköğretim okullarının öğrenen örgüt olma (ÖÖÖ) özelliklerine ilişkin görüşlerine göre genel ortalama bakımından “katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir. Bu bulgularla Türkoğlu'nun (2002) İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Öğrenen Organizasyona İlişkin Algıları isimli araştırmasındaki bulgular örtüşmektedir. Alp (2007)'e göre ise; ilköğretim öğretmenlerinin öğrenen örgüt disiplininin Kişisel Yeterlilik, Bilişsel modeller, Takım Halinde Öğrenme, disiplinlerine ilişkin algı düzeyleri düşük, Sistem Düşüncesi ve Ortak Vizyon disiplinlerine ilişkin algı düzeyleri orta olarak bulunmuştur. Yukarıdaki araştırmaların sonuçlarının bu araştırmanın bulgularını destekler nitelikte olduğu görülmektedir.

Bu araştırma bulgularına göre İlköğretim okullarının öğrenen örgüt olma özelliği gösterme düzeyleri katılımcıların cinsiyet değişkenine göre Kişisel Hâkimiyet, Zihni Modelleri, Paylaşılan Vizyon, Takım Halinde Öğrenme, Sistem Düşüncesi boyutlarına göre ve ÖÖÖ Ölçeğinin tümü bakımından anlamlı bir fark saptanmamıştır. Subaş (2010) ve Banoğlu'nun yapmış olduğu çalışmada ise ÖÖÖ'nun alt boyutlarından Takım Halinde Öğrenme, Paylaşılan Vizyon, Kişisel Hâkimiyet ve Zihni Modeller faktörlerinde, ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin cinsiyet değişkenine ilişkin bulguların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Sistem düşüncesinde ise bayanların lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür. Bal'ın (2011) yapmış olduğu araştırmada ise kişisel hâkimiyet boyutunda yöneticilerin cinsiyet değişkenine göre kişisel hâkimiyet boyutundaki vermiş olduğu cevaplar bayan yöneticiler tarafından daha olumlu algıladıkları, öğretmenlerin ise kişisel hâkimiyet boyutunda cinsiyet değişkeninde bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir.

Yönetici ve öğretmen katılımcılarının ilköğretim okullarının ÖÖÖ ölçeği bağlamındaki Kişisel Hâkimiyet, Zihinsel Modeller ve Sistem Düşüncesi boyutlarına ilişkin görüşleri bakımından yöneticiler lehine anlamlı bir fark saptanmıştır. Benzer şekilde yöneticiler ile öğretmen katılımcılar arasında görev yaptıkları ilköğretim okullarının ÖÖÖ ölçeği tümü bağlamındaki görüşleri arasında yöneticiler lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Buna göre yöneticiler öğretmenlere nazaran görev yaptıkları ilköğretim okullarının ÖÖÖ özelliği daha çok gösterdikleri kanaatinde oldukları söylenebilir. Buna karşın yönetici ve öğretmen katılımcılarının ilköğretim okullarının ÖÖÖ ölçeği bağlamındaki Paylaşılan Vizyon ve Takım Halinde Öğrenme boyutlarına ilişkin görüşleri bakımından anlamlı bir fark saptanmamıştır. Keskin'e göre (2007) İlköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin, öğrenen organizasyon olma sürecindeki vizyon geliştirme düzeyleri, görev değişkenine göre farklılık göstermektedir. Müdür yardımcılarının ve branş öğretmenlerinin vizyon geliştirme düzeyleri, sınıf öğretmenlerinininkinden anlamlı derecede daha yüksektir.

Sınıf öğretmeni ile branş öğretmenlerinin, ilköğretim okullarının ÖÖO özelliği kapsamındaki ölçeği bağlamındaki Kişisel Hâkimiyet bakımından görüşleri arasında sınıf öğretmenleri lehine anlamlı bir fark saptanmıştır. Buna karşın sınıf öğretmeni ile branş öğretmenlerinin görev yaptıkları ilköğretim okullarının ÖÖO özelliği kapsamında Zihinsel Modeller, Paylaşılan Vizyon, THÖ, Sistem Düşüncesi boyutları ile ÖÖO ölçeğinin tümüne ilişkin görüşleri bakımından anlamlı bir fark saptanmamıştır. Fakat Subaş'ın yapmış olduğu araştırmada sınıf ve branş öğretmenleri arasında herhangi bir farklılık olmadığı görülmüştür. Aynı şekilde Alp'e (2007) göre sınıf ve branş öğretmenlerinin kişisel yeterlilik, bilişsel modeller, takım halinde öğrenme ve sistem düşüncesine hakkında aynı görüşü paylaştıkları, ortak vizyon konusunda ise sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine oranla daha iyimser bir bakış açısına sahip oldukları sonucuna varılmıştır.

Katılımcıların ilköğretim okullarının ÖÖO düzeylerine ilişkin görüşleri KH, ZM, PV, THÖ, SD ve ÖÖO ölçeği puan ortalamaları eğitim durumu bakımından incelendiğinde yüksek lisansa sahip olan katılımcıların ön lisans ve lisans mezunu katılımcılara göre daha az katıldıkları görülmektedir. Buna karşın katılımcıların Kişisel Hâkimiyet, Zihinsel Modeller, Paylaşılan Vizyon, Takım Halinde Öğrenme, Sistem Düşüncesi ve ÖÖO Ölçeğinin tümüne ilişkin puan ortalamaları eğitim durumu bakımından anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Özcan'ın yaptığı çalışmada ise (2009) Takım Halinde öğrenme, Kişisel Uсталık, yetkinliğinde ön lisans eğitim düzeyine sahip çalışanların lisans ve yüksek lisans eğitim düzeyindeki çalışanlara oranla daha olumlu bir algılamaya sahip olduğu sonucu görülmektedir. Banka çalışanlarının eğitim düzeyleri Paylaşılan Vizyon yetkinliğinin algılanmasıyla ilgili bir fark yaratmamaktadır. Düşünsel modeller ve Sistem merkezli düşünce yetkinliğinde ön lisans eğitim düzeyine sahip çalışanların lisans ve yüksek lisans eğitim düzeyindeki çalışanlara oranla daha olumlu bir algılamaya sahip olduğu sonucu görülmektedir.

Bu araştırma sonucuna göre ilköğretim okullarının ÖÖO düzeylerine ilişkin görüşleri KH, ZM, PV, THÖ, SD ve ÖÖO ölçeği puan ortalamaları mesleki kıdem bakımından değişkenlik gösterdiği dikkat çekmektedir. Buna göre 1-5 yıl ve 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip katılımcılar diğerlerine göre KH, ZM, PV, THÖ boyutlarına ve ÖÖO ölçeğinin tümüne ilişkin görüşlere daha az katılmaktadırlar. Katılımcılardan 1-5 yıl ve 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip olanlar SD boyutuna ilişkin görüşleri diğerlerine göre daha az katıldıkları görülmektedir. Katılımcıların ilköğretim okullarının ÖÖO özelliği göstermesi bağlamında Kişisel Hâkimiyet (KH), Zihinsel Modeller, Paylaşılan Vizyon, Takım Halinde Öğrenme, Sistem Düşüncesi ve ÖÖO Ölçeğinin Tümüne ilişkin görüşleri mesleki kıdem bakımından anlamlı bir fark göstermemektedir. Buna göre katılımcıların ilköğretim okullarının ÖÖO özelliği gösterme düzeylerine ilişkin KH, ZM, PV, THÖ, SD boyutları ve ÖÖO ölçeğinin tümü bakımından görüşleri mesleki kıdeme göre farklılaşmadığı söylenebilir. Subaş'ına göre Kişisel Hâkimiyet, Paylaşılan Vizyon, Takım Halinde Öğrenme, Sistem Düşüncesi boyutla-

rında kıdem ilerledikçe tutum olumlu yönde geliyor. Fakat Zihni modellere ilişkin tutumlarını kıdem yıllarındaki değişimi, etkileyen bir değişken olmadığı tespit edilmiştir. Banoğlu'na göre ise öğretmenlerin kıdem sürelerine göre öğrenen örgüt disiplinlerindeki algı ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını göstermektedir. Öğretmenlerin kıdem özelliklerine göre öğrenen örgüt disiplinleri algıları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Katılımcıların ilköğretim okullarının ÖÖÖ özelliği sahip olma düzeylerine ilişkin KH, ZM, PV, THÖ, SD boyutları ve ÖÖÖ ölçeği tümü bağlamında görüşleri yaş bakımından değişkenlik gösterdiği dikkat çekmektedir. Buna göre 30 yaş ve altı katılımcılar diğerlerine göre ilköğretim okullarının ÖÖÖ özelliğine sahip olma durumları kapsamında KH, ZM, PV, THÖ, SD boyutları ve ÖÖÖ ölçeğinin tümüne ilişkin görüşlere daha az katıldıkları dikkat çekmektedir. Buna karşın katılımcıların ilköğretim okullarının ÖÖÖ özelliği göstermesi bağlamında Kişisel Hâkimiyet, Zihinsel Modeller, Paylaşılan Vizyon, Takım Halinde Öğrenme, Sistem Düşüncesi ve ÖÖÖ Ölçeğinin Tümüne ilişkin görüşleri yaş değişkeni bakımından anlamlı bir fark göstermediğini ortaya koymaktadır. Buna göre katılımcıların ilköğretim okullarının ÖÖÖ özelliği gösterme düzeylerine ilişkin KH, ZM, PV, THÖ, SD boyutları ve ÖÖÖ ölçeğinin tümü bakımından görüşleri yaşa göre farklılaşmadığı söylenebilir. Keskin'e göre (2007) İlköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin, öğrenen organizasyon olma sürecindeki vizyon geliştirme düzeyleri, yaş değişkenine göre farklılık göstermektedir. Öğretmenlerin yaş düzeyi arttıkça buna bağlı olarak vizyon geliştirme düzeyleri de artış göstermiştir.

Katılımcıların ilköğretim okullarının ÖÖÖ özelliği sahip olma düzeylerine ilişkin KH, ZM, PV, THÖ, SD boyutları ve ÖÖÖ ölçeği tümü bağlamında görüşleri okuldaki öğretmen sayısı bakımından değişkenlik gösterdiği dikkat çekmektedir. Buna göre okulda 51 ve üzerinde öğretmen bulunan katılımcılar diğerlerine göre ilköğretim okullarının ÖÖÖ özelliğine sahip olma durumları kapsamında KH, PV, THÖ, SD boyutları ve ÖÖÖ ölçeğinin tümüne ilişkin görüşlere daha az katıldıkları dikkat çekmektedir. Buna karşın okulda 20 den az öğretmen bulunan katılımcılar da diğerlerine göre ZM boyutuna ilişkin görüşleri daha az katılmaktadırlar. Bu kapsamda katılımcıların ilköğretim okullarının ÖÖÖ özelliği göstermesi bağlamında Kişisel Hâkimiyet, Zihinsel Modeller, Paylaşılan Vizyon, Takım Halinde Öğrenme, Sistem Düşüncesi, ve ÖÖÖ Ölçeğinin tümüne ilişkin görüşleri okuldaki öğretmen sayısı bakımından anlamlı bir fark göstermediğini ortaya koymaktadır. Buna göre katılımcıların ilköğretim okullarının ÖÖÖ özelliği gösterme düzeylerine ilişkin KH, ZM, PV, THÖ, SD boyutları ve ÖÖÖ ölçeğinin tümü bakımından görüşleri okuldaki öğretmen sayısı bakımından farklılaşmadığı söylenebilir. Bal'a göre okuldaki öğretmen sayısına göre okul yöneticilerinin ve öğretmen değişkenlerine göre öğrenen örgüt disiplinleri ve öğrenen okul algılarının farklılaşmadığını göstermektedir.

Katılımcıların ilköğretim okullarının ÖÖO düzeylerine ilişkin görüşleri KH, ZM, PV, THÖ, SD ve ÖÖO ölçeği puan ortalamaları okuldaki öğrenci sayısı bakımından değişkenlik gösterdiği dikkat çekmektedir. Buna göre 1200 ve üzeri öğrenciye sahip okulda bulunan katılımcılar diğerlerine göre KH, ZM, PV, THÖ, SD boyutlarına ve ÖÖO ölçeğinin tümüne ilişkin görüşlere daha az katıldıkları görülmektedir. Katılımcıların ilköğretim okullarının ÖÖO özelliği göstermesi bağlamında Kişisel Hâkimiyet, Zihinsel Modeller, Takım Halinde Öğrenme, Sistem Düşüncesi ve ÖÖO Ölçeğinin Tümüne ilişkin görüşleri okuldaki öğrenci sayısı bakımından anlamlı bir fark göstermemektedir. Buna göre katılımcıların ilköğretim okullarının ÖÖO özelliği gösterme düzeylerine ilişkin KH, ZM, THÖ, SD boyutları ve ÖÖO ölçeğinin tümü bakımından görüşleri öğrenci sayısına göre farklılaşmadığı söylenebilir. Ancak katılımcıların ilköğretim okullarının Paylaşılan Vizyon boyutu bağlamında görüşleri okuldaki öğrenci sayısı bakımından anlamlı bir fark gösterdiğini ortaya koymaktadır. Okuldaki öğrenci sayısı 300 ve daha az olan katılımcıların, öğrenci sayısı 301- 600 arasında olan katılımcılara göre ilköğretim okullarının Paylaşılan Vizyon boyutu bağlamında görüşleri daha katıldıkları ve bu farkın da anlamlı olduğunu göstermektedir. Bu durum okuldaki öğrenci sayısı 300 ve daha az olan katılımcıların öğrenci sayısı 301- 600 arasında olan katılımcılara göre ilköğretim okullarının Paylaşılan Vizyon boyutunu gösterdiği yönündeki görüşleri daha az katıldıklarını ve katılımcıların ilköğretim okullarının ÖÖO özelliğine sahip olma düzeylerine ilişkin görüşlerinin okuldaki öğrenci sayısı bakımından farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır. Bal'a göre (2011) okuldaki öğrenci sayısı değişkenine ait gruplara göre öğretmenlerin kişisel ustalık, paylaşılan vizyon, takım halinde öğrenme ve genel öğrenen okul algıları arasında fark olduğu görülmektedir. Öğrenci sayısı 900'ün üstüne çıktığı oranda her üç disiplin ortalaması ve öğrenen okul puanlarında bir azalma olduğu tespit edilmiştir. Öğrenci sayısı özellikle 1200'ün üstüne çıktığında bu azalmanın en üst noktaya ulaştığı görülmüştür. Algı farkının % 5 anlam düzeyinin üstüne çıktığı iki disiplin olan zihni modeller ve sistem düşüncesi algısında bile en düşük değerlerin, öğrenci mevcudu 1200'ün üstü olan okullarda görev yapan öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Aynı şekilde 1200 ve üstü öğrenci mevcuduna sahip okullarda görev yapan yöneticilerin algılarıyla diğer gruplardaki meslektaşlarının algıları arasında görülmektedir. Paylaşılan vizyon disiplininde 1200 ve üstü öğrenci mevcuduna sahip okullarda görev yapan yöneticilerin, 600-900 mevcuda sahip okullarda görev yapan yöneticilere göre daha düşük algıya sahip oldukları görülmüştür. Tüm disiplinlerden alınan toplam puana dayanan öğrenen okul algısı açısından da benzer şekilde, 1200 ve üstü mevcuda sahip okullarda görev yapan yöneticilerin daha az mevcutlu okullara göre anlamlı ölçüde daha düşük öğrenen okul algısına sahip oldukları belirlenmiştir.

Araştırma sonuçları ışığında çalışmada şu önerilere gidilmiştir:

- ❖ Öğretmen ve yöneticilerin sahip olduğu zihni modellerin öğrenen örgüt olma özelliği
- ❖ açısından evrensel bir bakış açısına sahip olmaları sağlanmalıdır. Bu bağlamda, yönetici ve öğretmenlere eğitici panel, seminer ve konferanslar aracılığıyla bu yeterlikler kazandırılmalıdır.
- ❖ Bütün eğitim kurumları, kendi bünyesinde sürekli olarak öğrenmeyi daha ilgi çekici hale getiren bir kurum kültürü oluşturmaya çalışmalıdır. Okullarda yapılan sosyal aktivitelere öğretmenlerinde katılımı sağlanarak kurumdaki kültürün zenginleştirilmesi sağlanmalıdır.
- ❖ Eğitim öğretim yılı boyunca yapılan toplantıların daha verimli olması için öğretmenlerin görüşlerine önem verilmeli ve uygulanmalıdır. Öğretmenler ve yöneticiler tarafından takım çalışması önemlidir.
- ❖ Okulun amaçları doğrultusunda kendine özgün bir vizyon belirleyerek öğrenen örgüt özelliklerinin tüm kurum çalışanlarınca içselleştirilmesi gereklidir.
- ❖ Daha etkili bir öğrenme için bürokrasinin azaltılması milli eğitim bakanlığı mevzuatının okulların öğrenen örgüt olma aşamasında engel olmamalıdır.
- ❖ Göreve yeni başlayan öğretmenlere mesleki gelişimleri için iş başında eğitim ve hizmet içi eğitimlerin etkili bir şekilde gerçekleştirilmesine önem ve özen gösterilmelidir. Eğitim fakültelerinin öğretmen adaylarına sadece pratik bilgiler vermesinden ziyade sistemi kavrayacak okulla çevreyi bütünleştirecek takım ruhu içerisinde çalışabilecek nitelikler kazandırılmasına önem verilmelidir.
- ❖ Mesleki kıdemi az olan öğretmenlerin kişisel hâkimiyet boyutunu ve sistem düşüncesini geliştirmek için onlarında kurumun birer ferdi olduğunu hissettirecek, öğrenen örgüt oluşumunda güncel bilgilerinden yararlanabilecek bir ortamın oluşturulması için okul yönetimi ve mesleki deneyimi fazla olan öğretmenler tarafından desteklenmelidir.
- ❖ Okulların personel ve öğrenci sayısı arttıkça öğretmenler kendilerini kurumun birer parçası olmakta zorlanmaktadırlar. Bunun için okullardaki öğrenci mevcutlarının olabildiğince az sayıda olması ve öğretmenlerin sistemin birer parçası olduklarını okul yönetimince hissettirilmesi gerekir.

Kaynakça

- Albert, M. (2005) Creating a Learning Organization Focused on Quality Problems and Perspectives in Management, 47
- Balay, R. (2004). Küreselleşme, Bilgi Toplumu ve Eğitim. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi. 37(2), 61-88.
- Barutçugil, İ. (2004). Stratejik İnsan Kaynakları Yönetimi. İstanbul: Kariyer Yayınları.
- Bayraktaroğlu, S. Kutanis, Ö, R. (2002) Öğrenen Kamu Örgütlerine Doğru Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (3)
- Braham, B, J. (1998). (1. Basım). Öğrenen Bir Organizasyon Yaratmak (Çev: Ali Tekcan). İstanbul: Rota Yayınları
- Çalık, T. (2005). Öğrenen Örgütler Olarak Eğitim Kurumları. Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi.
- Çelik, V. (2000) Okul Kültürü Ve Yönetimi. Pegem A Yayıncılık. Ankara.
- Demirtaş, H. (2005), Okul Çalışanlarının Takım Algısı (Malatya Örneği) Ege Eğitim Dergisi 2005 (6) 1: 39-59
- Ensari, H. (1998) “Öğrenen Organizasyon Olarak Okul,” M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi. Sayı: 10 Sayfa: 97- 111
- Ensari, H. (1999) 21. Yüzyıl Okulları İçin Toplam Kalite Yönetimi
- Gürşimşek, I. (1998). Öğretmen eğitiminde yeni yaklaşımlar. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 14.
- Howe, J. A. M. (2001). Öğrenme psikolojisi, Çev: Ebru KILIÇ. Alfa Yayınları
- Helvacı, M. A. (2010). Eğitim Örgütlerinde Değişim Yönetimi. (2.Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- İzgören, A. Ş. (2006). Geleceğin Organizasyonunu Yaratmak, Elma Yayınevi
- Karasar, N. (2009). Bilimsel Araştırma Yöntemi. (19.Baskı). Ankara: Nobel Yayınları
- Koçel, T. (2003). İşletme Yöneticiliği. İstanbul: Beta Yayınları.
- Özdemir, S. (2000). Eğitimde Örgütsel Yenileşme. (5. Baskı) Pegem A Yayıncılık.
- Schlechty, P. C. (2005). Okulu Yeniden Kurmak. Çev: Yüksel ÖZDEN. Nobel Yayınları
- Senge, P. (2002). “Beşinci Disiplin”. Çevirenler: İLDENİZ, A. DOĞUKAN, A. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları,
- Subaş, A. (2010). İlköğretim Okullarında Çalışan Sınıf ve Branş Öğretmenlerinin Öğrenen Örgütü (Okulu) Algılamaları Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi. Marmara Üniversitesi
- Taymaz, H. (2007). Okul Yönetimi. Pegem A Yayıncılık
- Töremen, F. (2011). Öğrenen Okul. (2.Basım) Ankara: Nobel Yayınları
- Worrell, D. (1995). “The learning organization: management theory for the information age of new age fad?” The Journal of Academic Librarianship September, 351-357
- Yang, B. Watkins, K. E. Marsick, V. J. (2004). “The Construct of The Learning Organization: Dimensions, Measurement and Validation”. Human Resource Development Quarterly. Vol. 15, No. 1, Spring:

PEDAGOJİK FORMASYON SERTİFİKASI PROGRAMININ ETKİLİLİĞİNİN ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ*

Doç. Dr. Aycan ÇİÇEK SAĞLAM**

Öz

Bu araştırmanın amacı, formasyon sertifikası programında karşılaşılan sorunları belirlemek, programın etkililiği hakkında fikir edinmek ve gelecek yıllarda olası formasyon programlarının yararlılık düzeyini arttırmak amacıyla bilgi sağlamaktır. Araştırma modeli olarak nitel yaklaşım kullanılmıştır. Araştırmaya 2012-2013 öğretim yılında Uşak Üniversitesi Eğitim Fakültesi tarafından yürütülen formasyon programına devam eden 200 öğretmen adayından 94'ü katılmıştır. Katılımcıların 43'ü erkek, 51'i kadındır. Öğretmen adaylarına sorular açık uçlu olarak verilmiş ve cevaplarını yazmaları istenmiş ve içerik analizi ile çözümlenmiştir. Katılımcıların çoğu programı genel olarak etkili bulmaktadır. Yürütülen formasyon programında en çok dikkat çeken sorun ise derslere o alanda uzman olan öğretim üyelerinin girmediğidir. Diğer bir husus ise programın zamanında başlatılmadığı, duyuruların zamanında yapılamadığı ve yetkili birine ulaşmakta sorun yaşadıklarıdır. Katılımcılar, mezun olduktan yıllar sonra böyle bir programa farklı illerden gelip katılarak hem maddi hem de zaman sorunu yaşadıklarını dile getirmektedirler. Programın lisans yıllarında verilmesinin daha etkili olacağı yönündeki öneri en çok vurgulanan öneridir.

Anahtar Kelimeler: Formasyon, Öğretmenlik Mesleği, Pedagojik Formasyon Programı, Öğretmen Eğitim.

Evaluation of Pedagogical Proficiency Program's Efficiency According to Students' Views

Abstract

The aim of this study is to determine the problems in pedagogical proficiency program, to have an idea about the program's efficiency and to provide information for improving efficacy level of possible future pedagogical proficiency programs. Qualitative approach was used as research method. 94 out of 200 candidate teachers who were attending Uşak University Pedagogical Proficiency Program participated in this study. There were 43 men and 51 women participants. The candidate teachers were given open ended questions and their answers were analysed by content analysis. Most of the participants find the program efficient enough. The most remarkable problem about the program is the lectures aren't held with the relevant department's lecturers who are expert on the subjects of the program. Other complaints were about not starting the program on time, not making announcements on time and the difficulty of getting in touch with the authorities. Participants also state that years after graduation they have both financial hardships and timing problems by attending such a program from different provinces. It is mostly emphasized that this program will be more efficient if it is given in undergraduate years.

Keywords: Training, Education, Teaching, Teacher, Pedagogical Proficiency Program.

* 04-06 Eylül 2014 tarihleri arasında Kocaeli Üniversitesi'nde gerçekleştirilen, 23. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı'nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Uşak Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü aycan.cicek@usak.edu.tr

Giriş

Türkiye, köklü bir eğitim geleneğine ve bu gelenek içerisinde zengin bir öğretmen yetiştirme deneyimine sahip bir ülkedir. Türkiye’de modern anlamda öğretmen yetiştirme süreci Cumhuriyet döneminden önce, 19. yüzyılın ilk çeyreğinden sonra, askeri okullar dışında sivil alanda da eğitimi yenileştirme girişimleri çerçevesinde başlamıştır. Geleneksel Osmanlı eğitim kurumları dışında batılı usulde yeni okullar açma hareketi içerisinde öğretmen yetiştirme hususu da ele alınmış ve yeni okul kuruluş sistemine paralel öğretmen yetiştirme sistemi kurulmuştur (Duman, 2011:341). Dolayısıyla, Türkiye’de öğretmen yetiştirme tarihine bakıldığında, öğretmen yetiştiren ilk kurum olan Darülmüallimin-i Rüşdi’nin 1848’de kurulmasından bugüne kadar 166 yıllık bir zamanın geçtiği görülmektedir. Geçen bu zaman içerisinde ülkemizde birçok öğretmen yetiştirme ve istihdam modeli uygulanmıştır. Özoğlu (2010), öğretmen yetiştirme modellerinin bir kısmının öğretmenlerin kalitesini arttırmak adına atılan adımlar olsa da bir kısmının da öğretmen açığını kapatmak için kullanılan, mesleğin esaslarıyla uyuşmayan, çelişkili, ayaküstü alınan hatta kimi zaman ideolojik adımlar olduğunu belirtmektedir.

Pedagojik formasyon eğitimi öğretmen olabilmek için alınması gereken bir eğitimidir. Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK), öğretmenlik sertifikaprogramları konusunda, 04.11.1997 tarih ve 97, 39, 2761 sayılı kararlarıyla öğretmen yetiştirmede yeniden yapılandırmaya gitmiştir. Yeniden yapılandırma kapsamında YÖK ortaöğretim alan öğretmenliği için öğretmenlik sertifika programlarının uygulamadan uzak, içerik ve süre açısından yetersiz olduğunu ileri sürerek tezsiz yüksek lisans programlarını uygulamaya koymuştur (Dündar ve Karaca, 2013). Söz konusu yapılanmaya göre, ortaöğretim alan öğretmenleri, yabancı dil, güzel sanatlar ve beden eğitimi dışında 3,5 + 1,5 veya 4 + 1,5 şeklinde formüle edilen lisans+tezsiz yüksek lisans programları ile yetiştirilecektir. 3,5 + 1,5 seçeneğine göre, ilk yedi yarıyıldan dal derslerini alan fakültesinde tamamlayan öğrenciler, bu derslerin tümünde başarılı olmaları halinde, lisans öğreniminin son döneminde özel öğretim ve uygulama etkinliklerine eğitim fakültelerinde katılırlar. 4 + 1,5 seçeneği ise, yüksek öğretim kurulunca saptanan programlardan lisans diploması almış öğrencilere açıktır. Böylece adaylar mezun oldukları lisans programından yüksek lisans sınavları usul ve esaslarına göre seçilerek, üç yarıyıla eşdeğer bir süre eğitim gördükten sonra, ortaöğretim alan öğretmenliği unvanını alırlar (Aydın, 1998). 2010-2011 eğitim-öğretim yılından itibaren ise YÖK aldığı bir kararla pedagojik formasyonun, yüksek lisans eğitimi ile değil, sertifika eğitimi programı şeklinde yürütülmesini kararlaştırmıştır. Daha sonra 05.04.2012 tarihli Yükseköğretim Genel Kurul Toplantısında “*Yeni pedagojik formasyon sertifika programları açılmamasına ve daha önce açılmasına izin verilen programların da mevcut öğrencilerin işlemleri bittikten sonra kapatılmasına*”, karar verilmiştir. Ancak, hemen ardından geri adım atılarak pedagojik formasyon sertifikası programına devam edilmiştir. Son olarak da 2013-2014 öğretim yılından itibaren öğrencilerin alanlara göre ayrılacak kontenjanlar dâhilinde, merkezi olarak ÖSYM tarafından yerleştirilmesine karar verilmiştir. Ön-

ceki yıllarda öğrencilerin akademik başarı ortalamalarına göre yapılan yerleştirme yerine, 2013-2014 öğretim yılından itibaren Akademik Personel ve Lisansüstü Eğitimi Giriş Sınavı (ALES) sonuçlarının da kullanılacağı belirtilmiştir. Ayrıca, MEB Talim ve Terbiye Kurulu, 20.02.2014 tarih ve 9 sayılı kararı ile öğretmenliğe kaynaklık eden fakültelerin devam eden öğrencileri için de 2014-2015 öğretim yılından itibaren lisans düzeyinde de formasyon eğitiminin verileceğine karar vermiştir (<http://pedagogikformasyon.nedir.com/>).

Cumhuriyet döneminde öğretmen yetiştirme sürecine bakıldığında geçmişten bugüne sorunların benzer olduğu ve bu sorunların öğretmen yetiştiren kurumların teşkilatlanması, öğrenci seçimi, programlar, süresi ve öğretmen yetiştiren kurumlar ile istihdamını sağlayan Milli Eğitim Bakanlığı arasında olması gereken işbirliği ve koordinasyon hususlarının olduğu görülmektedir. Sorunların çözümünde ise öğretmen yetiştirme konusundaki zengin birikimden yararlanılması gerekmektedir (Uygun, 2006). Kırbıyık (1998), öğretmenin kalitesi için mesleği seçen öğrencilerin de kaliteli olması gerektiğinin altını çizmektedir. Ayrıca, eğitim fakültesine giriş yapan öğrencilerin öğretmen olacaklarını bildiklerini ve psikolojik hazırlıklarını tamamladıklarını ve bunun da meslekte başarılı olmak için çok önemli olduğunu vurgulamaktadır.

Aydın (1998), öğretmen yetiştirmede temel sorunun, öğretmen eğitimi ve istihdamından sorumlu olan kurumlar yani YÖK ve MEB arasındaki yetki ve görev karmaşasından kaynaklandığını ve her iki kurumun görev tanımlarının açık ve anlaşılır olarak ifade edilmemiş olmasının sorun olduğunu belirtmiştir. Ayrıca, öğretmen yetiştirmede yeniden yapılanmanın, başta öğretim elemanı ihtiyacı olmak üzere, fiziki kapasite, finansman, teknoloji gibi sorunlar çözülmedikçe beklenen yararı getirmeyeceğinin de altını çizmiştir. Uygun (2006) da, 1997'den sonra dal öğretmenlerinin yetiştirilmesinde Eğitim Fakültelerinin işinin Fen-Edebiyat fakültelerine kaydırıldığını ve bunun öğretmen yetiştirmede bütünlük sağlamadığını aksine öğretmen eğitiminde yapısal, örgütsel, yönetsel, hukuksal ve akademik kargaşaya neden olacağını belirtmiştir.

Bugün de öğretmen yetiştirmede özellikle ortaöğretime öğretmen yetiştirmede ne yazık ki bu karmaşa ve sorunlar devam etmekte ve son birkaç yıl içinde pedagojik formasyon sertifikası eğitimi sürekli değişikliğe uğramakta ve sorunlar da artarak devam etmektedir. Daha da kötüsü bu programın nasıl uygulanacağı konusunda üniversiteler arasında farklılıklar yaşanmakta ve öğretim üyeleri arasında da sorunlara yol açmaktadır. Formasyon sertifikası programı bir pasta olarak görülmekte ve eğitim bilimleri tarafından yoğunlukla yürütülmesi gereken programda mümkünse herkese görev vermeye çalışılarak programın etkililik düzeyi düşürülmektedir.

Yapılan araştırmaların bulguları incelendiğinde, eğitim fakültesi öğrencilerinin fen edebiyat fakültesi mezunlarına göre öğretmenlik mesleği ve mesleki gereklilikler konusunda daha olumlu tutuma sahip oldukları, ancak mesleğin toplumsal saygınlık

boyutunda fen edebiyat fakültesi öğrencilerinin daha yüksek düzeyde katılım gösterdikleri görülmüştür. Üstlenilen sorumluluk, toplumsal beklentiler ve kazanılması gereken özellikler dikkate alındığında, öğretmenliğin herkes tarafından yapılamayacak bir meslek olduğu anlaşılmaktadır. Bu nedenle, öğretmenlerin seçiminden tutun, hizmet öncesi eğitimleri ve atanma öncesi yeterli formasyona sahip olup olmadıklarının belirlenmesi önem kazanmaktadır (Şimşek, 2005). Bu açıklamalar ışığında, pedagojik formasyon sertifikası eğitiminin etkililik düzeyini, bu süreçte yaşanan sorunları belirlemek ve çözüm önerileri ortaya koymak bundan sonraki programların daha etkili olmasına katkı sağlayacaktır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, formasyon sertifikası programında karşılaşılan sorunları belirlemek, programın etkililiği hakkında fikir edinmek ve gelecek yıllarda olası formasyon programlarının yararlılık düzeyini arttırmak amacıyla bilgi sağlamaktır. Bu amaca ulaşmak için öğretmen adaylarına aşağıdaki açık uçlu sorular yazılı olarak verilmiş ve isimlerini yazmadan yanıtlamaları istenmiştir.

1. Pedagojik formasyon sertifikası programının etkililiğine ilişkin görüşünüz nedir? (Ne derecede yararlı olduğunu düşünüyorsunuz? Beklentilerinizi karşıladı mı?)
2. Pedagojik formasyon sertifikası programı süresince hangi sorunlarla karşılaştınız?
3. Pedagojik formasyon sertifikası programı süresince karşılaştığımız sorunların çözümüne ilişkin önerileriniz nelerdir?

Yöntem

Araştırma modeli olarak nitel yaklaşım kullanılmıştır. Araştırmaya 2012-2013 öğretim yılında Uşak Üniversitesi Eğitim Fakültesi tarafından yürütülen formasyon programına devam eden 200 öğretmen adayından 94'ü katılmıştır. Katılımcıların 43'ü erkek, 51'i kadındır. Öğretmen adaylarına sorular açık uçlu olarak verilmiş ve cevaplarını yazmaları istenmiştir. Mümkün olduğunca çok öğretmen adayının görüşünü alabilmek için bu yaklaşım uygun görülmüştür. Bulgular aktarılırken bayanlar K1'den K51'e kadar, erkekler ise E1'den E43'e kadar kodlanarak verilmiş ve kişilerin görüşleri olduğu gibi verilmiştir.

Araştırmanın verileri pedagojik formasyon programına devam eden öğrencilerin programla ilgili görüşlerini ortaya çıkarmayı amaçladığı için üç açık uçlu sorudan oluşan anket formu kullanılmış ve daha sonra içerik analizi yapılmıştır. Katılımcıların yanıtları birkaç kez okunarak benzer ifadeler bir araya getirilmiş ve temalar oluşturulmuştur (Wolcott, 1994). Elde edilen verilerden bir kısmı frekans olarak tablolarla

ifade edilirken, katılımcılardan bazılarının görüşleri olduğu gibi verilerek yorumlar güçlendirilmiştir.

Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliği hususunda titiz davranılmıştır. Öncelikle, araştırmaya katılımları konusunda öğrencilere bir zorlamada bulunulmamış ve isteyenler katılıp soruları yanıtlamıştır. Bu nedenle heterojen bir örnekleme oluşmuştur. Araştırmanın amacı katılımcılara açıklanmış ve kişisel bilgilere yer verilmeyeceği belirtilmiş ve verilerin analizi aşamasında da kişisel bilgiler gizli tutulmuştur. Verilerin güvenilirliği için ham verilerden bir miktar alınarak farklı zamanlarda kodlanarak uyuşum yüzdesi hesaplanmıştır. Kodlamalar araştırmacı tarafından yapılmış sonra da dışarıdan bir akademisyen araştırmacı tarafından kontrol edilmiştir. Buna göre formasyon programına devam eden öğrencilerinin görüşlerinin uyuşum yüzdesi %82'dir. Miles ve Huberman (1984) de görüşlerin uyuşum yüzdesinin %70 ve üzerinde olmasının yeterli olacağını belirtmektedir.

Bulgular

Araştırmaya katılan pedagojik formasyon sertifikası öğrencilerinin görüşleri üç başlık altında sunulmuştur. Öncelikle programın etkililiğine ilişkin görüşler analiz edilmiş sonra pedagojik formasyon programının yürütülmesi sürecine ilişkin olarak karşılaştıkları sorunlar ele alınmış ve son olarak programın etkili olabilmesi için getirilen önerilere yer verilmiştir.

Programın Etkililiğine İlişkin Bulgular

Elde edilen bulgulara göre 94 katılımcıdan 62'si katıldıkları pedagojik formasyon programının "etkili olduğunu ve yararlandıklarını" ifade etmişlerdir. Katılımcıların 32'si ise "pek etkili olmadı" şeklinde görüş belirtmişlerdir. Katılımcıların görüşleri Tablo 1 de verilmiş ve katılımcılardan bazılarının görüşleri de kendi ifadeleri ile olduğu gibi aşağıda sunulmuştur.

Tablo 1

Pedagojik Formasyon Sertifikasının Etkililiğine İlişkin Görüşler

	<i>f</i>
Etkili bir programdı	62
Etkili bir program değildi	32
TOPLAM	94

"Aldığım dersler, yaptığım sunular, hocalarımızınverdiği bilgiler ve tecrübeleri bizim eğitimhayatınafarklı bir bakışaçısıkazanmamızısağladı." (E16)

“Sadece öğretmen adayları için değil, öğretmenlik yapan kişilere de zaman zaman uygulanması gereken bir program.” (K33)

“Pedagojik formasyon sertifikası program, bir öğretmen adayı için, bir öğrenciye nasıl yaklaşması gerektiği konusunda, sınıfı nasıl yönetmesi gerektiği, zamanı nasıl etkili kullanması gerektiği konusunda kesinlikle gerekli bir program. Ancak, böyle bir eğitimi zaman, maddiyat ve etkililiği açısından lisans döneminde almak daha faydalı olacaktır.”(K20)

Katılımcılardan yalnızca biri formasyon programının gerekli olduğunu ancak eğitim fakültesi mezunlarına da haksızlık olduğunu belirtmiştir. Bu kişi görüşünü şu şekilde belirtmiştir:

“Fen Edebiyat mezunu olarak öğretmen olabilmek için bu programın gerekli olduğuna inanıyorum. Bu programda öğrencilere nasıl davranılması gerektiğini, onları anlamayı, seviyelerine inebilmeyi ve onları nasıl aktif hale getirebileceğimizi öğrendik. Fakat ben bu programın bizlere verilmesini haksızlık olarak da görüyorum. Sonuç olarak eğitim fakültesi mezunları bizimle aynı sınava girecekler. Bizim de atanabilmek için yapabileceğimiz bir şey yok maalesef.” (K25)

Katılımcılar genel olarak pedagojik formasyon sertifikası programının gerekli olduğunu belirtmekte ancak etkili olabilmesi için ayrılan zamanın yetersiz olduğunu dile getirmiştir. Katılımcılardan birinin bu konudaki görüşü şöyledir:

“Bu program gereklidir ancak eğitim fakültesindedört senede verilen derslerin iki yarı dönemesıkıştırılması pek yararlı değildir.Daha adil bir yerleştirme için, mezunları uzun yıllar bekletmemek için merkezi bir yerleştirmeyapılabilir. Öğrenci iken verilirse, yer yurt sorunu yaşanmadan daha hızlı bir şekilde tamamlanabilir.” (E26)

Programın Yürütülmesi Sürecinde Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Bulgular

Programın yürütülmesi sürecine ilişkin olarak yaşanan sorunlar öğretim üyelerinin etkililiği, fiziksel koşulların yeterliliği, programın planlanması ve yürütülmesi sürecinin etkililiği temaları altında ele alınmış ve daha açık görülmesi açısından Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

Pedagojik Formasyon Programında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Görüşler

	f	
Temalar	Sorun Yok	Sorun Var
Öğretim Üyelerinin Etkililiği ile İlgili Sorunlar	48	46
Fiziksel Koşulların Yeterliliği ile İlgili Sorunlar	58	36
Programın Planlanması ve Yürütülmesi Sürecinin Etkililiği ile İlgili Sorunlar	51	43

Katılımcıların 48'i öğretim üyelerinin etkililiği ile ilgili olarak çok önemli bir sorunla karşılaşmadıklarını belirtirken 46'sı sorunların varlığından bahsetmiştir. Fiziksel koşulların yeterliliği ile ilgili olarak 58 kişi sorun yaşamadıklarını belirtirken 36 kişi sorunların varlığından bahsetmektedir. Programın yürütülmesi sürecinin etkililiği ile ilgili olarak da 51 kişi sorun yok derken, 43 kişi sorun yaşandığını dile getirmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin öğretim üyelerinin etkililiğine, fiziksel koşulların yeterliliğine ve programın planlanması ve yürütülmesine ilişkin olarak gördükleri sorunlar maddeler halinde aşağıda sunulmuştur:

- ❖ Dersleri o alanda uzman öğretim üyelerinin vermemesi
- ❖ derslerin hakkıyla işlenmemesi
- ❖ bazı öğretim üyelerinin dersleri ciddiye almamaları
- ❖ dersleri daha çok slayt okuyarak geçirmeleri
- ❖ Zamanın yetersiz kaldığı, ders konularının tamamlanamadığı
- ❖ Şehir dışından gelenlerin devamsızlık, ulaşım ve barınma sorunu yaşadıkları ve bu nedenle derslere etkin katılımında bulunamadıkları
- ❖ Kantin olanaklarının kısıtlı olması
- ❖ Fotokopi imkanlarının olmaması
- ❖ Dersliklerin yetersiz kalması
- ❖ Programın zamanında başlatılamaması
- ❖ Programla ilgili duyuruların zamanında yapılmadığı
- ❖ İhtiyaç duyduklarında yetkili birine ulaşmakta sorun yaşanması

Katılımcılardan bazılarının konuyla ilgili görüşlerinden birkaçı kendi ifadeleri ile aşağıda verilmiştir.

“Bu programa daha uzun bir zaman ayrılmalı, çünkü ders içerikleri tamamlanamadı ve program yürütülürken de hakkı verilmedi.” (E4)

“Web hizmetleri iyi işlemedi. Bazı duyuruları son dakikada yaptıkları için çok mağdur edildik. Yetkili birini aradığımızda da birine ulaşmakta sorunlar yaşadık.” (K1)

“Genel olarak memnun olduğumu söyleyemem. Biz o kadar yol gelirken bazı hocalarımız derlere zamanında gelmedi ya da erkenden bitirdi. Etkili bir ders dönemi geçirmedik yani. Ayrıca, kantin olmaması, dersliklerin küçük olması sorundu.” (E3)

“Daha çok öğretim elemanları ile ilgili sıkıntı vardı. Bazı hocalarımız ne kadar alnahakim ve dersin hakkını verdiyse bazıları da bir o kadar boş verdi derslere. Sanki zoraki geliyorlarmış gibiydiler.” (K8)

“Hocalarımızdan biri ders sırasında fazla soru ile karşılaşınca bu benim doğrudan uzmanı olduğum bir ders değil bu nedenle bazı konuları birlikte araştırıp öğreneceğiz dedi. Uzman değilse neden derse giriyor?” (E16)

“Aynı dersi farklı hocalardan alan gruplar oldu. Bir grup ilgili dersten en iyi şekilde faydalanırken bir diğer grup hiç memnun kalmadı. Dersi o alanda uzman hocaların vermesi gerekir. Herkes bir şekilde ders verecek mantığıyla ilgisiz hocalar, ilgisiz derslere girerek bize zarar verilmiş oldu.” (E39)

“Bazı öğretim elemanları resmen slâytlardan okuyarak dönemi tamamladılar.” (K42)

“Bazı hocalar dersleri ciddiye almadı. Formalite havasında yürüttüler.” (K37)

Program Sürecinde Karşılaşılan Sorunların Çözümüne İlişkin Bulgular

Pedagojik formasyon sertifikası programının daha etkili olabilmesi açısından öğrencilerin getirdikleri öneriler Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3

Pedagojik Formasyon Sertifikası Programında Karşılaşılan Sorunların Çözümüne İlişkin Öğrencilerin Önerileri

<i>Sorunların Çözümüne İlişkin Öneriler</i>	<i>f</i>
1-Her derse alanında uzman öğretim elemanı girmelidir.	32
2- Program baştan itibaren çok iyi planlanmalıdır.	31
3- Dersleri ciddiye alan öğretim elemanlarına görev verilmelidir.	28
4- Bu program lisans eğitimi esnasında verilmelidir.	26
5- Her üniversiteye formasyon eğitimi verilmemelidir. Fiziksel mekânları ve diğer olanakları en uygun yerde verilmelidir.	22
6- Formasyon eğitimi uzaktan eğitim yoluyla olmalıdır.	12
7-Herkes öncelikle kendi bulunduğu il sınırları içinde bir üniversiteden yararlanabilmelidir.	9

Tablo 3 incelendiğinde önerilerin de sorunlar da olduğu gibi öğretim elemanları, programın planlanması ve yönetilmesi süreci ile fiziksel olanaklarla ilgili olduğu görülmektedir. Formasyon eğitiminde karşılaşılan sorunlarla ilgili olarak özellikle ön plana çıkan husus derslere alanında uzman öğretim elemanlarının girmesidir. Dikkat çeken diğer bir öneri, bu programın mezun olmadan önce lisans eğitimi döneminde verilmesidir. Zira öğrenciler, aradan geçen zamanda bir yerde çalışmaya başladıklarını ve bir düzen kurduklarını ve tekrar düzenlerini bozmak zorunda kaldıklarını, maddi olarak çok zorlandıklarını dile getirmektedirler. Ayrıca, her üniversitede değil, koşulları uygun olan üniversitelerde verilmesi önerisi de manidardır.

Tartışma

Pedagojik formasyon sertifikası programının etkililik düzeyinin, program sürecinde karşılaşılan sorunların ve çözüm önerilerinin programa devam eden öğrencilerin görüşlerine göre belirlenmesi amacıyla yapılan bu çalışmada katılımcıların çoğu programı genel olarak etkili bulmaktadır. Ancak, 94 katılımcının 32'si programın etkili olmadığı yönde görüş belirtmektedir. Yürütülen formasyon programında en çok dikkat çeken nokta ise derslere o alanda uzman olan öğretim üyelerinin girmediği, derslerin bazı öğretim elemanları tarafından ciddiye alınmadığı ve hakkıyla yürütülmediği şeklindedir. Diğer bir husus programın planlanması ve yönetilmesi sürecine ilişkindir. Programın zamanında başlatılmadığı, duyuruların zamanında yapılamadığı ve yetkili birine ulaşmakta sorun yaşadıkları yönünde görüşler ortaya çıkmaktadır. Dersliklerin yetersizliği, fotokopi ve kantin olanaklarının sınırlılığı dikkat çeken diğer bir görüştür. Katılımcılar, formasyon eğitiminin lisans yıllarında verilmesi gerektiğinin özellikle altını çizmekte ve mezun olduktan yıllar sonra böyle bir programa farklı illerden gelip katılarak ciddi bir maddi sorun yaşadıklarını, zaman sorunu yaşadıklarını dile getirmektedirler.

Konu ile ilgili araştırmalara bakıldığında sorun ve önerilerin benzer olduğu görülmektedir. Kavcar (2002), programların yürütülmesinde öğretim elemanı görevlendirme, ders ücreti ödeme, uygulama okullarında karşılaşılan çeşitli sıkıntıların varlığına dikkat çekmekte ve iyi öğretmen yetiştirmek için eğitim fakültelerindeki öğretim elemanları üzerinde ciddiyetle durmak gerektiğini belirtmektedir. Özoğlu'da (2010) fiziksel koşulların ve eğitsel kaynakların gayet elverişli, öğrencilerin ise öğrenmeye oldukça istekli olduğu bir eğitim sisteminde dahi bu imkânları değerlendirecek bilgi ve becerilerden yoksun, niteliksiz öğretmenlerle kaliteli bir eğitim olamayacağını altını çizmektedir. Bu araştırmada da sorun olarak en çok vurgulanan, öğretim elemanlarının bir kısmının yeterli olmadığıdır. Bu nedenle öğretmen yetiştirme sürecinin iyi planlanması ve etkili işletilmesi önemlidir.

Bu araştırmanın bulguları ile tutarlı biçimde, Memduhoğlu ve Topsakal (2008) da formasyon programı ile ilgili olarak öğrenciler ve öğretim üyeleri ile yürüttükleri çalışmalarında, yetersiz bilgilendirmeler, derslerin işlenişinde öğretim üyelerinden kaynaklanan sıkıntılar, devam ve öğretim üyelerinin yaklaşımları ile ilgili sorunları dile getirmişlerdir. Eğitim bilimleri uzmanı olmayan öğretim üyelerinin meslek bilgisi derslerine girmelerinin derste verimi ve yararı azalttığı şeklindeki öğrenci görüşleri de bu araştırmanın bulguları ile örtüşmektedir.

Yapıcı ve Yapıcı'nın (2013) formasyon programına ilişkin metaforları araştırdıkları çalışmalarında, öğretmen adaylarının olumsuz metaforlarına bakıldığında en yüksek (frekans) metaforların zorunluluk, boşa harcanmış zaman, eziyet, özlem, yetersizlik, zahmet ve para olarak sıralandığı görülmektedir. Bu araştırmada da öğrenciler mezuniyetten yıllar sonra bir başka ilde bu programa katılmayı maddi açıdan, zaman açısından çok sıkıntılı bir süreç olarak değerlendirmektedirler.

Pedagojik formasyon sertifikasının etkili yürütülebilmesine ilişkin en önemli öneri bu programın lisans yıllarında birlikte verilmesi yönünde olmuştur. Yüksel (2011) de yaptığı araştırmasında öğretim üyelerinin ortaöğretime öğretmen yetiştirme sistemine ilişkin görüşlerini almıştır. Söz konusu araştırmada öğretim üyeleri de formasyon eğitiminin lisans yıllarında verilmesi gerektiği yönünde görüş dile getirmişlerdir. Ayrıca Yapıcı ve Yapıcı (2013) da araştırmalarında bu eğitimin lisans yıllarında verilmesinin daha doğru olacağına ilişkin öğrenci görüşlerine yer vermiştir. Öğrencilerin katılımlarını arttırabilmek için lisans yıllarında verilmesi önerisi önemlidir. Son bir yıl içerisinde de bu şekilde bir uygulamaya başlanılmıştır.

Eğitimde kaliteden söz ederken ele alınması gereken ilk ve en önemli konu “öğretmen yetiştirme”dir. Çünkü eğitimin kalitesini öğretmenin kalitesi belirler. Bu nedenle öğretmenin toplumdaki yeri ve önemi gereği gibi anlaşılmalı ve değerlendirilmelidir. Öğretmen, eğitim ve öğretim bakımından ne kadar iyi yetişir ve yetiştirilir ise o da genç nesilleri o kadar iyi yetiştirir (Kırbyık, 1998). Şimşek (2005) de araştırmasında eğitim fakültesi öğrencilerinin fen edebiyat fakültesi mezunlarına göre öğretmenlik mesleği ve mesleki gereklilikler konusunda daha olumlu tutuma sahip oldukları bulgusuna ulaşmıştır. Aynı şekilde Kavcar (2002) da öğretmenlik ruhuyla yetişmenin önemine vurgu yapmıştır. Azar (2011), formasyon programları ile herkeşe öğretmenlik yolunun açıldığını ve bunun nitelikli öğretmen yetiştirme konusunda ciddi endişe yarattığını belirtmektedir.

Programın yürütülmesinde üniversitelerarası bir örneklilik sağlanmalı, bir üniversitede alanı ne olursa olsun tüm öğretim elemanları görevlendirilirken bir başka üniversitede sadece eğitim bilimleri öğretim elemanları görevlendirilmekte bu nedenle, hem mesleki saygınlık hem de maddi açıdan sorunlar yaşanmaktadır. Ayrıca bu program bir sertifika programı niteliğinden kurtarılmalı ve haftalara sıkıştırmak yerine daha uzun süreli olarak hakkıyla yürütülmelidir. Bunun için de üniversiteler bu süreci ciddiye alarak planlamalı ve tüm süreci yakından takip etmelidir. Sonuç olarak, formasyon programının tüm detayları ile yeniden gözden geçirilmesi ve belirlenen sorunları giderici bir yapıya kavuşturulması gerekmektedir.

Kaynakça

- Aydın, A. (1998). Eğitim Fakültelerinin Yeniden Yapılandırılması ve Öğretmen Yetiştirme Sorunu. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 4 (3), 275-286.
- Azar, A. (2011). Türkiye’de Öğretmen Eğitimi Üzerine Bir Söylem: Nitelik Mi? Nicelik Mi?. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi (Journal of Higher Education and Science)*, 1 (1), 36-38.
- Duman, T. (2011). Öğretmen Yetiştirme Alanındaki Uygulamalar Ve Gelişmeler. *Eğitim Bilimine Giriş*. (Edt: M. Ç. Özdemir). Ankara: Pegem Akademi, 325-343.
- Dündar, H ve Karaca, E.T. (2013). Formasyon Öğrencilerinin Pedagojik Formasyon Programına İlişkin Sahip Oldukları Metaforlar. *G.Ü. Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 19-30.
- Kavcar, C. (2002). Cumhuriyet Döneminde Dal Öğretmeni Yetiştirme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35 (1-2).
- Kırbiyık, H. (1998). Eğitim Fakültelerinin Yeniden Yapılandırılması Üzerine. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 4 (3), 271-273.
- Memduhoğlu, H. B. ve Topsakal, C. (2008). Öğrenci Ve Öğretim Elemanlarının Görüşlerine Göre Ortaöğretim Alan Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans Programlarının Niteliği Ve Programlarda Yaşanan Sorunlar. *Ege Eğitim Dergisi*, 2008 (9) 1: 95-129.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1984). *Qualitative Data Analysis: A Source Book of New Methods*. Beverly Hills, C. A.: Sage.
- Özoğlu, M. (2010). Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Sisteminin Sorunları. *Seta analiz. Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı*.
- Şimşek, H. (2005). Ortaöğretim Alan Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans Programına Devam Eden Öğrencilerin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Elektronik Eğitim Fakültesi Dergisi*, (1): 1-26.
- Uygun, S. (2006). Cumhuriyet Döneminde Ortaöğretime Öğretmen Yetiştirme Uygulamalarının Tarihsel Analizi. *Ortaöğretimde Yeniden Yapılandırma Sempozyumu. (20-22 Aralık 2004)* 596-602, Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Wolcott, H. F. (1994). *Transforming Qualitative Data: Description, Analysis, And Interpretation*. London: Sage.
- Yapıcı, M. ve Yapıcı, Ş. (2013). Öğretmen Adaylarının Pedagojik Formasyona İlişkin Metaforları. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. 8 (8), 1421-1429.
- Yüksel, S. (2011). Fen-Edebiyat Fakültesi Öğretim Üyelerinin Öğretmen Yetiştirme Sistemine İlişkin Düşünceleri (Uludağ Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Örneği). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri- Educational Sciences: Theory & Practice*. 11 (1), 179-198.
- <http://pedagogikformasyon.nedir.com/> (erişim tarihi: 25 Ocak 2015).

İLKÖĞRETİM İKİNCİ KADEMEDEKİ BOŞANMIŞ VE TAM AİLEYE SAHİP ÖĞRENCİLERİN OKUL BAŞARILARI VE OKULDA KARŞILAŞTIKLARI PROBLEMLERİN İNCELENMESİ*

Cesur ALTUNBULAK** & Prof. Dr. İsmail AYDOĞAN***

Öz

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim ikinci kademedeki boşanmış ve tam aileye sahip öğrencilerin, okul başarıları ve problemlerinin incelenmesidir. Araştırmanın örneklemini, Kayseri şehir merkezindeki 16 farklı ilköğretim okuluna devam eden, 217'si tam aileye, 214'ü boşanmış aileye sahip, 6., 7. ve 8. sınıflara devam eden toplam 431 öğrenci (221'i kız, 210'u erkek) oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama araçları olarak, öğrencilerin ağırlıklı not ortalamaları ve demografik özelliklerini öğrenmek için "Kişisel Bilgi Formu", problem durumlarını tespit etmek için "Problem Tarama Envanteri" kullanılmıştır. Verilerin analizinde, bağımsız gruplar için t testi, tek yönlü varyans analizi, ki-kare testi kullanılmış, anlamlılık değeri için $p < .05$ kabul edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin okul başarılarının, aile yapısına (tam-boşanmış aile), sınıf düzeyine, boşanmadan sonra birlikte kaldığı ebeveynin yeni bir evlilik yapma durumuna, yanında kalmadığı ebeveyni ile görüşme sıklığı değişkenlerine göre anlamlı şekilde farklılaştığı ancak, öğrencilerin okul başarılarının, boşanmadan sonra anne ya da babasından kiminle kaldığı, cinsiyetleri ve boşanmadan sonra geçen süre değişkenine göre farklılaşmadığı görülmüştür. Ayrıca, boşanmış aileye sahip öğrencilerin, tam aileye sahip öğrencilere göre özellikle içedönük-kişilikle ilgili daha fazla problem yaşadıkları sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Boşanma, İlköğretim, Okul Başarısı, Öğrenci Problemleri.

Investigation of School Success and Problems of Primary Education Second Stage Students with Divorced and Intact Families

Abstract

The purpose of this study was to investigate the school success and problems of primary education second stage students with divorced and intact families. Our sample was consisted of 431 (220 female and 211 male) students attending 6th, 7th, 8th, grade among 16 primary schools in Kayseri city center. In this sample, 214 students had divorced families and 217 students had intact families. In order to collect data for the research; "Personal Information Form" was used to determine grade point average and sosyodemographic traits of the students; "Problem Check List" was used to determine the problem situations of the students. To analysis data, t test for independent samples, one way Anova, Chi-Square are used. The significance level was accepted as $p < .05$ in this study. The results indicate that there were significant differences in school success with respect to family structure (divorced-intact family), grade level, custodial parent's remarriage, frequency of contact with noncustodial parent. However, there were no significant effect of gender of the student, which parent the student stays after the divorce and duration elapsed after the divorce on the student's school success. The results also indicate that the students from divorced families implied higher number of problem situations than the students from intact families especially for internalization problems.

Keywords: Divorce, Primary Education, School Success, Student's Problems.

* Bu araştırma, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü bünyesinde yapılan yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

** Aile Mahkemesi, cesurmail@hotmail.com

*** Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, iaydogan124@gmail.com

Giriş

İnsanoğlunun dünyaya gözünü açtığı anda kendisini içinde bulduğu ve ilişkiye geçtiği ilk toplumsal birim ailedir. İnsanlar, bu birim içerisinde yaşamlarını başlatır ve sürdürürler (Özden, 2010:40). Farklı iki cinsiyetteki insanın, tek başına yeterlilik duygusunu aşmak için oluşturduğu tarihin en eski kurumu olan aile; çocuk açısından, sosyal yaşama hazırlıkların yapıldığı bir ortam, yetişkinler açısından ise yaşamdaki şiddetli gerilim ve sıkıntılara karşı mutluluğun hâkim olduğu, dayanışmanın en iyi elde edildiği yer, anlamlarını ifade etmektedir (Budak, 1990:195; Karataş, 2001:90).

Ailenin yerine getirdiği ekonomik, sosyal, kültürel, eğitsel ve psikolojik fonksiyonlar, onu toplumsal yapının vazgeçilmezi yapmaktadır. Sağlıklı bir toplum, sağlıklı ailelerden oluşmuş bir toplumdur. Aile kurumunda yaygın olarak ortaya çıkan yapısal ve işlevsel bozukluklar, dengesizlikler, toplumun sosyal, ekonomik ve kültürel yapısına da bozukluklar ve dengesizlikler olarak yansımaktadır (Biçer, 2009:10). Yaşanılmakta olan yirmi birinci yüzyılda hızı artan ekonomik, sosyal ve siyasal değişimler, toplumların tamamını farklı oranlarda etkisi altına almaktadır. Modernleşmenin şekillendirdiği sanayileşme ve kentleşme, hızlı değişim ve dönüşümü yapılandırmaktadır. Tüm yapı unsurları ile etkileşim halinde olan aile, kendini bu değişim ve dönüşümler içinde bulmaktadır. Yaşanılanlara bağlı olarak, toplumun temel birimi olan ailenin yapı ve işleminde büyük farklılıklar ortaya çıkmaktadır (Şentürk, 2006:1). Bunlardan en önemlisi toplumun çekirdeği kabul edilen ailenin, ekonomik, sosyolojik, psikolojik ve kültürel olarak zayıflaması sonucu artan boşanma oranları olmuştur (Bahar, 2009:147).

Ülkelerin gelişmişlik düzeyleri ile boşanma oranları arasında doğru yönde bir ilişki bulunmaktadır. Asya ve Latin Amerika gibi düşük gelişmişlik düzeyine sahip ülkelerde boşanma oranları da düşük iken, Batı Avrupa ve Kuzey Amerika gibi yüksek gelişmişlik düzeyine sahip ülkelerde, boşanma oranlarının da yüksek olduğu görülmektedir. Ancak, Mısır, Libya, Tunus, Irak ve Ürdün gibi ülkelerde gelişmişlik düzeylerinin aksine boşanma oranları yüksek iken, İtalya gibi gelişmişlik düzeyi yüksek ülkede boşanma oranları düşüktür. İtalya’da boşanma oranının ülkede hakim olan boşanmayı yasaklayan Katolik inancın hakim olmasının etkili olduğu söylenebilir (Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu, 1996:12).

Amerika’da evliliklerin yarısı boşanma ile bitmekte ve her yıl milyonlarca çocuk tek ebeveynli aile yapısında yaşamaya başlamaktadır. 1970’te çocukların %12’si tek ebeveynli aile yapısında yaşarken bu oran 2000’li yıllara gelindiğinde %30’a çıkmıştır (Lee; Kushner ve Cho, 2007:149). Amerika sağlık merkezi verilerine göre, Amerika’da yaklaşık her iki evliliğin birisi boşanma ile sonlanmakta, boşanmadan sonra evlenen her iki bireyden birisi tekrar boşanmaktadır. Bu evliliklerin çoğunda da çocuk bulunmaktadır. (Winkle, 2010:1). İstatistiki olarak boşanma oranlarını açıklamak için “kaba boşanma hızı” terimi kullanılmaktadır. Kaba boşanma hızı, belli bir yıl içinde her 1000 nüfusun başına düşen boşanma sayısıdır (Bahar, 2009:157). Bazı Avrupa ülkelerindeki kaba boşanma hızı Tablo1’de gösterilmiştir.

İlköğretim İkinci Kademedeki Boşanmış ve Tam Aileye Sahip Öğrencilerin Okul Başarıları ve Okulda Karşılaştıkları Problemlerin İncelenmesi

Tablo 1

Bazı Avrupa ülkelerinde kaba boşanma hızı

	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
<i>Avrupa Birliği (27 Ülke)</i>	1,9	2,0	2,0	2,1	*	2,1	*	*
<i>Almanya</i>	2,5	2,6	2,6	2,4	2,3	2,3	2,3	2,3
<i>Avusturya</i>	2,5	2,3	2,4	2,4	2,5	2,5	2,4	2,2
<i>Belçika</i>	3,0	3,0	3,0	2,9	2,8	2,8	3,3	3,0
<i>Danimarka</i>	2,8	2,9	2,9	2,8	2,6	2,6	2,7	2,7
<i>Finlandiya</i>	2,6	2,6	2,5	2,6	2,5	2,5	2,5	2,5
<i>Fransa</i>	1,9	2,1	2,2	2,5	2,2	2,1	2,1	*
<i>Hollanda</i>	2,1	1,9	1,9	2,0	1,9	2,0	2,0	1,9
<i>İngiltere</i>	2,7	2,8	2,8	2,6	2,4	2,4	2,2	*
<i>İspanya</i>	1,0	1,1	1,2	1,2	1,2	1,2	1,2	*
<i>İtalya</i>	0,9	0,8	0,8	0,8	0,8	0,8	0,9	0,9
<i>İsviçre</i>	2,2	2,3	2,4	2,9	2,5	2,6	2,6	2,5
<i>Litvanya</i>	3,0	3,1	3,2	3,3	2,3	3,4	3,1	2,8
<i>Portekiz</i>	2,7	2,2	2,2	2,2	2,3	2,4	*	2,5
<i>Türkiye</i>	1,4	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,4	1,6
<i>Yunanistan</i>	1,0	1,1	1,2	1,2	1,2	1,2	1,2	*

Kaynak: <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/>

*=Belirtilmemiş

Tablo 1 incelendiğinde, İspanya, İtalya ve Yunanistan gibi ülkeler hariç diğer Avrupa ülkelerindeki ve Avrupa Birliği üye ülkelerindeki kaba boşanma hızı ortalamasının, Türkiye'deki kaba boşanma hızından yüksek olduğu görülmektedir.

Türkiye'deki boşanma sayısı, Avrupa'ya kıyasla az olmakla birlikte, boşanmanın hızlı bir şekilde artmaya devam ettiği, boşanmaların %44'ünün ilk 5 sene içinde gerçekleştiği, boşanan ailelerin de %56'sının çocuklu aile olduğu, boşanmanın Türkiye'de ciddi bir toplumsal olay haline geldiği belirtilmelidir (Türkarlan, 2007:101). Sosyo-ekonomik ve kültürel düzey, evlilik rolleri, kadının çalışma yaşamına katılması, eşler arası iletişim, evlilikten beklentiler gibi boyutlarda ortaya çıkan değişikliklerin, boşanmaların artmasında önemli bir rol oynadığı söylenebilir (Bilir ve Dabanlı, 1981:193-206)

Türkiye’de 1930 – 1995 tarihleri arasındaki kaba boşanma hızı Çiftçi (2009) ve TÜİK (2010) tarafından Tablo 2’deki gibi şöyle belirtilmiştir:

Tablo 2

Türkiye’de çeşitli yıllardaki kaba boşanma hızı

<i>Yıl</i>	<i>1930</i>	<i>1940</i>	<i>1950</i>	<i>1960</i>	<i>1970</i>	<i>1980</i>	<i>1990</i>	<i>1995</i>
<i>Boşanma Hızı</i>	0,15	0,23	0,38	0,40	0,27	0,36	0,46	0,47

Tablo 2 incelendiğinde, 1930-1995 yılları arasındaki süreç içinde Türkiye’de kaba boşanma hızının, genel olarak çok ani bir yükselme olmamakla birlikte bir artış eğiliminde olduğu, 65 sene içinde, Türkiye’deki kaba boşanma hızının 0.15’ten, 0.47’ye yükseldiği görülmektedir. Türkiye’de son 15 senede meydana gelen hızlı toplumsal değişim ve dönüşümün, 1996-2010 yılları arasındaki boşanma ve evlenme oranlarına nasıl yansıdığı Tablo 3’de gösterilmiştir.

Tablo 3

1996-2010 yılları arası Türkiye’deki evlenme-boşanma istatistikleri

<i>Yıl</i>	<i>Evlenme Sayısı</i>	<i>Kaba Evlenme Hızı</i>	<i>Boşanma Sayısı</i>	<i>Kaba Boşanma Hızı</i>
1996	486 734	7.74	29 552	0.47
1997	518 856	8.10	32 717	0.51
1998	485 035	7.44	32 167	0.49
1999	475 613	7.17	31 540	0.48
2000	461 417	6.84	34 862	0.52
2001	453 213	6,63	50 402	0.74
2002	447 820	6.46	51 096	0.74
2003	565 468	8,08	92 637	1,32
2004	615 357	8,65	91 022	1,28
2005	641 241	8,90	95 895	1,33
2006	636 121	8,72	93 489	1,28
2007	638 311	9,09	94 219	1,34
2008	641 793	9,03	99 663	1,40
2009	591 742	8,23	114 162	1,59
2010	582 715	7,98	115 568	1,62

Kaynak: <http://www.tuik.gov.tr>; TÜİK, 2006:25-26

Tablo 2 ve Tablo 3 birlikte değerlendirildiğinde, Türkiye’de 1930-1995 yılları arasındaki boşanma hızındaki artışın (yaklaşık 3 kat), son 10 senede de gerçekleştiği görülmektedir. Tablo 1’e bakıldığında, son 10 senedeki, Avrupa ülkelerindeki boşanma hızı yatay bir seyir izlerken, Türkiye’deki boşanma hızının aynı süre içinde yaklaşık 3 kat artması dikkat çekmektedir. Özellikle, Türkiye’de meydana gelen 2001 ekonomik krizin ardından, 2000 senesinde 0,52 olan kaba boşanma hızının 2002 senesinde, iki katından fazla (1,38) artış göstermesi, ailenin devamında, ülkedeki genel ekonomik durumun, aile yapısını belirgin bir şekilde etkilediği düşünülmektedir. Bununla birlikte, Türkiye’de 2003 yılından itibaren Aile Mahkemelerinin kurulmasının ve anlaşmalı boşanmaların sayısının artmasının etkili olduğu düşünülmektedir. Son 10 senedeki, evlilik hızına bakıldığında, evlenme hızında belirgin, dikkat çeken bir değişimin olmadığı görülmektedir. Boşanma olaylarındaki çocuk sayısının yıllara göre değişimi Tablo 4’de gösterilmiştir.

Tablo 4
Çocuk sayısına göre boşanma durumu

Yıl	Boşanma Sayısı	Çocuk Sayısı									
		0	%	1	%	2	%	3	%	4+	%
1940	4027	2380	59	841	21	502	12	208	5	96	2
1950	7873	4884	62	1662	21	809	10	322	4	196	2
1960	11072	6203	56	2595	23	1361	12	596	5	317	3
1970	9568	5236	55	1968	21	1148	12	630	7	586	6
1980	15901	7271	46	3735	23	2384	15	1270	8	1241	8
1990	25712	11207	44	5859	23	4505	18	2199	9	1942	8
2000	34862	15286	44	8764	25	6488	19	2526	7	1798	5
2001	50402	20398	40	12715	25	10454	21	4100	8	2735	5
2002	51096	22372	44	12127	24	9944	19	4123	8	2530	5
2003	50108	21805	44	11695	23	9764	19	3912	8	2932	6

Kaynak: Tüik, 2006:31

Tablo 4 incelendiğinde, 1940 yılından 1980 yılına gelindiğinde, boşanan ailelerden çocuksuz olanların oranının %59’lardan %46’lara düşmüştür. 1980 senesine kadar çocuğun varlığının, boşanmayı engellemede daha belirgin bir etken olduğu, takip eden süreçte, bu oranın %44’lerde kaldığı görülmektedir. Türkiye’deki boşanmaların %56’sı, çocuklu ailelerde meydana gelmektedir. 2003 yılı için boşanan ailelerin yak-

laşık %44'ünün çocuksuz, %23'ünün tek çocuklu, %19'unun iki, %8'inin üç, %6'sının da 4 ve üzeri çocuklu aileler olduğu anlaşılmaktadır. Tablo 4'e göre, Türkiye'de, boşanma başına düşen çocuk sayısı (4+ çocuk sahibi olan ailelerin çocuk sayısı 4 kabul edildiğinde) 1940 yılında, boşanma başına düşen çocuk sayısı 0,71 iken, bu oran 2000-2001-2002 ve 2003 yılları için sırasıyla, 1,05- 1,13 – 1,07 ve 1,09 olarak hesaplanmıştır. Bu değerlendirmeye göre, 2010 yılı içinde, Türkiye'de 115 568 ailenin boşandığı dikkate alındığında, geçen sene yaklaşık 125 000 çocuğun ailesinde boşanma olayını yaşadığı belirtilmelidir. Türkiye'de özellikle 2000 yılından sonra hızlı bir şekilde artan boşanma oranları, araştırmacıları, boşanma ve boşanmanın aile bireylerine etkileri üzerine daha fazla araştırmaya yapmaya sevk etmiştir.

Boşanma, hukuki, psikolojik ve sosyal yönleri olan bir süreç olup, evlilik birliğinin; tarafların karı-koca olarak bağları kalmaksızın, varsa ortak çocuklarının hakları saklı kalmak üzere, yargıç kanalıyla sona erdirilmesine ve tarafların başkalarıyla yeniden evlenebilmesine olanak veren hukuki bir işlemdir (Akt:Arifoğlu, 2006: 1). Sosyolojik ve psikolojik açıdan ele alındığında ise, boşanma, çocuğun gelişiminde en önemli faktör olan tam aileye son veren ve özellikle çocuklar üzerinde yaşam boyu etkilerini duyurabilecek bir olaydır. Boşanma, eşler için mutsuz bir evlilikten çıkış veya kurtuluş gibi görünse de, gerçekte büyük umut ve beklentilerle kurulmuş olan evliliğin ve aile sisteminin yıkımı demektir. Ayrılmanın kaçınılmaz ve gerekli olduğu durumlarda dahi boşanmayla, sorunlar eşler açısından tam olarak bitmeyebilmekte, boşanma eşleri psiko-sosyal, ekonomik yönden sarsabilmektedir. Bu nedenlerden dolayı genel olarak boşanma, evlilik öncesi özgürlüğe tam bir dönüş veya kurtuluş, yani yeni bir bekarlık dönemi olarak değerlendirilmemelidir (Yörükoğlu, 2003). Gerek eşler gerekse çocuklar açısından boşanma, ailenin, ekonomik birim olma, çocuğu eğitime ve sosyalleştirme, psikolojik destek ve doyum sağlama gibi fonksiyonlarını yerine getirmesini engelleyerek, kurum olarak aileyi ve onun içinde olduğu toplumu riske sokmaktadır (Şentürk, 2008:15). Boşanma, olumsuz sonuçlarını, taraf olmasalar da en çok çocuklar üzerinde doğurmaktadır. Neticede, boşanma çocuğu sadece hukuki yönden etkilememekte, çocuğun hayatında bir takım psikolojik ve sosyolojik sonuçlar doğurmakta ve bazen de tamiri mümkün olmayan etkiler bırakmaktadır (Pişken-Arabacı, 2008:2).

Amato (2000), boşanmanın çocuklar üzerine etkisini, boşanma-stres-uyum modeli ile açıklamaktadır. Amato'ya (2000) göre, boşanma çocuğun hayatında kesin bir çizgi olmayıp, eşlerin birlikte yaşamaya başladıkları andan hukuki olarak boşanmalarından sonra da devam eden bir süreçtir. Her boşanma, kendine özgü karmaşık bir olay olduğundan, boşanmanın çocuğu nasıl etkileyeceği hakkında genellemeler yapmak zordur. Boşanma her çocuğa aynı şekilde etkilememektedir. Çocuğun yaşı, cinsiyeti, sosyal çevreden algıladığı sosyal destek, ailenin sosyo-ekonomik düzeyi, boşanma öncesinde ve sonrasında anne ve baba arasındaki ilişkinin niteliği ve çatışma

düzei, çocuğun birlikte yaşadığı ebeveyni ile psikolojik uyumu ve ebeveynlik yeteneği, boşanmadan sonra birlikte kaldığı ebeveyninin yeni bir evlilik yapıp yapmadığı, boşanmadan sonra geçen süre, ekonomik güçlükler, boşanmanın toplumda algılanış biçimi ve sosyal etiketlenmeye sebep olup olmadığı, boşanmanın çocuğu ne şekilde etkiyeceğini belirleyen faktörlerdendir (Şirvanlı-Özen, 2005:144; Lansford, 2009:149; Arifoğlu, 2006:11-13; Xu, Zhang ve Xia, 2007:100; Jeynes,2000:132). Boşanmanın çocuklar üzerindeki olumsuz etkileri üzerine yapılan meta analiz çalışmalarına (Amato ve Keith, 1991; Amato, 2001; Reifman, Villa ve Amons,2001) bakıldığında, boşanmanın çocukların psikolojik ve sosyal uyum düzeyleri ile okul başarılarını olumsuz etkilediği görülmektedir.

Çocuklar, günlük etkili ve aktif yaşam sürelerinin büyük bir bölümünü okullarda geçirmektedirler. Bu nedenle okullar çocuklar için doğal bir destek ve koruma kurumlarıdır. Okullar, birincil koruma ile riskli öğrencilerin belirlenerek desteklenmesi ve çocukların erken teşhis edilerek sevklerinin sağlanması için de uygun ortamlardır. Bu nedenle, son 20 yıldır boşanma oranlarının yüksek olduğu Amerika ve Avrupa'daki yayınlarda, koruyucu ve önleyici programların sayısındaki artış dikkat çekmektedir (Arifoğlu, 2006:4-6).

Eğitim, çocuğun uzun vadedeki yaşam kalitesini belirlemektedir (Potter, 2010:934). Çocukların boşanmadan ne düzeyde etkilendiklerinin en iyi göstergesi okul performanslarıdır. Düşük okul başarıları, çocuklara düşük özgüven ile yüksek kaygı ve depresyonun işaretidir. Çocukların psikolojik iyi olma durumları ile okul başarıları arasında doğrusal bir ilişki bulunmuştur. Bu nedenle, okul başarıları tek başına çocukların boşanmadan olumsuz etkilenme düzeylerini belirlemede moderatör olarak en başta yer almaktadır(Xu, Zhang ve Xia, 2007:101). Okula bağlılık ve okuldaki uyum düzeyleri her aile yapısında, ailenin çocuğun eğitime katılımından daha etkili olmaktadır. Özellikle boşanmış aileye sahip çocukların okuldaki uyum düzeyleri, doğrudan doğruya çocuğun okul başarılarını arttırmaktadır (Rodgers ve Rose, 2001:47).

Hızlı toplumsal değişim ile birlikte, ailelerin gereksinimlerini karşılayabilecek ve toplumun her kesimine kolayca ulaşabilecek farklı eğitim programları geliştirilmesi ve bu programların işlerlik kazanmasına ihtiyaç duyulmaktadır (Ermiş, 2008:114). Türkiye'de boşanmış aile çocuklarının, benlik saygısı, uyum, depresyon, anksiyete ve davranış sorunları ile ilgili çalışmaların az sayıda da olsa yapıldığı, ancak çocukların algıladıkları problemler ve akademik başarıları konusunda yeterince çalışmanın yapılmadığı tespit edilmiştir.

Türkiye'de de boşanma oranlarının Amerika ve Avrupa'daki oranlara ulaşmasını beklemeden, öncelikle ve önemle boşanmış aile çocukları başta olmak üzere ebeveynlerine de çocukları boşanmanın olumsuz sonuçlarından koruyucu ve önleyici okul temelli programların hazırlanması ve uygulanması uygun olacaktır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, ilköğretim ikinci kademedeki boşanmış ve tam aileye sahip öğrencilerin okul başarıları ile problemlerinin aile yapısına göre farklılaşma durumunun incelenmesidir. Bu amaç sayesinde, giderek sayıları artmakta olan boşanmış aile çocukları ve ebeveynleri için eğitim sistemi içinde hazırlanacak koruyucu ve önleyici tedbirler kapsamındaki programlar için veriler elde edilecektir.

Araştırmada bu amaca yönelik olarak aşağıda verilen problem cümlesine yanıt aranmıştır: İlköğretim ikinci kademedeki öğrencilerin okul başarıları (ağırlıklı not ortalamaları) ve okulda karşılaştıkları problemleri, ailelerinin boşanmış veya tam aile durumuna göre nasıl değişmektedir?

Araştırmanın alt amaçları ise şöyledir:

- a) Öğrencilerin okul başarıları, sınıf düzeyi ve cinsiyetlerine açısından, aile yapısı (tam veya boşanmış aile) değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
- b) Boşanmış aileye sahip öğrencilerin okul başarıları;
 - Boşanmadan sonra anne ya da babasından hangisi ile kaldığı,
 - Üvey ebeveyne sahip olma,
 - Boşanmadan sonra geçen süre,
 - Birlikte kalmadığı ebeveyni ile görüşme sıklığı, değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?
- c) Öğrencilerin problemleri, aile yapısına (tam veya boşanmış aile) göre farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Araştırmada, ilköğretim ikinci kademedeki boşanmış ve tam aileye sahip öğrencilerin okul başarılarının ve problemleri arasında çeşitli bağımsız değişkenler bakımından anlamlı farklılıklar olup olmadığını incelemeye yönelik genel tarama modeli kullanılmıştır. Genel tarama modelleri, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 2005, 79).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, Kayseri ili Büyükşehir Belediyesi sınırları içinde bulunan resmi ilköğretim okullarının 6, 7 ve 8 sınıflarına devam eden öğrenciler oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklemini ise, 2010–2011 öğretim yılında Kayseri ili Büyükşehir Belediyesi sınırları içinde Melikgazi, Kocasinan, Talas, Hacılar ve İncesu ilçelerinde bulunan 16 resmi ilköğretim okulunun ikinci kademesindeki tam aileye sahip 217 (%50,3), boşanmış aileye sahip 214 (%49,7) olmak üzere toplam 431 (%100) öğrenci oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgi Formu ve Problem Tarama Envanteri kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu 2 bölümden oluşmaktadır. 1. bölümü, boşanmış ve tam aileye sahip bütün öğrenciler, 2.bölümü ise sadece boşanmış aileye sahip öğrenciler işaretlemektedir. 1. bölümde öğrencilerin, cinsiyet, sınıf düzeyi, ağırlıklı not ortalaması, ailesinin evlilik birliğinin devam edip etmediği gibi bağımsız değişkenler hakkında bilgileri elde edilmiştir. Envanterin 2. bölümünde, boşanmış aileye sahip öğrencilerin, anne veya babasından hangisi ile birlikte kaldığı, boşanmadan sonra geçen süre, üvey ebeveyn durumu, birlikte kalmadığı ebeveyn ile görüşme sıklığı hakkında bilgiler elde edilmiştir.

Problem Tarama Envanterinde, sağlık, okul ortamı, meslek-gelecek, aile, toplumsal ilişkiler ve kişilik özellikleri başlıkları altında maddeler bulunmaktadır. Öğrenciler, 6 başlık altında 164 maddenin bulunduğu Problem Tarama Envanterinde, problemi olduğunu düşündüğü maddeleri işaretleyebilmektedir.

Problem Tarama Envanteri, Amerika’da, Bilimsel Araştırma Merkezi (Science Research Associates) tarafından geliştirilen “SRA Gençlik Envanteri (1953)” ve “Mooney Problem İşaretleme Listesi (1950)”nin çeşitli okul ve yaş düzeyleri için geliştirdiği envanterlerden, ya çeviri ya da adapte edilerek hazırlanmıştır. Problem Tarama Envanterinin Türkiye’de kullanılmasında Baymur (1961) ve Kepçeoğlu (1969)’nun bu anlamda katkıları büyük olmuştur. Problem Tarama Envanterinin Amerika Birleşik Devletleri’nde yapılan çalışmalarda güvenilirliği .75-.85 arasında değişmektedir. Problem Tarama Envanterinin güvenilirliği üzerine Türkiye’de TÜBİTAK Bursiyerleri üzerinde yapılan çalışmada (Özguven, 1978;301-304), envanterin güvenilirliğinin (Cronbach alfa katsayısı) .90 olduğu ortaya konmuştur.

Verilerin Analizi

Araştırma, var olan durumun saptanmasına yönelik olduğu için verilerin çözümlü ve yorumlanması betimsel istatistik yöntemleri kullanılarak yapılmıştır. Tüm veriler SPSS (Statistical Package for Social Sciences) 16.0 programı kullanılarak araştırmacı tarafından bilgisayar ortamına aktarılmış ve istatistiksel işlemler bu program kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

Kişisel bilgi formu ile öğrencilerin okul başarı puanları, araştırmanın bağımsız değişkenlerine göre farklılaşp farklılaşmadığının tespiti amacıyla, bağımsız gruplar için t-testi ve tek yönlü ANOVA testleri uygulanmıştır. ANOVA testi sonucunda anlamlılık değeri $p < .05$ olan durumlarda, farkın hangi gruplar arasında kaynaklandığını tespit etmek için Tukey testi kullanılmıştır.

Problem tarama envanteri ile öğrencilerin, sağlık, okul ortamı, aile, meslek, toplumsal ilişkiler ve kişilik özellikleri ile ilgili araştırmanın bağımlı değişkenlerinden olan problem maddelerine verdikleri cevaplar, ailesinin boşanma durumuna göre yüzdeleri hesaplanmış, ki-kare testi uygulanarak her bir madde için verilen cevapların ailenin boşanma durumuna göre farklılaşp farklılaşmadığı ortaya konulmuştur.

Bulgular

Örnekleme Tanıtıcı Bulgular

Kişisel Bilgi Formunun 1. bölümünü, araştırmaya dahil edilen öğrencilerin hepsi işaretlemiştir. Bu bölümde elde edilen bulgular Tablo 5’de gösterilmiştir.

Tablo 5

Örnekleme tanıtıcı frekans ve yüzde değerleri

	Tam Aile		Boşanmış Aile		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Cinsiyet						
Kız	100	46,1	120	56,1	220	51,0
Erkek	117	53,9	94	43,9	211	49,0
Sınıf Düzeyi						
6. Sınıf	80	36,9	80	37,4	160	37,1
7. Sınıf	63	29,0	72	33,6	135	31,3
8. Sınıf	74	34,1	62	29,0	136	31,6
Toplam	217	100	214	100	431	100

Tablo 5 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin 220’sinin (%51) kız, 211’inin (%49) erkek öğrenci olduğu, tam aileye sahip 217 öğrencinin 100’ünün (46,1) kız, 117’sinin (%53,9) erkek öğrenci olduğu, boşanmış aileye sahip 214 öğrencinin, 120’sinin (%56,1) kız, 94’ünün (%43,9) erkek öğrenci olduğu görülmektedir. Araştırmaya dahil edilen 431 öğrencinin, 160’ı (%37,1) 6. sınıf, 135’i (%31,3) 7. sınıf, 136’sı (%31,6) 8. sınıf öğrencisidir.

*İlköğretim İkinci Kademedeki Boşanmış ve Tam Aileye Sahip Öğrencilerin
Okul Başarıları ve Okulda Karşılaştıkları Problemlerin İncelenmesi*

Kişisel bilgi formunun ikinci bölümünü sadece boşanmış aileye sahip öğrenciler işaretlemiştir. Elde edilen bulgular Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6
Boşanmış aileye sahip öğrencileri tanıttıcı frekans ve yüzde değerleri

	<i>f</i>	<i>%</i>
<i>Kiminle kalır?</i>		
<i>Anne yanında kalan</i>	152	71,0
<i>Baba yanında kalan</i>	62	29,0
<i>Toplam</i>	214	100
<i>Boşanmadan sonra geçen süre</i>		
<i>0-1 Yıl</i>	42	19,6
<i>1-3 Yıl</i>	29	13,6
<i>3-5 Yıl</i>	37	17,3
<i>5 Yıl ve üzeri</i>	106	49,5
<i>Toplam</i>	214	100
<i>Görüşme sıklığı</i>		
<i>Haftada bir görüşüyoruz</i>	45	21,0
<i>İki haftada bir görüşüyoruz</i>	26	12,1
<i>Ayda bir görüşüyoruz</i>	31	14,6
<i>Senede birkaç gün görüşüyoruz.</i>	48	22,4
<i>Hiç görüşmüyoruz.</i>	64	29,9
<i>Toplam</i>	214	100
<i>Üvey Ebeveyn Durumu</i>		
<i>Üvey ebeveyn ile kalır</i>	48	22,4
<i>Öz anne veya babası ile kalır</i>	166	77,6
<i>Toplam</i>	214	100

Tablo 6 incelendiğinde, boşanmış aileye sahip 214 öğrencinin, 152'sinin (%71,0) anneleri yanında, 62'sinin (%29,0) babaları yanında kaldığı görülmektedir. Boşanmadan sonra geçen süreye bakıldığında, öğrencilerin anne ve babalarının, 42'sinin (%19,6) 0-1 Yıl önce, 29'unun (%13,6) 1-3 Yıl önce, 37'sinin (%17,3) 3-5 Yıl önce, 106'sının (%49,5) 5 Yılden uzun bir süre önce boşandığı, boşanmadan sonra öğrencilerin 45'inin (21,0) haftada bir, 26'sının (%12,1) iki haftada bir, 31'inin (%14,6) ayda

bir, 48'inin (%22,4) senede Birkaç gün yanında olmadıkları anne veya babaları ile görüştükleri, öğrencilerin 64'ünün (%29,9) ise hiç görüşmediği, öğrencilerin 166'sının (%77,6) boşanmadan sonra öz anne veya babaları yanında kaldığı, 48'inin (%22,4) birlikte kaldığı anne veya babasının ikinci bir evlilik yaptığı ve birlikte kaldıkları görülmektedir.

Öğrencilerin Okul Başarıları ile İlgili Bulgular

- a) Öğrencilerin okul başarıları cinsiyet grupları arasında ve genelde, aile yapısı değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?

Tablo 3.3'de görüldüğü üzere, anne ve babası boşanmış erkek öğrenciler ile anne ve babası boşanmamış erkek öğrencilerin okul başarıları arasında, anne babası boşanmayan erkek öğrenciler lehine anlamlı farklılık ($t_{(209)}=2,581$; $p<.05$) görülmektedir. Aynı şekilde, anne ve babası boşanmış kız öğrenciler ile anne ve babası boşanmamış kız öğrencilerin okul başarıları arasında da, anne babası boşanmayan kız öğrenciler lehine anlamlı farklılık ($t_{(218)}=2,363$; $p<.05$) saptanmıştır. Öğrencilerin cinsiyetine bakılmaksızın, tam aileye sahip öğrencilerin okul başarılarının, boşanmış aileye sahip öğrencilerin okul başarılarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu ($t_{(429)}=3,332$; $p<.05$) tespit edilmiştir.

Tablo 7

Okul başarısının cinsiyet ve aile yapısı değişkenlerine göre farklılaşma durumuna ilişkin t testi sonucu

<i>Cinsiyet</i>	<i>Aile Yapısı</i>	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
<i>Erkek</i>	Tam Aile	117	3,65	1,177	209	2,581*	,011
	Boşanmış Aile	94	3,24	1,074			
<i>Kız</i>	Tam Aile	100	3,82	1,077	218	2,363*	,019
	Boşanmış Aile	120	3,46	1,173			
<i>Toplam</i>	Tam Aile	217	3,73	1,132	429	3,332*	,001
	Boşanmış Aile	214	3,36	1,133			

* $p<.05$

- b) Aynı sınıf düzeyindeki öğrencilerin okul başarıları aile yapısına (tam veya boşanmış aile) göre farklılaşmakta mıdır?

Tablo 7 incelendiğinde; 6. sınıf düzeyindeki, tam aileye sahip öğrencilerin okul başarılarının, boşanmış aileye sahip öğrencilerin okul başarılarından anlamlı düzeyde ($t_{(158)}=2,322$; $p<.05$) yüksek olduğu, aynı şekilde 7. sınıf düzeyindeki, tam aileye sahip öğrencilerin okul başarılarının da boşanmış aileye sahip öğrencilerin okul başa-

İlköğretim İkinci Kademedeki Boşanmış ve Tam Aileye Sahip Öğrencilerin Okul Başarıları ve Okulda Karşılaştıkları Problemlerin İncelenmesi

rılarından anlamlı düzeyde ($t_{(133)}=2,335$; $p<.05$) yüksek olduğu tespit edilmiş, ancak 8. sınıf düzeyindeki boşanmış ve tam aileye sahip öğrencilerin okul başarıları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ($t_{(134)}=.983$; $p>.05$) görülmüştür.

Tablo 8

Aynı sınıf düzeyindeki öğrencilerin okul başarılarının aile yapısına göre farklılaşma durumuna ilişkin t testi sonucu

<i>Sınıf Düzeyi</i>	<i>Aile Yapısı</i>	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
6. Sınıf	Tam Aile	80	3,74	1,177	158	2,322*	,021
	Boşanmış Aile	80	3,30	1,205			
7. Sınıf	Tam Aile	63	3,83	1,199	133	2,335*	,021
	Boşanmış Aile	72	3,35	1,177			
8. Sınıf	Tam Aile	74	3,64	1,028	134	,983	,337
	Boşanmış Aile	62	3,47	,987			

* $p<.05$

- c) Boşanmış aileye sahip öğrencilerin okul başarıları, cinsiyet grupları arasında ve genelde, boşanmadan sonra kiminle kaldığı değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?

Tablo 8’de görüldüğü üzere, erkek ($t_{(92)}=.322$; $p>.05$) ve kız ($t_{(118)}=.037$; $p>.05$) öğrenciler için boşanmadan sonra anne ya da babasından hangisi ile kaldığına göre okul başarılarının anlamlı düzeyde farklılaşmadığı ($t_{(212)}=.345$; $p>.05$) tespit edilmiştir.

Tablo 9

Boşanmış aileye sahip öğrencilerin okul başarılarının cinsiyet ve kiminle kaldığı değişkenlerine göre farklılaşma durumuna ilişkin t testi sonucu

<i>Cinsiyet</i>	<i>Kimin Yanında Kalır</i>	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Erkek	Anne ile Kalır	63	3,27	1,050	92	,322	,748
	Baba ile Kalır	31	3,19	1,138			
Kız	Anne ile Kalır	89	3,46	1,197	118	,037	,971
	Baba ile Kalır	31	3,45	1,120			
Toplam	Anne ile Kalır	152	3,38	1,139	212	,345	,731
	Baba ile Kalır	62	3,32	1,128			

- d) Boşanmış aileye sahip öğrencilerin okul başarıları, cinsiyet grupları arasında ve genelde, üvey ebeveyn durumu değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?

Tablo 10'daki bulgular incelendiğinde; öğrencinin cinsiyetine göre bakıldığında annesi yanında kalan kız öğrencilerin üvey babası olması durumunda okul başarılarının anlamlı şekilde farklılaşarak ($t_{(87)} = -2,899$; $p < .05$) azaldığı, genel olarak öğrencinin cinsiyetine bakılmaksızın, boşanmadan sonra üvey ebeveyn ile yaşayan öğrencilerin okul başarılarının, üvey ebeveyn ile yaşamayan öğrencilerin okul başarılarından anlamlı düzeyde düşük olduğu ($t_{(212)} = -2,714$; $p < .05$) görülmektedir.

Tablo 10

Boşanmış aileye sahip öğrencilerin okul başarılarının üvey ebeveyn durumu değişkenine göre farklılaşma durumuna ilişkin t testi sonucu

Cinsiyet	Kiminle Kalır	Üvey Ebeveyn	N	\bar{x}	ss	sd	t	p
Erkek	Anne ile kalır	Üvey baba var	9	3,00	1,225	61	-,830	,410
		Üvey baba yok	54	3,31	1,025			
	Baba ile kalır	Üvey anne var	10	3,10	1,101	29	-,311	,758
		Üvey anne yok	21	3,24	1,179			
Kız	Anne ile kalır	Üvey baba var	14	2,64	1,082	87	-2,899*	,005
		Üvey baba yok	75	3,61	1,161			
	Baba ile kalır	Üvey anne var	15	3,20	1,320	29	-1,220	,232
		Üvey anne yok	16	3,69	,873			
Toplam	Üvey ebeveyn var	48	2,98	1,176	212	-2,714*	,007	
	Üvey ebeveyn yok	166	3,48	1,099				

* $p < .05$

- e) Boşanmış aileye sahip öğrencilerin okul başarıları, cinsiyet grupları arasında ve genelde, boşanmadan sonra geçen süre değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?

Tablo 11 incelendiğinde, boşanmış aileye sahip öğrencilerin okul başarı puanları ortalamaları arasında, cinsiyet grupları arasında ve toplamda, boşanmadan sonra geçen süre değişkenine göre anlamlı farklılık ($F_{(3-213)} = ,807$; $p > .05$) olmadığı görülmektedir.

Tablo 11

Boşanmış aileye sahip öğrencilerin okul başarılarının boşanmadan sonra geçen süre değişkenine göre farklılaşma durumuna ilişkin Varyans (ANOVA) analizi sonucu

Cinsiyet	Geçen süre	KT	sd	KO	F	p
Erkek	Gruplar Arası	4,263	3	1,421	1,240	,300
	Grup İçi	103,110	90	1,146		
	Toplam	107,372	93			
Kız	Gruplar Arası	1.054	3	,351	,250	,861
	Grup İçi	162,738	116	1,403		
	Toplam	163,792	119			
Toplam	Gruplar Arası	3,119	3	1,040	,807	,491
	Grup İçi	270,451	210	1,288		
	Toplam	273,570	213			

- f) Boşanmış aileye sahip öğrencilerin okul başarıları, cinsiyet grupları arasında ve genelde, görüşme sıklığı değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?

Tablo 12 incelendiğinde, boşanmış aileye sahip erkek öğrencilerin okul başarı puanları ortalamaları arasında, yanında olmadığı ebeveyni ile görüşme sıklığına göre anlamlı farklılık ($F_{(4-93)}=2,560$; $p<.05$) olduğu görülmektedir. Gruplar arasındaki farkın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan Tukey testine ait bulgular Tablo 13'de verilmiştir.

Boşanmış aileye sahip kız öğrencilerin okul başarı puanları ortalamaları arasında, yanında olmadığı ebeveyni ile görüşme sıklığına göre anlamlı farklılık ($F_{(4-119)}=.890$; $p>.05$) olmadığı, aynı şekilde cinsiyetlere bakılmaksızın boşanmış aileye sahip öğrencilerin okul başarı puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık ($F_{(4-213)}=.819$; $p>.05$) olmadığı görülmektedir.

Tablo 12

Boşanmış aileye sahip öğrencilerin okul başarılarının görüşme sıklığı değişkenine göre farklılaşma durumuna ilişkin Varyans (ANOVA) analizi sonucu

<i>Cinsiyet</i>	<i>Görüşme Sıklığı</i>	<i>KT</i>	<i>sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
<i>Erkek</i>	Gruplar Arası	11,078	4	2,769	2,560*	,044
	Grup İçi	96,295	89	1,082		
	Toplam	107,37	93			
<i>Kız</i>	Gruplar Arası	4,919	4	1,230	,890	,472
	Grup İçi	158,872	115	1,381		
	Toplam	163,792	119			
<i>Toplam</i>	Gruplar Arası	4,221	4	1,055	,819	,514
	Grup İçi	269,349	209	1,289		
	Toplam	273,570	213			

* $p < .05$

Tablo 13'deki bulgulara göre, yanında olmadığı ebeveyni ile haftada bir görüşen erkek öğrencilerin okul başarı puanları ortalamasının, hiç görüşmeyen erkek öğrencilerin okul başarı puan ortalamasından anlamlı düzeyde ($p < .05$) yüksek olduğu, diğer gruplar arasında anlamlı bir farkın bulunmadığı ancak görüşme sıklığı arttıkça öğrencinin okul başarı puanının anlamlı düzeyde olmasa da bir artış gösterdiği görülmektedir.

Tablo 13

Boşanmış aileye sahip erkek öğrencilerin okul başarılarının görüşme sıklığı değişkenine göre farklılaşmasına ilişkin TUKEY testi sonucu

<i>Cinsiyet</i>	<i>Görüşme Sıklığı (I)</i>	<i>Görüşme Sıklığı (J)</i>	<i>Ortalamalar Farkı (I-J)</i>	<i>p</i>
<i>Erkek</i>	Haftada bir görüşüyoruz	İki haftada bir görüşüyoruz	,320	,923
		Ayda bir görüşüyoruz	,520	,546
		Senede bir görüşüyoruz	,584	,315
		Hiç görüşmüyoruz.	,947*	,020
	İki haftada bir görüşüyoruz	Ayda bir görüşüyoruz	,200	,990
		Senede bir görüşüyoruz	,264	,963
		Hiç görüşmüyoruz.	,627	,513
	Ayda bir görüşüyoruz	Senede bir görüşüyoruz	,064	,992
		Hiç görüşmüyoruz	,427	,736
	Senede bir görüşüyoruz	Hiç görüşmüyoruz	,364	,774

* $p < .05$

Öğrencilerin Problemlerine İlişkin Bulgular

Boşanmış aileye sahip öğrencilerin, tam aileye sahip öğrencilere göre, sağlıkla ilgili maddelerin %10, okul ortamı ile ilgili maddelerin %17, aile ile ilgili maddelerin %18, meslek-gelecek ile ilgili maddelerin %14, toplumsal ilişkiler ile ilgili maddelerin %13 ve kişilik özellikleri ile ilgili maddelerin %40'ında daha fazla problem yaşadıklarını belirttikleri ortaya konmuştur. Sadece 1 madde de tam aileye sahip öğrenciler, boşanmış aileye sahip öğrencilere göre daha fazla problem yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu problem durumu, okul ortamı ile ilgili olup, *Bir günde birkaç sınava giriyoruz* maddesidir.

Tablo 14 incelendiğinde, boşanmış aileye sahip öğrencilerin ekonomik olarak sıkıntı içinde olduklarını hissettikleri (evimizin eşyaları iyi olmadığı için arkadaşlarını eve getiremiyorum, fakirlik benim üzüyor), bir an önce hayata atılarak ekonomik sıkıntılarına çözüm bulma çabası içinde oldukları (okurken para kazanabileceğim bir işe ihtiyacım var, kısa bir zamanda mesleğe atılmak istiyorum), sosyal uyumda daha fazla problem yaşadıkları (topluluk içinde nasıl hareket edeceğimi bilemiyorum, herkes benim geçimsiz biri olduğunu düşünüyor, toplulukta herkesin benimle ilgilenmesini istiyorum), belirgin bir sağlık problemi yaşamadıkları ancak sağlıklarının bozuk oluşundan kaygılandıkları, okul ortamında tam aileden gelen öğrencilerden daha fazla derslerin ağır olduğunu düşündükleri, başaramamaktan kaygılandıkları, Türkçe ve Sosyal Bilgiler derslerini başaramadıklarını ifade ettikleri, okulda verilen cezalardan daha fazla korktukları, ailelerini daha fazla anlayışsız buldukları, aile içinde sevilmediklerini hissettikleri, evde istedikleri huzuru bulamadıklarını belirttikleri görülmektedir. Boşanmış aileden gelen çocukların, kaygı, depresyon ve benlik algıları ile ilgili içe dönük kişilik özelliklerinde diğer problem alanlarına göre daha fazla oranda (%40) problem yaşadıklarını belirttikleri anlaşılmaktadır.

Tablo 14

Aile yapısına göre problem durumlarına verilen cevapların yüzde ve Ki-Kare değerleri

<i>Problem Alanı</i>	<i>Problem Durumu</i>	<i>İşaretlenme Oranı</i>		<i>Ki-Kare (X²)</i>	<i>P</i>
		<i>Tam Aile (%)</i>	<i>Boşanmış Aile (%)</i>		
<i>Sağlık</i>	Sağlığımın bozuk oluşundan endişeliyim.	4	10	7,234	.007
	Saçlarım dökülüyor.	9	17	5,513	.019
<i>Okul Ortamı</i>	Derslere çok çalıştığım halde başaramıyorum.	29	39	5,008	.025
	Bazı dersleri başaramayacağımdan kaygılanıyorum.	56	70	8,295	.004
	Ders konuları çok ağır.	17	27	6,426	.011
	Okulda verilen cezalardan korkuyorum.	23	33	4,970	.026
	Türkçeyi başaramıyorum.	8	17	8,071	.004
	Sosyal bilgileri başaramıyorum.	11	20	7,319	.007
	Bir günde birkaç sınava giriyoruz	21	12	6,340	.012
	Aile içerisinde sevilmediğimi hissediyorum.	13	22	6,152	.013
<i>Aile</i>	Ailemi fazla anlayışsız buluyorum.	8	17	7,149	.007
	Evde istediğim huzuru bulamıyorum.	12	21	5,708	.017
	Evimizin eşyaları iyi olmadığı için arkadaşlarımı eve getiremiyorum.	2	6	4,271	.044
<i>Meslek - Gelecek</i>	Okurken para kazanabileceğim bir işe ihtiyacım var.	4	9	5,681	.017
	Kısa zamanda bir mesleğe atılmak istiyorum.	9	16	4,932	.026

*İlköğretim İkinci Kademedeki Boşanmış ve Tam Aileye Sahip Öğrencilerin
Okul Başarıları ve Okulda Karşılaştıkları Problemlerin İncelenmesi*

<i>Problem Alanı</i>	<i>Problem Durumu</i>	<i>İşaretlenme Oranı</i>		<i>Ki-Kare (X²)</i>	<i>p</i>
		<i>Tam Aile (%)</i>	<i>Boşanmış Aile (%)</i>		
<i>Toplumsal İlişkiler</i>	Topluluk içinde nasıl hareket edeceğimi bilemiyorum.	4	11	8,048	.005
	Herkes benim geçimsiz biri olduğumu düşünüyor.	7	17	7,438	.006
	Toplulukta herkesin benimle ilgilenmesini istiyorum.	9	17	5,513	.019
<i>Kişilik Özellikleri</i>	Kendimi yalnız hissediyorum.	21	31	5,712	.016
	Giriştiğim işlerde başarısızlığa uğruyorum.	6	14	6,047	.014
	İçe kapanık, sıklılgan ve utangacıım.	17	26	4,082	.028
	Her şeye çok üzüliyorum.	23	39	12,425	.000
	İnsanları sevmiyorum.	5	11	4,781	.029
	Artık yaşamaktan hoşlanmıyorum.	13	23	6,733	.009
	Alınanım.	22	32	5,107	.024
	Kimseye açılmak istemiyorum.	11	23	10,731	.001
	Kendimden nefret ediyorum.	7	14	5,181	.023
	Kimse beni sevmiyor, onun için ölmek istiyorum.	7	14	4,398	.036
	Kimsesiz kalmaktan korkuyorum.	15	23	4,611	.032
	Sınıfta kalmaktan korkuyorum.	13	27	13,601	.000
	Çok şık giyinmek istiyorum.	16	27	8,391	.005
	Fakirlik beni üzüyor.	4	9	4,639	.031
	Yeteri kadar zeki değilim.	17	27	5,804	.026

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırma bulgularına göre, boşanmış aileye sahip öğrencilerin okul başarılarının, tam aileye sahip öğrencilerin okul başarılarından anlamlı düzeyde ($p < .05$) düşük olduğu sonucuna varılmıştır. Literatüre bakıldığında, yapılan araştırmalarda da (Sun, Li, 2009; McLanahan ve Astone, 1991; Potter, 2010; Ham, 2004; Roizblatt, Rivera ve Fachs, 1997; Martin, 1991; Garasky, 1995; Schuster, 2005; Coward, 2001; Bertram, 2005) boşanmanın çocukların okuldaki uyum ve başarı düzeylerini olumsuz etkilediğini ortaya koyarken, bazı araştırmalarda (Mena, 2007; Winkle, 2010) ise boşanmanın okul başarısı üzerinde belirgin bir etkisinin olmadığı ortaya koymuştur. Türkiye’de parçalanmış aile çocukları üzerinde yaptıkları araştırmalarda, ailenin parçalanması ile öğrencilerin okul başarılarının düştüğü ortaya konmuştur (Şentürk, 2006; Aslıhan, 1998). Bununla birlikte, boşanmanın çocukların okul başarısı üzerine etkisinin incelendiği araştırmalarda farklı sonuçlar elde edilmiştir. Kaya vd. (2009) ve Altunkaya (2010), boşanmanın çocukların okul başarılarını düşürdüğünü sonucuna varırken, Esen (2010), boşanmış aile çocukları ile tam aileye sahip çocukların Seviye Belirleme Sınavından aldıkları puanlar arasındaki farkın anlamlı olmadığı belirtmiştir. Karakuş (2003) ise yine ilköğretim öğrenciler ile yaptığı araştırmasında, boşanmış aileden gelen çocukların, tam aileden gelen çocuklara göre okulda daha başarılı olduğu sonucuna varmıştır.

Aynı sınıf düzeyindeki tam ve boşanmış aileye sahip öğrenciler arasında, 6. ve 7. sınıfa devam eden boşanmış ve tam aileye sahip öğrencilerin okul başarılarının, tam aileye sahip öğrencilerin lehine anlamlı şekilde farklılaştığı, ancak 8. sınıf düzeyindeki öğrenciler arasında, aile yapısı değişkenine göre okul başarı puanları arasında anlamlı bir farkın bulunmadığı sonucuna varılmıştır. Literatüre bakıldığında, çocuğun sınıf düzeyi ve yaş grubuna göre boşanmış ve tam aileye sahip çocukların okul başarıları arasındaki karşılaştırmalarda farklı sonuçlar ortaya çıktığı görülmektedir. Czarnecki (1995), 2.-8. sınıf öğrenciler, Esen (2010), 6.-7.-8. sınıf öğrenciler, Karakuş 3.-7. sınıf öğrenciler, Juersivich (1991), 6. sınıf öğrenciler arasında yaptığı çalışmalarda, boşanmış ve tam aileye sahip öğrencilerin okul başarılarının sınıf düzeyine göre farklılaşmadığını ortaya koymuşlardır. Roizblatt, Rivera ve Fachs (1997) ve Martin (1991), 6. sınıf düzeyindeki boşanmış aileye sahip öğrencilerin, tam aileye sahip öğrencilere göre okul başarılarının daha düşük olduğunu, Downey (1995) ise aynı durumun 8. sınıf öğrenciler arasında da ortaya çıktığını belirtmişlerdir. 6. ve 7. sınıf öğrencilerin, 8. sınıf öğrencilere göre, aileleri ile olan ilişkilerinin ve aile yapılarının daha önemli olduğu, 8. sınıf düzeyindeki öğrencilerin boşanmanın duygusal güçlükleri ile daha kolay baş edebildikleri, özellikle arkadaş grubundan daha fazla sosyal destek aldıkları, öğrencilerin bu yaş grubunda algıladıkları sosyal desteğin, çocukların psikolojik uyumlarını ve okul başarılarını arttırdığı düşünülebilir (Arslan, 2008).

Boşanmadan sonra öğrencinin kimin yanında kaldığının, çocuğun okul başarısı üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı sonucuna varılmıştır. Ancak, boşanmış aileye sahip öğrencilerin, boşanmadan sonra birlikte kaldığı ebeveynin evlenme durumunun, çocuğun okul başarısını olumsuz etkilediği, üvey ebeveyni olan boşanmış aile çocuklarının okul başarılarının, boşanmadan sonra öz anne veya babası ile kalan öğrencilerin okul başarılarından daha düşük olduğu, cinsiyete göre bakıldığında, boşanmadan sonra annesi yanında kalan ve annesi ikinci bir evlilik yapan kız öğrencilerin, okul başarılarının daha belirgin şekilde düştüğü görülmüştür. Literatüre bakıldığında, Downey (1995), çocukların okul başarılarının, boşanmadan sonra öz annesi ile kalandan, öz babası ve üvey annesi ile kalan öğrencilere doğru azaldığını belirtmiştir. Konuyla ilgili yapılan diğer çalışmalarda farklı bulgular elde edilmiştir. Bu çalışmalarda, boşanmadan sonra annesi ile kalan çocukların okul başarılarının daha yüksek olduğu (Karakuş, 2003), cinsiyete göre bakıldığında babaları yanında kalan kız çocukların daha başarılı olduğu (Lee, Kushner ve Cho, 2007), boşanmadan sonra öz babası ile kalan çocukların okul başarılarının daha düşük olduğu (Ulveseter, Breivik ve Thuen, 2010), birlikte kaldığı ebeveyni yeni bir evlilik yapan çocukların okul başarılarının düştüğü (Schuster, 2009; Coward, 2001; Jeynes, 1999;2000;2002) belirtilmiştir. Yeniden evliliğin çocukların okul başarısını arttırdığını ortaya koyan araştırmalar da bulunmaktadır (Shriner, Mullis ve Shriner, 2010; McLanahan ve Astone, 1991). Boşanmadan sonra çocukların kiminle kaldığı ve yeniden evlenme değişkenlerine göre çocukların okul başarılarının farklılaşmasına ilişkin yapılan araştırmalarda, boşanma ve yeniden evlenme durumlarında çocuğa sunulan ekonomik imkanların değişip değişmediği ve üvey ebeveyni ile birlikte yaşamaya başladığı süre üzerinde durulmuştur (Jeynes, 1999). Tillman (2007), ailenin gelir ve eğitim düzeyi kontrol altına alındığında, boşanmadan sonra yeni bir evliliğin ve çocuğun üvey ebeveyn ile birlikte yaşamaya başlamasının okul başarısı üzerine etkisinin olmadığını ortaya koymuştur. Yapılan araştırmadan elde edilen bulguların, genel olarak literatüre benzer olduğu, yeniden evlenmenin çocukların okul başarısını düşürdüğü ancak sosyo-ekonomik değişkenler kontrol altına alındığında, yeniden evlenmenin çocukların okul başarısı üzerine etkisinin azalacağı veya ortadan kalkacağı anlaşılmaktadır. Özellikle, kızların üvey ebeveyn ile yaşamaya başlaması halinde erkek çocuklara göre kaygı ve depresyon düzeylerinin arttığı (Czarnecki, 1995), bunda toplumun üvey baba ve çocuk durumuna sergilediği ön yargının da etkili olduğu, bu tip toplumsal önyargı ve etiketlenmelerin de çocukları olumsuz etkilediği bilinmektedir (Lansford, 2009; Xu, Zhang ve Xia, 2007).

Boşanmış aileden gelen çocukların okul başarılarının, boşanmadan sonra geçen süre değişkenine göre farklılaşmadığı ortaya konmuştur. Boşanmadan sonra geçen sürenin, boşanmanın çocuk üzerine etkisi üzerine yapılan araştırmalarda farklı bulgular elde edilmiştir. Bunda, boşanmanın kesin bir tarih olup aslında çocuğun boşanmadan bu tarihten önce yaşamaya başlamasının ve her boşanmanın kendine özgü olmasından kaynaklanmaktadır (Czarnecki, 1995; Akyüz, 1978). Wadsby ve Sve-

din (1996), Mena (2007), Winkle (2010), Karakuş (2003), yaptıkları araştırmalarda boşanmadan sonra geçen sürenin çocukların akademik başarılarını etkilemediğini ortaya koymuştur. Araştırmadan elde edilen bulgunun, literatür ile uyumlu olduğu görülmektedir.

Boşanmış aileye sahip öğrencilerin okul başarılarının, yanında kalmadığı ebeveyni ile görüşme sıklığına bağlı olarak sadece erkek çocukların okul başarıları üzerinde anlamlı bir etki oluşturduğu, yanında kalmadığı ebeveyni ile haftada bir gün düzenli görüşen erkek öğrencilerin okul başarılarının, hiç görüşmeyen erkek öğrencilerin okul başarılarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Boşanma sonrasında, uzun dönem içinde babası ile daha sık görüşen çocukların içe ve dışa yönelik problemlerinde azalma meydana geldiği, görüşme sıklığı arttıkça çocuklardaki kaygı (Aral ve Başar, 1998) ve depresyon düzeylerinin (Karakuş, 2003) azaldığı, babanın boşanmadan sonra çocuğun okul hayatına katılımının artmasının erkek çocukların dışa dönük problemlerinde bir azalma meydana getirdiği belirtilmiştir. Görüşme sıklığının, okul başarılarına etkisi üzerine Türkiye’de yapılan bir başka araştırmada (Karakuş, 2003), yanında bulunmayan ebeveyni ile iki haftada bir düzenli görüşen ilköğretim öğrencilerinin okul başarılarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Anneleri ile kalan erkek çocukların, hemcinsleri olan babalarından uzak kalmalarının, erkek rol modelinden mahrum kalmalarına sebep olduğu, bu durumun erkek çocuklarının psikososyal ve duygusal gelişimlerini kızlara göre daha olumsuz etkilediği, erkek çocukların babaları ile boşanmadan sonra daha sık görüşmelerinin, onların boşanmaya uyumları ile birlikte okul başarılarını da olumlu etkilediği düşünülmektedir.

Öğrencilerin, aile yapılarına göre problem durumlarının farklılaşmasında bakıldığında, bir problem durumu (Bir günde birkaç sınava giriyoruz) hariç boşanmış aileye sahip öğrencilerin, tam aileye sahip öğrencilere göre özellikle içe dönük, kişilik özellikleri ile ilgili daha fazla problem yaşadıkları sonucuna varılmıştır. Literatüre bakıldığında, boşanmış aileden gelen çocukların tam aileden gelen çocuklara göre depresyon düzeylerinin yüksek olduğu (Dong, 2002; Aral, Gürsoy ve Dizman, 2006; Aslıhan, 1998), okulda daha fazla problem davranışlar sergiledikleri (Mena, 2007; Featherstone ve Cundick, 1992; Storksen, Roysamb ve Moum, 2005), okula daha az bağımlı oldukları ve motivasyonlarının düşük olduğu (Bertram, 2005), sınıf içinde dengesiz, huzursuz ve uyumsuz davranışları daha sık sergiledikleri (Altunkaya, 2010), iş bulamamaktan korktukları, okulu sıkıcı buldukları ve okulda mutsuz oldukları, sağlıklarıyla ilgili endişeli oldukları (Francis ve Evans, 1997), daha fazla kaygılı ve benlik algılarının düşük olduğu (Öztürk ve Serin, 2007, Cebeci, 2009), kendilerini daha fazla yalnız hissettikleri (Pancar, 2009), benlik saygılarının düşük olduğu, depresif ve sadist tutum ve davranışlar sergiledikleri, madde kullanımının daha sık görüldüğü, erken yaşta iş hayatına katıldıkları (Şentürk, 2006), yaşam doyumu düzeylerinin düşük olduğu (Dingiltepe, 2009), öfke düzeylerinin yüksek olduğu (Fiyakalı, 2008), atılganlık ve sosyal yetkinlik beklenti düzeylerinin düşük olduğu (Biçer, 2009) belirtilmiştir.

Amato ve Keith (1991), 1990 yılından önceki yaklaşık 30 senelik süreçte, 13 000 boşanmış aileye sahip çocuğun dahil edildiği 92 farklı çalışmanın meta analizini yaptıkları çalışmaları sonucunda, boşanmış aile çocuklarının psikolojik – sosyal uyum düzeyleri ile okul başarılarının boşanmadan olumsuz etkilendiğini, uyum ve akademik başarı düzeylerinin, tam aileye sahip çocukların uyum ve başarı düzeylerinden anlamlı düzeyde düşük olduğu ortaya konmuştur.

Araştırmadan elde edilen bulgular birlikte değerlendirildiğinde, boşanmış aileye sahip ilköğretim ikinci kademedeki öğrencilerin, özellikle içe dönük problemleri tam aileye sahip akranlarına göre daha fazla yaşadıkları, okul başarılarının daha düşük olduğu ortaya konmuş, araştırma sonuçlarının literatür ile benzer olduğu görülmüştür. Çalışmanın sonuçlarına göre aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

Boşanmış aileye sahip çocukların, uyum sorunlarını azaltmak, sosyal becerilerini geliştirmek için okul rehberlik servislerince, grup rehberliği çalışmaları yapılmasının, rehberlik öğretmenlerinin ve sınıf şube öğretmenlerinin bu konularda eğitim almalarının uygun olacağı düşünülmektedir. Boşanmadan sonra, sadece öğrencileri için değil aynı zamanda ebeveynlerine yönelik, ebeveyn odaklı grup rehberliği çalışmaları yapılarak, nitelikli ebeveyn tutumlarını geliştirmeye yönelik eğitimler verilmesi, broşür, doküman vs. hazırlanması yararlı olacaktır. Uzun vadede, evlilik kavramı, ailenin önemi ve aile hayatı ile ilgili gençlerin kulaktan dolma bilgiler yerine uygun eğitim programları çerçevesinde eğitilmelerinin, anne ve baba adaylarına çocuk gelişimi, eğitimi ve bakımı konusunda yapılan eğitim çalışmalarının yaygınlaştırılması etkili olabilir. Bundan sonra alanda yapılacak çalışmalara yönelik, boşanmış aileye sahip öğrencilerin problemleri hakkında farklı örneklem grupları üzerinde de araştırmalar yapılarak, problem alanların tam olarak belirlenmesi ve bu alanlarla ilgili rehberlik programlarının hazırlanmasının uygun olabilir. Boşanmanın çocuklardaki etkisi üzerine yapılacak boylamsal çalışmalar ile boşanma sürecinin ve sonrasında, çocuk üzerindeki etkisi hakkında daha sağlıklı ve net bilgiler elde edilebilecektir.

Kaynakça

- Amato, P.R. (2000). "The Consequences of Divorce for Adults and Children", *Journal of Divorce and Remarriage*, 52, 1269-1287.
- Amato P.R. (2001). Children of Dicorce in the 1990s: An Update of the Amato and Keith(1991) Meta-Analysis, *Journal of Family Psychology*, 15,355-370.
- Amato, P. R. ve B., Keith (1991). Parental Divorce and Well-Being of Children: A MetaAnalysis, *Psychological Bulletin*, 110, 26-46.
- Altunkaya, E. (2010). *Anne Babası Boşanmış İlköğretim Öğrencilerinin Okul-Aile ve Sosyal Ortamda Yaşadıkları Problemlere İlişkin Görüşler*, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bolu.
- Aral, N., F., Gürsoy ve H. Dizman (2006). *Parçalanmış ve Tam Aileye Sahip Olan Çocukların Depresyon Düzeylerinin İncelenmesi*, Küreselleşen Dünyada Sosyal Hizmetlerin Konumu Hedefleri ve Geleceği Sempozyumu El Kitabı, Antalya.
- Aral, N. ve F., Başar (1998). *Boşanmış Aileye Sahip Olan ve Olmayan Çocukların Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi*, Selçuk Üniversitesi VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, 1998.
- Arifoğlu, B.Ç.(2006). *Çocuklar İçin Boşanmaya Uyum Programı'nın Çocukların Boşanmaya Uyum, Kaygı ve Depresyon Düzeylerine Etkisi*, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Psikiyatri Hemşireliği Programı, Doktora Tezi. Ankara.
- Arslan, S. (2008). *Ailenin İlköğretim II. Kademedeki Öğrencilerin Okul Başarısı Üzerindeki Etkisi*, Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.
- Akyüz, E. (1978). "Boşanmanın Çocuklar Üzerine Etkileri", *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1-2), 1-6.
- Aslıhan, M.,N.(1998). *Parçalanmış veya Tam Aileye Sahip Çocukların Öz-Kavramı Depresyon Düzeyleri ve Akademik Başarılarının Yaş ve Cinsiyet Yönünden Karşılaştırılması*, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adana.
- Baymur, F. (1961). "Lise ve Dengi Okullara Devam Eden Öğrencilerin Problemleri, Ankara:MEB, Talim ve Terbiye Dairesi.
- Bertram, A..N (2005). *The Relationship of Parent Involvement and Post-Divorce Adjustment to the Academic Achievement and Achievement Motivation of School-Aged Children*, Oklohama State University, A Dissertation Presented in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Philosophy.
- Bahar, H. (2009). *Sosyoloji*. Ankara:Karınca Yayınları. <http://books.google.com.tr/> (Erişim Tarihi:14.07.2010).
- Başbakanlık Aile ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğü (2010), Aile Yapısı Araştırması (2006), Ankara:Yayın No:146, 54-56.

- Biçer, E. (2009). *Parçalanmış ve Tam Aileye Sahip Ergenlerin Atılganlık ve Sosyal Yetkinlik Düzeylerinin Bazı Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi*, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi. Adana.
- Bilir, Ş. ve D., Dabanlı (1981). "Ailede Boşanma Vakaları Sonucu Çocukların Geliştirdikleri Tepkiler ve Etkisinin Araştırılması, Başbakanlık Araştırma Kurumu Yayınları", Aile Yazıları 3, Bilim Serisi Genel Yayın No:5/3.
- Budak, G. (1990). "Endüstrileşme Süreci İçinde Ailenin Yeri ve Önemi", I. Aile Şurası, Aile Araştırma Kurumu Yayını, Ankara.
- Coward, W.T. (2001). *Family Structure and Its Effects on Academic Achievement*, Tennessee State University, A Dissertation Presented in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Education.
- Czarnecki, C.A. (1995). *Relationship of Age, Time Since Parental Separation and Remarriage with Academic Adjustment in Children*, Hostra University, A Dissertation Presented in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Philosophy.
- Çiftçi, A. (2009). "Türkiye'nin Nüfus Bilgileri Işığında Kazım Karabekir'in Aile ve Nüfus Politikalarına İlişkin Görüşleri ve Bugünkü Durum", *Aile ve Toplum Dergisi*, 5(19), 25-41.
- Dingiltepe, T. (2009). *Parçalanmış ve Tam Aileye Sahip Ergenlerin Yaşam Doyumu Düzeyleri ile Yaşam Kalite Düzeylerinin Karşılaştırılması*, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi. Adana.
- Dönmezer, İ. (1999). *Ailede İletişim ve Etkileşim* (2. Baskı). İstanbul:Sistem Yayıncılık.
- Dong, Q., Y. Wang ve T.H. Ollendick (2002). "Consequences of Divorce on Adjustment of Children in China", *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 31(1), 101-110.
- Downey, D.B. (1995). "Understanding Academic Achievement Among Children in Stepparents, The Role of Parental Resources, Sex of Stepparent and Sex of Child", *Social Forces*, 73(3), 875-894.
- Ermış, B.B. (2008). Başbakanlık Aile ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğü, V. Aile Şurası "Aile Destek Hizmetleri" Bildirileri, Bir Sosyal Destek Kaynağı Olarak Aile, Ankara:Yayın No:137, 11-19.
- Esen, H. (2010). *Akyurt İlköğretim Okulunda Okuyan Parçalanmış ve Tam Ailelerden Gelen Öğrencilerin Aile İçi Durumları ve Okul Başarı Durumlarına İlişkin Görüşleri*, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ev Ekonomisi ve Beslenme Eğitimi Anabilim Dalı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara.
- Featherstone, D.R. ve B.P., Cundick (1992). "Differences in School Behaviour and Achievement Between Children From Intact, Reconstituted and Single Parent Families", *Adolescence*, 27, 102-114.
- Fiyakalı, N.C. (2008). *Anne- Babası Boşanmış ve Boşanmamış Lise Öğrencilerinin Sürekli Öfke Düzeyleri ve Öfke İfade Tarzlarının Bazı Değişkenler Açısından Karşılaştırılması*, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi. Denizli.

- Francis, L.J. ve T.E., Evans (1997). "The Relationship Between Marital Disruption and Adolescent Values:A Study Among 13-15 Years Old", *Journal of Divorce and Remarriage*, 26(3/4), 195-85.
- Garasky, S. (1995). " The Effecets of Familiy Structure on Educational Attainment: Do The Effecets Vary by Age of the Child?", *American Journal of Economics and Sociology*, 54(1), 89-101.
- Ham, B.D. (2004). "The Effecets of Divorce and Remarriage on the Academic Achievement of High School Seniors", *Journal of Divorce and Remarriage*, 42(1/2), 159-178.
- Jeynes, W.H. (1999). " Effecets of Remarriage Following Divorce on the Academic Achievement of Children", *Journal of Youth and Adolescence*, 28(3), 385-393.
- Jeynes, W.,H. (2000). "A Longitudinal Analysis on the Effecets of Remarriage Following Divorce on the Academic Achievement of Adolescents", *Journal of Divorce and Remarriage*, 33(1/2), 131-148.
- Jeynes, W.,H. (2002). " Does Parental Involement Eliminate the Effecets of Parental Divorce on the Academic Achievement of Adolescents", *Journal of Divorce and Remarriage*, 37(1/2), 101-115.
- Juersivich, M. M.(1991). *An Investigation of Divorce and Academic Achievement with a Selected Group of Sixth-Grade Students*, The University of Akron, A Dissertation Presented in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree Doctor of Philosophy.
- Karakuş, S. (2003). *Anne-Babası Boşanmış ve Boşanmamış Çocukların Depresyon Düzeylerinin İncelenmesi ve Okul Başarısına Yansımaları*, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir.
- Karasar, N. (2005): *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (14. Baskı). Ankara:Nobel Yayın Dağıtım.
- Karataş, K. (2001). "Toplumsal Değişme ve Aile", *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 2, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Hizmetler Yüksek Okulu Yayını, Ankara.
- Kaya, A., Z., B., Macit, A. ,Atlı ve K., Özalper . "Anne Babası Boşanmış ve Boşanmamış Çocuk ve Ewrgenlerin Benlik Saygısı, Sürekli Kaygı ve Yalnızlık Düzeylerinin İncelenmesi", XVIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Bilimleri Kurultayı Bildirisi, İzmir, 2009.
- Lansford, J.E. (2009). "Parental Divorce and Children's Adjustment", *Association for Psychological Sciences*, 4(2), 140-152.
- Lee, S.M, J., Kushner, S.H., Cho (2007). "Effecets of Parent's Gender and Parental Involement on the Academic Achievement of Adolescents in Single Parent Families", *Sex Roles*, 56, 149-157.
- Martin, C.L. (1991). *The Effect of Divorce and Single Parenting on Academic Achievement in the Public Schools*, Kean College, A Dissertation Presented in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Master of Arts, New Jersey.
- McLanahan, S.S. ve N.M., Astone (1991). "Family Structure, Parental Practices and High School Completion", *American Sociological Review*, 56, 309-320.
- Mena, E. (2007). *The Effects of Divorce on Latino Children's School Parformance*, California State Universty, A Dissertation Presented in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Master of Social Work.

- Özden, S. (2010). *Boşanma Sebepleri Bakımından Aile İçi Şiddet*, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hukuk Anabilim Dalı Özel Hukuk Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.
- Özgülven, İ., E. (1998). *Psikolojik Testler* (2. Baskı), Ankara:PDREM Yayınları
- Özgülven, İ., E ve Diğerleri (1978). *Üniversite Okuyan Tübitak Bursiyerlerinin Başarılarını Etkileyen Faktörler*, Tübitak Bilim Adamı Yetiştirme Grubu, E-32.
- Öztürk, S. (2006). *Anne-babası Boşanmış 9-13 Yaşlarındaki Çocuklar ile Aynı Yaş Grubundaki Anne-Babası Boşanmamış Çocukların Benlik Saygısı ve Kaygı Düzeyleri İlişkisi*, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Rehberlik ve Danışmanlık Programı, Yüksek Lisans Tezi. İzmir.
- Pancar, A.(2009). *Parçalanmış ve Tam Aileye Sahip Ergenlerin Yalnızlık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi. Adana.
- Pişken- Arabacı, G.(2008). *Boşanmanın Çocuklar Bakımından Sonuçları*, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Özel Hukuk Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi. Konya.
- Potter, D. (2010). “Psychosocial Well-Being and the Relationship Between Divorce and Children’s Academic Achievement”, *Journal of Marriage and Family*, 72, 933-946.
- Reifman, A., L.C., Villa, J.A.,Amons (2001). “Children of Divorce in the 1990s:A Meta-Analysis, *Journal of Divorce and Remarriage*, 36(1), 27-36.
- Rodgers, K.B.ve H.A., Rose (2001). “Personal, Family and School Factors Related to Adolescent Academic Performance:A Comparison by Family Structure”, *Marriage and Family Review*, 33(4), 47-61.
- Roizblatt, A., S., Rivera ve T., Fuchs (1997). “Children of Divorce:Academic Outcome”, *Journal of Divorce and Remarriage*, 26(3), 51-56.
- Schuster, B.R. (2005). *From Infancy to Adolescence:A Longitudinal Analysis of the Impact of Divorce and Remarriage Transitions on Children’s Academic Achievement*, California State University, A Dissertation Presented in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Master of Arts in Psychology.
- Serin, N.B. ve S., Öztürk(2007). “Anne-babası Boşanmış 9-13 Yaşlarındaki Çocuklar ile Aynı Yaş Grubundaki Anne-Babası Boşanmamış Çocukların Benlik Saygısı ve Kaygı Düzeyleri”, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 117-128
- Shriner, M., R.L., Mullis, B.M., Shriner (2010). “Variations in Family Structure and School-Age Children’s Academic Achievement: A Social and Resource Capital Perspective”, *Marriage and Family Review*, 46, 445-467.
- Storksen, I., E. Roysamb, T., Mouv (2005). “ Adolescents with a Childhood Experience of Parental Divorce: A Longitudinal Study of Mental Health and Adjustment”, *Journal of Adolescence*, 28, 725-739.
- Sun, Y. ve Y., Li (2009). “Parental Divorce, Sibship Size, Family Resources and Children’s Academic Performance”, *Social Science Research*, 38, 622-634.

- Şentürk, Ü. (2006). *Parçalanmış Aile Çocuk İlişkisinin Sebep Olduğu Sosyal Problemler (Malatya Uygulamalı)*, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyoloji Anabilim Dalı, Doktora Tezi. Malatya.
- Şirvanlı-Özen, D. (2005). "Impacts of Divorce on the Behaviour and Adjustment Problems, Parenting Styles and Attachment Styles of Children: Literature Review Including Turkish Studies", *Journal of Divorce and Remarriage*, 42(3/4), 127-151.
- Tillman, K.H. (2007). "Family Structure Pathways and Academic Disadvantage Among Adolescents in Stepfamilies", *Sociological Inquiry*, 77(3), 383-424.
- Türkarıslan, N. (2007). "Boşanmanın Çocuklar Üzerine Olumsuz Etkileri ve Bunlarla Başetme Yolları", *Aile ve Toplum Dergisi*, 3(11), 99-107.
- Ulveseter, G., K. Breivik ve F. Thuen (2010). "Health-Related Adjustment of Adolescents in Various Post Divorce Family Structure with Main Focus on Father Custody with and without a Stepmother", *Journal of Divorce and Remarriage*, 51, 379-395.
- Xu, A., J., Zhang ve Y.R., Xia (2007). "Impacts of Parents' Divorce on Chinese Children: A Model with Academic Performance as a Mediator", *Marriage and Family Review*, 42(3), 91-119.
- Wadsby, M., C. ve G., Svedin (1996). "Academic Achievement in Children of Divorce", *Journal of Psychology*, 34(4), 325-336.
- Winkle, L.V.(2010). *Do Age and the Time of Parental Divorce and Gender Impact Academic Performance Among High School Sophomores?*, Capella University, A Dissertation Presented in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree Doctor of Philosophy.
- Yörükoglu, A. (2003). *Çocuk Ruh Sağlığı: Çocuğun Kişilik Gelişimi, Eğitimi ve Ruhsal Sorunları*. İstanbul:Özgür Yayınları.
- Türkiye İstatistik Kurumu (2006), İstatistik Göstergeler (1923-2005), Başbakanlık Türkiye İstatistik Kurumu, <http://www.bilkent.edu.tr/~zaim/Yillikgostergeler.pdf> (Erişim Tarihi 04.05. 2011)
- <http://www.tuik.gov.tr/veriler/bosanmaistatistikleri/> "Bölgelere göre kaba boşanma hızları"(Erişim Tarihi:14.08.2010).
- <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/tgm/table.dotab=table&init=1&plugin=1&language=en&pcode=tps00012> "Avrupa Ülkeleri Kaba Boşanma Hızları" (Erişim Tarihi: 05.04.2011).

93 HARBİ'NDE BÜYÜK GÜÇLERİN POLİTİKALARI VE OSMANLI DEVLETİ'NE ETKİLERİ

*Ferhat DURMAZ**

Öz

Dünya siyasetinde 19. yüzyıl, devletlerarası sömürge yarışı ve güç mücadelesinin en yoğun yaşandığı dönemlerden biri olmuştur. Bu sömürge yarışı ve güç mücadelesinde Osmanlı Devleti hakimiyeti altında bulundurduğu toprakların fazla olması ve önemli sömürelere giden bir yolda bulunması nedeniyle ön planda olmuştur. Bu durum dönemin büyük güçlerinin (İngiltere ve Rusya) Osmanlı Devleti üzerinde farklı tahayyüllerinin olmasına yol açmıştır. Osmanlı Devleti ise bu süreçte hem büyük güçlerin kendisiyle ilgili amaçlarını engellemeye çalışmış, hem de büyük güçlerle güç mücadelesine girmiştir. Bu mücadelelerden biri olan 93 Harbi (1877-1878 Osmanlı-Rus Savaşı) ise Osmanlı Devleti ve dünya siyaseti için önemli sonuçlar ortaya çıkarmıştır. 93 Harbi'nde Osmanlı Devleti'nin ağır bir mağlubiyet alması büyük güçlerin her birinin politikalarında değişikliğe yol açarken, Osmanlı Devleti için ise yürüttüğü denge politikasının yeni bir devlete endekslenmesi sonucunu doğurmuştur. 93 Harbi sonucunda ortaya çıkan temel düzenleme olan Berlin Antlaşması ise dönemsel olarak İngiltere'yi ve bir ölçüde diğer büyük güçleri tatmin etmiştir. Fakat bu antlaşmanın barışa hizmet eden bir düzenleme olmadığı güç mücadelesinin Osmanlı Devleti üzerinde devam etmesiyle kendini göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: 93 Harbi, Osmanlı Devleti, Büyük Güçler, Ayastefanos, Berlin.

The Great Powers's Policies in the 93 War and its Effects to the Ottoman State

Abstract

In the 19th century world politics is one of the most intense period of when power struggles between states and colonial racing. Because of this power struggle in the colonial race, and much of the land is held by the Ottoman Empire under colonial domination and there has been a major road in the foreground. This situation caused that great powers (England and Russia) of that time which set up different visions for the Ottoman Empire. In this process Ottoman States both tried to prevent its own politics of major powers and entered the power struggle with the major powers. 93 War (1877-1878 Ottoman-Russian War) brought significant results for Ottoman and world politics. While in 93 War losing heavily of Ottoman States led changes in policies of the great powers of each, balancy policy conducted by Ottoman States revealed the result of indexation to another state. Berlin Agreement what was basic regulation post 93 War is satisfied England as perioadic and other major powers as partially. Yet that this agreement is not an arrangement which does not serve for peace shows itself through the ongoing struggle of power over the Ottoman Empire.

Keywords: 93 War, The Ottoman State, The Great Powers, The San Stefano, Berlin.

* Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uluslararası İlişkiler A.B.D, Yüksek Lisans Öğrencisi .f.d.71@hotmail.com

Giriş

19. yüzyıl Osmanlı Devleti açısından önemli gelişmelerin yaşandığı bir dönem olmuştur. Bu yüzyılda devlet bir yandan önemli ölçüde toprak kaybederken, diğer yandan da Batılılaşma çabalarını yoğun bir şekilde yaşamıştır (Ortaylı, 2008). Dünya siyasetinde büyük güçler arasındaki güç mücadelelerinin artarak devam ettiği bu dönemde Osmanlı Devleti, büyük güçlerin hamlelerinin etkisini en alt düzeye indirmeye çalışmış, bunun yanında kendisi de büyük güçlerle güç mücadelesine girmiştir. Bunu yaparken devletin dış ilişkilerine hâkim olan unsur denge politikası olmuştur. 1798'de Napolyon'un Mısır Seferinden sonra başlayan bu politikanın özünü Avrupa devletleri arasındaki çıkar çatışmalarından yararlanılarak dış politikadaki ağırlığı çeşitli dönemlerde Rusya'ya karşı İngiltere'ye, Fransa'ya karşı Rusya'ya ve İngiltere, Fransa, Rusya üçlüsüne karşı Almanya'ya vermek oluşturmuştur (Sander, 2008: 295; Küçük, 1999:57).

Denge politikasını devletlerarasındaki çıkar çatışmalarına göre şekillendiren Osmanlı Devleti bu politikayı 19. yüzyılın büyük kısmında başarıyla uygulamıştır. Şüphesiz bunda en büyük etken 1830 yılından 93 Harbi'ne kadar geçen sürede İngiltere'nin kendi çıkarları için diğer büyük güçlerden farklı olarak Osmanlı Devleti'nin toprak bütünlüğünü koruma politikasını benimsemesidir. İngiltere'nin bu politikası Osmanlı Devleti için Rusya'ya karşı önemli bir dayanak noktası sunmuştur. 1829 Edirne Antlaşması ile isteklerini elde eden fakat Kırım Savaşı ile dizginlenen Rusya, bu dayanak noktasının yani İngiltere'nin Osmanlı toprak bütünlüğü politikasının etkinliğinin en alt düzeye indiği anda çıkarlarını elde etmek için Osmanlı Devleti'ne karşı harekete geçmiştir.

Osmanlı Devleti'nin dış ilişkilerinde İngiltere'nin yerini Almanya'nın almasını sağlayan ve Osmanlı tarihi açısından dönüm noktası olarak nitelendirilebilecek, uluslararası boyutuyla da Doğu Sorunu'nun en açık şekilde hissedildiği ve Rusya'nın harekete geçtiği olay 1877-1878 Osmanlı-Rus Savaşı diğer adıyla 93 Harbidir (Rıfat Bey, 2010: 17-20). Bu bağlamda bu makalede 93 Harbi'ne giden süreçte büyük güçlerin politikaları, büyük güçlerin savaş sırasındaki tavırları ve savaştan sonra oluşturulan Ayastefanos ve Berlin Antlaşmalarında büyük güçlerin politikalarıyla Osmanlı Devleti'nin beklentileri ve bunun karşılanıp karşılanmadığı analiz edilecektir. Bu yapılırken siyasi gelişmeler makalenin içeriğine uygun olarak verilecek ve büyük güçlerin politikalarını etkileyen hususlar ana hatlarıyla ortaya konmaya çalışılacaktır.

Bu makalenin varsayımı 93 Harbi'ne giden sürecin, 93 Harbi'nin ve sonrası süreçteki gelişmelerin salt Osmanlı Devleti ile Rusya arasındaki mücadeleden çok bu iki devleti de içine alacak şekilde büyük güçlerin diplomasi mücadelesi etrafında şekillendiğidir. Bu mücadelede istekleri en az dikkate alınan Osmanlı Devleti olmuştur. Bu durum Osmanlı diplomasisinin manevra alanını kısıtlamış, yürüttüğü denge politikasının etkinliğini en alt düzeye indirmiş ve sonraki süreçte bu politikanın yeni bir devlete Almanya'ya endekslenmesi sonucunu doğurmuştur.

93 Harbi'ne Giden Süreçte Büyük Güçlerin Politikaları

93 Harbine giden süreçte İngiltere, Osmanlı Devleti'nin toprak bütünlüğünü koruma siyasetini izlemiştir. Bunun nedenlerini sıralayacak olursak ilk olarak, 1787-1792 Osmanlı-Rus Savaşından sonra İngiltere, Osmanlı Devleti'ne yönelen bir Rus tehlikesi görmeye başlamış ve Rusya'nın Osmanlı Devleti'ni yıkarak Boğazları ele geçirmesi ve Akdeniz'e inmesini tehdit olarak nitelendirmiştir. Akdeniz'e inen Rusya, İngiltere'nin İmparatorluk yoludenen, Hindistan'la olan bağlantısını kesebilirdi. (Armaoğlu, 1999: 193). Dolayısıyla Osmanlı Devleti, İngiliz devlet adamlarına göre Rusya'nın güneye inmesini engelleyen bir tampon işlevi görmekteydi. Bu nedenle mümkün olduğu ölçüde varlığı korunmalı ve bu doğrultuda desteklenmeliydi. İkinci olarak, Osmanlı Devleti'nin yıkılmasıyla ortaya çıkacak güç boşluğunun kimin dolduracağına tam anlamıyla bilinmemesi İngiltere'yi böyle bir politika izlemeye itmiştir. İngiliz devlet adamı LordPalmerston'un belirttiği gibi Osmanlı Devleti'nin bütünlüğü ve bağımsızlığı Avrupa'daki sükûnetin, özgürlüğün ve güç dengesinin korunması için gereklidir(Soy, 2007: 148).İngiltere'yi böyle bir politika izlemeye iten diğer bir neden mevcut durumun yani statükonun, statükonun bozulması halinde ortaya çıkacak olan belirsizlikten daha iyi olduğu anlayışıdır. Çünkü İngiltere için ilişkilerin iyi olduğu ve önemli bir güzergâhta yer alan Osmanlı Devleti'nin varlığı,Osmanlı Devleti'nin olmadığı dolayısıyla statükonun nasıl şekilleneceğinin tam anlamıyla bilinemeyeceği bir duruma göre daha iyidir (Bağış, 1999: 45-54).

Rusya ise 19. yüzyılda derecesi dönem dönem farklı olmakla birlikte Osmanlı Devleti'ni yıkmak veya onu tamamen Rusya'ya bağlamak şeklinde bir politika izlemiştir (Armaoğlu: 1999, 176). Bu politikanın en bilinen söylemi olan Akdeniz'e sıcak denizlere inmek hem Rusya'ya karşı konulmaz devasa bir güç haline getirecek, hem de İngiltere'nin imparatorluk yolu ile olan bağlantısını kesmiş olacaktır. Ayrıca Doğu Akdeniz'de İngiltere ile Fransa arasında yaşanmakta olan nüfuz mücadelesine Rusya'nın eklenmesini sağlayacaktır. Rusya'nın bu politikasının en alt düzeyde hissedildiği dönem 1829 Edirne Antlaşmasından İngiltere'de LordAberdeen'in Başbakan olduğu 1855 yılına kadar geçen süreçtir. Çünkü bu dönemde Çar I. Nikola, Osmanlı Devleti'ne karşı bir anda saldırıya geçmeleri durumunda bunun büyük güçler arasında bir krize yol açacağını ve bu sürecin sonunda da Rusya'nın isteklerini gerçekleştirmeden zararlı çıkacağını düşünmekteydi (Soy: 2007, 157-158). Bu düşünceden hareketle Rusya, Osmanlı Devleti üzerindeki isteklerini bir süre açıkça ifade etmemiştir. Lord Aberdeen'in İngiltere'de başbakan olmasıyla, İngiltere'nin politikalarının nasıl bir nitelik kazanacağını merak eden Rusya, hem bunu öğrenmek hem de amaçlarını gerçekleştirmek için Osmanlı Devleti'nin paylaşılması teklifini İngiltere'ye götürmüş fakat olumlu cevap alamamıştır. Bunun üzerine Osmanlı Devleti üzerindeki çıkarlarını bizzat kendisinin gerçekleştirmesi gerektiğini düşünmüş Kırım Savaşı'ndan başlamak üzere I. Dünya Savaşı'na giden dönemde bu yönde bir politika izlemiştir.

Bu süreçte Fransa'nın politikalarını ikili bir ayrımla inceleyebiliriz. İlk olarak Kırım Savaşı'na kadar olan dönemde ve savaş sırasında Osmanlı Devleti konusunda İngiltere ile birlikte hareket eden ve Osmanlı Devleti nezdinde etkinlik kazanmaya çalışan bir Fransa görülmektedir (Armaoğlu, 1999: 175). Bu süreçte önemli bir istisna Mehmet Ali Paşa isyanı sonrasında ortaya çıkan ve uluslararası boyut kazanan Mısır meselesi olmuştur. Fakat Mısır meselesinde bile Fransa'nın belli bir süre sonra İngiltere ile birlikte hareket ettiğini görmekteyiz. İkinci olarak ise savaş sonrası süreçte III. Napolyon'la birlikte Osmanlı Devleti'nin varlığının sürdürülmesinin zor olduğunu söyleyen ve bu doğrultuda politika geliştiren Kuzey Afrika'daki vilayetlerin İngiltere ile birlikte paylaşılması için bu devlete karşı isteklerini açıkça ifade eden bir Fransa görülmektedir (Soy, 2007: 164).

1867 yılına kadar Avusturya olarak varlığını sürdüren daha sonra Macaristan ile birleşen Avusturya-Macaristan ise bu süreçte konjonktüre göre bir tutum geliştirmiştir. 1815 Viyana Kongresi'nde çok uluslu imparatorlukların korunması fikrini ortaya atan şansölye Klemens Von Metternich, Yunan ayaklanmasında Rusya'nın Yunanistan vasıtasıyla Balkanlardaki etkinliğini artırmasından çekinip Osmanlı Devleti'ne yardım etmeye çalışmış, Mısır meselesinde ise Rusya'yı gözetken bir politika izlemiştir (Armaoğlu, 1999: 173,194). Paris Barış Konferansı ile Berlin Kongresi'nde kendi çıkarlarına uygun bir politika izlemeye çalışan Avusturya (Berlin Kongresi'nde Avusturya-Macaristan), I. Dünya Savaşı'na giden süreçte büyük çoğunlukla İngiltere'nin yanında yer almışsa da 1878'den itibaren düşük yoğunlukta savaş öncesi süreçte ise yoğun bir şekilde Almanya ile ilişki kurmuş, Almanya'nın yanında savaşa katılmıştır.

93 Harbi'ne giden süreçte 1870 yılına kadar Prusya ve Piyomente'nin etkinliği pek fazla hissedilmemiştir. Bunun nedenine baktığımızda her iki devletin kendi uluslarının siyasal birliğini sağlama sürecinde merkez bir konumda yer almaları dolayısıyla daha çok iç politikayla ilgilenmeleri ve çok fazla dış politika geliştirme kapasitesine sahip olamamalarıdır. Dolayısıyla Prusya, kimlik faktörünün etkisiyle büyük çoğunlukla Avusturya'nın yanında yer alırken, Piyomente'de büyük güçlerin yanında yer almıştır.

Büyük güçlerin benimsemiş olduğu bu politikaları 93 Harbi'ne giden süreçte Kırım Savaşı ve İstanbul (Tersane) Konferansı konuları etrafında inceleyebiliriz.

Mısır meselesi sonucunda Rusya'nın istediğini gerçekleştirememesi, 1829'dan önce I. Nikola'nın emriyle toplanan komisyonun aldığı, Osmanlı Devleti'nin Rusya'nın çıkarlarını sağlayacak şekilde aşamalı olarak zayıflatılması politikasının terk edilmesine ve yerini Osmanlı Devleti'nin ortadan kaldırılması politikasının almasına yol açmıştır. Bu doğrultuda I. Nikola şahsi dostu olarak gördüğü Lord Aberdeen başbakan olunca paylaşma teklifini götürmüştü fakat Osmanlı Devleti'nin toprak bütünlüğünü koruma politikasını izleyen İngiltere bu öneriyi kabul etmemiştir. Bunun üzerine Rusya kendi işini kendisinin halletmesi gerektiğini düşünmüş ve bu doğrultuda harekete geçerek Osmanlı sınırlarındaki Ortodoksların koruyuculuğunun kendisine bırakılma-

sını istemiştir (Küçük, 1999: 53). Rusya bu isteğini Osmanlı Devleti'nin kabul etmesi üzerine savaş ilan etmiş ve 1856 Kırım Savaşı başlamıştır. İngiltere ve Fransa, yukarıda belirttiğimiz politikaları doğrultusunda yardım etmesiyle Osmanlı Devleti bu savaşı kazanmıştır.

İngiltere'ye göre Rusların koruyuculuk isteği Osmanlı Devleti'nin bağımsızlığını ortadan kaldırmakta, ayrıca Avrupa özgürlüklerini tehlikeye atmakta ve güç dengesini bozmakta en önemlisi İngiltere'nin yürüttüğü politikanın sonlandırılması anlamına gelmekteydi (Sander, 2008: 307). Fransa'da III. Napolyon ülkesinin başarısı için İngiltere ile işbirliği yapılması gerektiğini düşünmekte Kırım Savaşı bunun için bir fırsat vermekteydi. (Sander, 2008: 307). Prusya ileride sağlayacağı birlik için Rusya'nın yardımına ihtiyacı olabileceğini inancıyla, Avusturya'da savaş alanı ve Rusya'dan yönelecek bir tehdit gerekçesiyle tarafsız kalmış, Piyemonte ise İtalyan ulusal birliğinde İngiltere ve Fransa'nın desteği için bu ülkelerin yanında yer almıştır (Sander, 2008: 308).

Paris Barış Antlaşmasının olumsuz sonuçlarının yanında hazırlanırken Osmanlı Devleti'ne danışılmamış dolayısıyla Osmanlı Devleti'nin beklentileri karşılanamamıştır. Örneğin Karadeniz'de donanma bulundurmama Osmanlı Devleti'nin lehine değildi. Çünkü Osmanlı donanması bu dönemde Rusya'dan daha güçlüydü, bu düzenleme Osmanlı'nın beklentisinden çok Rusya'yı engelleyerek büyük güçlerin çıkarlarına hizmet etmekteydi (Küçük, 1999: 53; Soy, 2007: 162). Bu düzenlemeyle İngiltere yürüttüğü politikanın sonucunu almış Rusya'nın ilerlemesi kontrol altına alınmıştır. Fransa ise İngiltere'nin yanında yer aldığı için Avrupa'da prestiji yükselmiş, Prusya ve Piyemonte'de uzun vadede gerçekleştirmek istedikleri ulusal birlik hedefinin ilk adımlarını atmışlardır (Özcan, 1999: 107; Sander, 2008: 309).

1875 Temmuz'unda Bosna-Hersek'te artan vergiler ve tarımsal koşulların katlanılmaz oluşu Hristiyan köylülerin, Müslüman toprak sahiplerine ayaklanmasına yol açmış ve bu ayaklanma büyük güçlerin başkentlerinde huzursuzluk Slav dünyasında büyük bir sempati yaratmıştır (Anderson, 2010: 195; Baykal, 1945: 184). Slav dünyasında birlik olunamaması bu sempatinin tam bir desteğe dönüşmemesine yol açmıştır. Karadağ isyancıları desteklerken, Sırbistan ise Osmanlı Devleti ile savaşmayı göze almadığından tam bir destek vermemiştir. Babı Ali yabancıların müdahalesini önlemek için Adalet Fermanı'nı çıkarıp imtiyazlar sunsa da bundan bir sonuç alınamamıştır (Aksun, 1994: 104). Bu süreçte isyancılarla Osmanlı kuvvetleri arasında yaşanan küçük çaplı çatışmaların uluslararası boyut kazanmasına yol açan unsur ise Rusya'nın diğer büyük güçlerden farklı bir tutum benimsemesidir. Rusya, Balkanlarda kendi nüfuzunda devletler oluşturmayı düşünürken, Avusturya-Macaristan ise mevcut durumun korunması gerektiğinden yanaydı. Ayrıca Avusturya-Macaristan, Bosna ve Hersek'e özerklik verilmesini bu bölgede yaşayan diğer uluslara örnek oluşturacağı gerekçesiyle karşı çıkmıştır. Avusturya-Macaristan Dışişleri Bakanı Kont Gyula Andrassy "imparatorluğun varlığı bizim çıkarlarımız için gereklidir" diyerek

ülkesinin tutumunu belirtmekteydi (Anderson, 2010: 197). Rusya'nın bu süreçte etkinliğini azaltan unsur benimsemiş olduğu politikaya ilişkin görüş ayrılıklarıdır. Rus diplomatlar Alexander M.Gorchakov ve İstanbul büyükelçisi Nikolay P. Ignatiev arasındaki bu görüş ayrılığında Doğu Sorunu'nun uluslararası konferans ve tartışmalar yoluyla çözülmesi gerektiğini savunan ve bu doğrultuda kabinedeki diğer bakanların desteğini alan Gorchakov'un görüşü ağırlık kazanmıştır. (Anderson, 2010: 198).

Rusya'nın bu tutumu ve büyük güçlerin girişimleri sonucunda Andrassy notası hazırlanmıştır. Bu notada isyanın nedenlerine odaklanılmakta ve Osmanlı hükümetinden Hristiyan halklara özgürlük verilmesi ile isyana yol açan nedenlerin ortadan kaldırılması istenmekteydi (Sarica, 1980: 187). Bunun üzerine Babıali, Bosna ve Hersek'te reform sözü veren fermanları büyük güçlere iletmış, İngiltere'nin bazı noktaları kabul etmemesi dışında diğer büyük güçler bu durumu olumlu karşılamışlardır (Anderson, 2010: 199). Bu süreçte Osmanlı Devleti'nin reformları uygulayacak güce sahip olamaması isyanın düşük yoğunlukta da olsa devam etmesine ve Rusya'da Panistlavistlerin elinin güçlenmesine yol açmıştır. Karadağ'ın Bosna ve Hersek'lilere yardım etmesi bunun yanında isyancıların Belgrad'ı ele geçirmesi üzerine Avusturya-Macaristan ve Rusya arasında bir savaşa sebebiyet vermemek için Andassy'nin girişimleri sonucunda Berlin memorandumı çıkmıştır. Memorandum reformların büyük güçlerin konsolosları denetiminde gerçekleştirilmesini ve Osmanlı Devleti'nin çökmesi halinde Avusturya'nın Bosna'nın bir bölümünü, Rusya'nın da Güney Besarabya'yı alması konusunda aralarında antlaşma yapmasını sağlıyordu. Memorandumdaki Babıali'nin isyancılara ödün vermeye zorlanacağı iması Fransa ve İtalya'nın hemen kabul etmesine karşılık, İngiltere'nin reddetmesi için yeterliydi. (Gencer, 1991: 225; Anderson, 2010: 200; Eyicil, 2005: 138). İngiltere'nin razı olmasıyla sonuçsuz kalan memorandum Osmanlı Devleti'ni büyük güçlerin baskısından kurtarıırken, Doğu Sorunu'nun 1875-1878 arasındaki ilk krizi kolaylıkla atlatılmış oluyordu. Fakat devam eden süreçteki Sırbistan ve Karadağ ile savaş ve ardından 93 Harbi'ni atlatmak ise bu kadar kolay olmayacaktır.

1876 yılı Osmanlı Devleti açısından önemli bir tarihtir. Bu tarihte aynı anda hem taht değişikliği yaşanmış, hem de özellikle Rusya ve Avrupalı devletlerin gösterdiği ilgi sonucunda bağımsızlıklarını kazanmak isteyen Sırbistan ve Karadağ ile savaş başlamıştır Rusya'nın Sırbistan ve Karadağ'a yönelik ilgisini Sırbistan'a 7.000 Rus gönüllüsü göndermesiyle anlayabiliriz (Şirokorad, 2009: 408; Aydın, 1994: 498). Ayrıca, Avusturya ve Rusya yöneticileri Osmanlı Devleti'nin yenmesi durumunda mevcut statükoyu devam ettirmeye çalışacaklarını, yenilmesi durumunda ise Balkanlar bölgesinin nasıl şekilleneceği konusunda kendi aralarında bir antlaşma yapmışlardır (Uçarol, 2008: 368; Sarica, 2005: 189-190). Osmanlı Devleti'nin Sırbistan ve Karadağlıları bozguna uğratması üzerine İngiltere'nin öncülüğünde büyük güçler araya girmişler ve Osmanlı Devleti'nden savaşı durdurmasını istemişlerdir. İngiltere'nin bu politikasının nedeni İngiliz kamuoyundaki Balkan olayları dolayısıyla oluşan Türk aleyhtarlığı ve Rusya'nın Almanya ve Avusturya-Macaristan ile Osmanlı Devleti'ne

karşı harekete geçerek statükoyu bozma ihtimaliydi (Uçarol, 2008: 368). Fakat barış için görüşmeler yapılırken Sırp'ların tekrar saldırıya geçip mağlup olmaları Balkanlarda etkisinin azalacağını gören Rusya'yı harekete geçirmiş ve Osmanlı Devleti'ne ultimatömler vererek iki aylık ateşkes istemiş, büyük güçlerden yardım göremeyeceğini anlayan Osmanlı Devleti bunu kabul etmek zorunda kalmıştır (Sarıca, 2005: 191; Uçarol, 2008: 369).

Rusya ultimatömlerini kabul etmesiyle savaşın başlamasını sağlamış ve Sırbistan'ın ezilmesine engel olmuş, en önemlisi Osmanlı hükümetinin başlıca muhatabı durumuna gelmiştir (Eyicil, 2005: 139; Karal, 1995: 25). Rusya'nın tek başına Balkan buhranını çözmek istemesi Balkanları tamamen nüfuzu altına alması dolayısıyla imparatorluk yolunun tehlikeye düşmesi demektir (Karal, 1995: 25). Dolayısıyla İngiltere, Balkan bunalımının devletlerarası bir konferansta görüşülmesini gündeme getirmiş, Çar'da bunu devletin çıkarlarının gözetileceğini belirterek kabul etmiştir. Osmanlı Devleti böyle bir konferansın toplanmasını bağımsızlığına ve toprak bütünlüğüne aykırı olduğunu ileri sürerek karşı çıkmıştı da İngiltere'nin İstanbul elçisi Osmanlı Devleti'nin şan ve şerefine incitecek bir davranışta bulunulmayacağını belirtmesiyle kabul etmiştir (Uçarol, 2008: 370).

Osmanlı Devleti konferansın başladığı gün meşrutiyeti ilan etmiş böylece konferansın toplanma nedenlerini ortadan kaldırmak, gerekli adımların atıldığını belirtmek ve en önemlisi büyük güçlerin müdahaleleri ile olumsuz önerilerini hafifletmek istemiştir (Rıfat Bey, 2010: 33-34; Baykal, 1945: 188-189; Kinross, 2008: 530). Fakat meşrutiyetin ilanı beklenen etkiyi doğurmadığı gibi Osmanlı Devleti bu konferansta İngiltere'nin desteğini alamamıştır. Bunun nedeni İngiliz temsilcisi Robert Salisbury'nin Doğu Sorunu'nda geleneksel İngiliz politikasından vazgeçilmesi ve Osmanlı'nın tasfiyesinde Rusya ile uzlaşması gerektiğini düşünmesiydi (Aydın, 2006: 4). İngiltere ve Rusya'nın düşünceleri etrafında şekillenen konferansta Fransa pasif bir tutum takınmıştır. Osmanlı temsilcileri gelen tekliflerin toprak bütünlüğü ve bağımsızlığın ihlali olduğunu belirtip, kendi tekliflerini aktarmışlardır. Fakat bu durum Salisbury'nin Osmanlı Devleti'nin teklif ettiği hususların büyük devletlerin isteklerine karşı olduğunu belirtmesi ve Ignatiev'in de Rusya için müzakere konusu olmayacağını açıklamasıyla sonuçsuz kalmıştır (Karal, 1995: 30-32; Aydın, 2006: 7). Konferansın çıkmaza girmesi üzerine Salisbury, "Ümit ederim ki İngiliz devlet adamları Hindistan yolunu korumanın başka araçlarını düşünme görevini üstleneceklerdir." demiştir (Aydın, 2006: 8). Devam eden süreçte büyük güçler tekliflerini hafifletmişler ancak Osmanlı Devleti'nin daha fazla hafifletilmesi isteğini reddetmişlerdir. Bu süreçte Mithat Paşa'nın başkanlığında toplanan Meclis, Osmanlı Devleti'nin yeni tekliflerini belirlemiştir. Bu tekliflerin kabul edilmemesinin yanında büyük güçlerin teklifleri de haysiyeti zedeleyen bir durum oluşturduğu için reddedilmiş, artık diplomasi yerine savaş yöntemi devlet ve millet şanına daha çok yakışır bulunmuştur. (Akşin, 2006: 34; Aydın, 2006:9; Aydın, 1994: 498). Büyük güçlerin temsilcileri Osmanlı Devleti'nin kendisine yapılan teklifleri kabul etmemesi üzerine yerlerine maslahatgüzar bırakarak şehri terk etmişlerdir.

Konferansın en önemli özelliği, 1876 Bulgaristan olaylarıyla başlayan İngiltere'nin geleneksel politikasındaki değişimin göstergesi olmasıdır (Aydın, 2006: 10). Ayrıca konferanstan sonuç alınmaması üzerine Rusya, diplomatik girişimlerine hız vermiş ve bunun sonucunda büyük güçler 31 Mart 1877'de Londra Protokolünü imzalamışlardır. Böylece Osmanlı Devleti, Avrupa devletlerini Rusya'nın yanında ve kendisine karşı birleşmiş olarak bulmuştur (Uçarol, 2008: 372-373). Osmanlı Devleti'nden Hristiyan toplumlara daha önce vadettiği ıslahatları yerine getirmesini, bunların uygulanmasını elçiler vasıtasıyla kontrol edilmesini, buna ilave olarak Osmanlı Devleti'nin silahlı kuvvetlerinin azaltılmasını isteyen Londra Protokolü'nün Osmanlı Devleti tarafından reddedilmesi Rusya için bir bahane olmuş dış dayanaklardan yoksun bıraktığı Osmanlı Devleti'ne savaş ilan etmiştir (Ateş, 1994: 392; Aydın, 1994: 498; Eyicil, 2005: 140-141). II. Abdülhamid, Rusya'nın savaş ilan ettiği gün Paris Barış Antlaşmasının 8. Maddesi doğrultusunda büyük güçlere telgraf çekip arabuluculuk istediye de bu teklif karşılık bulamamıştır (Rıfat Bey, 2010: 51).

93 Harbi, Büyük Güçler ve Osmanlı Devleti

24 Nisan 1877'de Rusların taarruzu ile başlayan savaş Tuna ve Kafkaslar olmak üzere iki cephede 10 ay kadar devam etmiştir (Yapıcı, 2012: 326).

Osmanlı Devleti, Rusya ile savaşa girerken kesinlikle kazanacağını düşünmektedir. Bunun nedenleri Osmanlı donanmasının Karadeniz'de üstünlüğü elinde bulundurması, Osmanlı ordusunun silah ve mühimmat bakımından yeterli olması ve asker bakımından önemli bir sayıyı barındırmasıdır (İpek, 2002: 11-12; Uçarol 2008: 380; Aksun, 1994: 276-279; Rıfat Bey, 2010: 41-43). Ancak ordunun önemli bir kısmını öğrencilerin oluşturması ve geri kalan kısmında eğitilmemiş olması ve de savaşın nasıl yürütüleceğiyle ilgili bir planın olmaması Osmanlı Devleti'nin savaş sırasındaki etkinliğini azaltan unsurlar olmuştur (İpek, 2002: 11-12; Uçarol, 2008: 380).

Rusya ise bu savaşın sadece Osmanlı Devleti ile kendi arasında gelişmesini istemiş, böylece Osmanlı Devleti'ni rahat bir yenilgiye uğratacağını düşünmüş, bunun yolunun da diğer devletlerin tarafsızlığının sağlanmasıyla gerçekleşeceğini öngörmüş ve bu doğrultuda girişimlere başlamıştır. Avusturya-Macaristan ile 15 Ocak tarihinde imzalanan antlaşma bu girişimin bir uzantısıdır. Bu antlaşmayla Rusya, Avusturya-Macaristan'a Balkanlarda Slavları veya başka bir halkı diğerlerine göre ön plana çıkararak düzenlemeye izin vermeyeceğini belirtmiş ve tarafsızlığını sağlamıştır (Çolak, 2011: 56; Sarıca, 1980: 192). Ayrıca bu antlaşma Avusturya-Macaristan için Bosna ve Hersek'i ele geçirmesini sağlayan ve sadece tarafsız kalarak Güney Slavlar ve Batı Balkanlar nezdinde gücünü attırmasını sağlayan bir belgeyken, Rusya için ise savaşta kendi sınırlarını batıdan gelebilecek saldırılara karşı garanti altına alan bir düzenlemeydi (Rıfat Bey, 2010: 24; Gencer, 1991: 225; Küçük, 1999: 55; Kınross, 2008: 533, Anderson, 2010: 209). Bu antlaşma Osmanlı Devleti açısından olumsuz bir durumu teşkil etmekteydi. Çünkü Osmanlı Devleti, Balkanlarda üstünlüğü kaybettiği

zaman burada bir Slav devleti ya da üstünlüğünün kurulmasını istemeyen Avusturya-Macaristan'ın yardımı geleceğini düşünmekteydi. Fakat Rusya, bu antlaşmayla Osmanlı Devleti'nin bu beklentisini boşa çıkarmasının yanında, Balkanlarda serbest hareket etme olanağına sahip olmanın kapısını aralıyordu.

Balkanlarda Avusturya-Macaristan'ın tarafsızlığı sağlandıktan sonra bir diğer tarafsız kalması gereken ulus olarak Romenler düşünülmekteydi. Bu doğrultuda 16 Nisan'da Rusya ve Romanya arasında imzalanan antlaşma Rusların, Romen demiryollarını denetlemesini, Rus birliklerinin Romanya topraklarından serbestçe geçiş yapmasını öngörmekteydi. Ayrıca Romenlerin, Ruslara nakil ve erzak teminlerini kolaylaştıracak her türlü desteği sağlayacağını belirtmesiyle tarafsızlık anlayışından çok Romenlerin desteği sağlanmaktaydı (Jorga, 2005: 475; Anderson, 2010: 209; Aksun, 1994: 275; Şirokorad, 2009: 410).

İngiltere ise bu savaş sırasında tarafsızlığını ilan etmiş ancak bu durumun 6 Mayıs'ta Rusya'ya verdiği nota ile bir takım şartlar dahilinde süreceğini belirtmiştir. Bunlar: İngiltere Süveyş Kanalına zarar verilmemesini taraflardan isteyerek, İstanbul'un el değiştirmesine kayıtsız kalmayacağını ve İstanbul ile Çanakkale Boğazlarının bugünkü rejiminin hiçbir şekilde değiştirilmeyeceğini belirtme yoluna gitmiştir. Bunun yanında Bulgaristan'ın işgali konusunda bunun geçici olduğuna ilişkin Çar teminatını hatırlatarak Basra Körfezi'nde çıkarlarının olduğunu ve bunları koruyacağını sayılan durumlar sağlandığı ölçüde tarafsız kalacağını aksi durumda tarafsızlığını bozacağını aktarmıştır (Aksun, 1994: 276; Armaoğlu, 1999: 517; Gencer, 1991: 225; Rifat Bey, 2010: 51). İngiltere'nin tarafsız kalmasının nedeni Bulgaristan olaylarının şiddetli bir şekilde bastırılmasının İngiliz kamuoyunda bir suçluluk ve suç ortaklığı hissi uyandırması ve bunun Osmanlı karşıtı bir tavra dönüşüp başbakan Lord Beaconsfield¹ ve diğer siyasetçilerin duruma müdahale etmesini olanaksız kılmasıydı. Osmanlı karşıtı tavır muhalefetteki William Ewart Gladstone'nin yazdığı *The Bulgarian Horrors and the Question of the East* (Bulgaristan'da Zulüm ve Doğu Sorunu) adlı kitabın bir ay içinde 200.000'den fazla satmasıyla kendisini göstermekteydi (Anderson, 2010: 200; Sarıca, 1980: 190-191; Aksun, 1994: 228). Akşin (2006: 33), Bulgar olaylarında ölenlerin sayısının abartıldığını ve Gladstone'nin bu durumdan yararlandığını söylemektedir. Ayrıca İngiltere, Osmanlı Devleti'nin reformları sağlaması için uzunca bir süreye sahip olduğunu ve birtakım girişimlerde de bulunduğunu gözlemlemiştir, Rusya'ya karşı başarılı bir mücadele verebileceğini düşünmüştür.

Osmanlı Devleti'nin savaşa girmesini büyük bir siyasi hata olarak nitelendiren Fransa, savaş başladığı sırada tarafsızlığını ilan etmiştir. Bunun nedeni Sedan Savaşı'nda Almanya karşısında büyük bir bozguna uğraması sonucunda ortaya çıkan iç problemleriyle uğraşmasıdır. İtalya'da, Fransa gibi tarafsızlığını ilan etmiş ancak savaş sırasında arabuluculuk yapabileceğini ve Osmanlı Hükümeti'nin Rusya'ya bir heyet göndermesini istemiş fakat bu tarz bir istek Rusya tarafından alçaklıkla suçlanacaktır gerekçesiyle reddedilmiştir (Arfaoui, 2009: 99).

Almanya lideri Otto Von Bismarck'ta tarafsızlığını ilan etmiştir. Bunun nedenleri üçlü ittifakın zarar görmemesi için Avusturya-Macaristan hükümeti ile fikir birlikteliği sağlanması gerekliliği ayrıca Avrupa kıtasında herhangi bir devletin güçlenmemesi için bu savaşın sadece Rusya ile Osmanlı Devleti arasında gerçekleşmesi gerektiğini düşünmesiydi (Arfaoui, 2009: 108-109).

Rusya-Romanya antlaşması üzerine Osmanlı Devleti, 8 Mayıs'ta Romanya'ya savaş ilan etmiş, 21 Mayıs'ta Romanya bağımsızlığını ilan ederek Rusya'nın yanında savaşa katılmıştır (Anderson, 2010: 209). Osmanlı Devleti, resmen savaş ilan edilince Rus kuvvetlerinin ilerlemesini önlemek için Tuna geçidinin kapatılmasını istemiş fakat Avusturya-Macaristan, Tuna'nın ticari açıdan çok önemli olduğu gerekçesiyle bu isteğe karşı çıkmıştır (Arfaoui, 2009: 109). Rusya, Avusturya-Macaristan'ın aldığı bu karardan fazlasıyla yararlanmış, bir nevi antlaşmanın meyvelerini almıştır. Romanya'dan geçerek Tuna'ya varan Ruslar, ilk hamlede Osmanlı donanmasını burada yok etmişlerdir. Tuna'da Osmanlı kuvvetlerinin başarısız olması Rusların Bulgar nüfusunun fazla olduğu batı kısımlara yayılmasına sebep olmuş, bundan cesaret alan Bulgar çeteleri Türkleri öldürmeye, köyleri ve evleri yakmaya başlamışlardır (İpek, 2002: 15). Bu durum Osmanlı kuvvetlerinin Ruslarla mücadelesinin yanında isyancılarla uğraşmasına ve etkinliğinin Tuna cephesinde azalmasına yol açmıştır. Rusların harekâtı Balkanlardan yürütmesinin ve bu coğrafyadaki ulusların tarafsızlığını sağlamasının en önemli nedenlerinden biriside Abdülaziz döneminde güçlendirilen donanmanın Karadeniz'deki deniz hâkimiyetini elinde bulundurması dolayısıyla Karadeniz kıyı şeridinden geçişin ağır tahribatla sonuçlanma durumuydu.

Haziran ayında Tuna'yı aşan Ruslar, Temmuz ayında Plevne'ye gelmişlerdir. Fakat burada beklemedikleri bir şekilde sağlam bir Osmanlı savunmasıyla karşılaşmışlardır. Rusların böyle bir savunmayı beklemediklerini Rus generaller arasında sıklıkla kullanılan 'Tuna'nın ötesinde dört kolorduluk iş yok' söylemiyle görmekteyiz (Şirokorad, 2009: 408). 100 bin kişilik bir kuvvet ve 450 toplu saldırıya geçen Ruslar karşısında Gazi Osman Paşa komutasındaki 25 bin kişilik ve 70 toptan ibaret olan ordu Rusları ağır kayıplara uğratmıştır. Bunun üzerine Çar II. Aleksandr Plevne'de gördüğü manzara karşısında "burada Hıristiyanlık mahvoluyor" demiştir (Öztuna, 2006: 44; Armaoğlu, 1999: 518). Avusturya-Macaristan imparatorluğu da Osmanlı'nın bu direncini takdirle karşılaşmış ve II. Plevne saldırısının öncesinde Osmanlı kuvvetlerine zahire yardımı göndermiş, Osmanlı Devleti de bu yardımı Ada Kale ve Vidne'ye sevk etmiştir (Arfaoui, 2009: 112). Avusturya Macaristan'ın bu yardımı Balkanlardaki Rus eylemlerinden endişelendiğinin ilk göstergelerinden biriydi.

Osmanlıların Karadeniz'deki donanma hâkimiyeti Rusların İstanbul'a güneyden ilerlemesini imkânsız kılıyor, Balkan dağlarını geçmek zorunda bırakıyordu ve bunun içinde Plevne alınmalıydı (Öztuna, 2006: 45; Anderson, 2010: 212). Bu doğrultuda yapılan ikinci Rus saldırısının da başarısız olması Rusya'nın tarafsızlığını istediği ve yardım taleplerini reddettiği Balkan devletlerini yanlarında savaşa girmeleri için

çağrıda bulunmaya itti. Savaşa girmesi istenen Sırbistan temkinli davranarak Plevne düşene kadar savaş girmedeği gibi Trakya'da saldırı düzenlemesi istenen Yunanistan, Osmanlı'nın gücünden etkilenen İngiltere ve Avusturya-Macaristan'ın tarafsızlık baskısıyla savaşa girmeyi reddetti (Anderson, 2010: 212). Plevne'nin uzun süre direnmesi İngiltere'nin Osmanlı'ya karşı tavrını değiştirmiş ve Osmanlı'nın hala savunmaya geçecek kadar canlı ve ayakta olduğunu göstermiş, bu durum aynı zamanda Batı kamuoyundaki barbar Türk imajının bir nebze düzelmesine katkı sağlamıştır (Kinross, 2008: 536; Anderson, 2010: 212). Bu sürede tarafsızlığını ilan eden İtalya, uygulamada buna aykırı bir tutum geliştirmiştir. İtalya, Osmanlı Devleti'ne karşı Yunan asilerine yardım etmek için, sayısı tam olarak bilinmeyen, silah ve mühimmat yardımı yapmıştır (Arfaoui, 2009: 100). Yunanistan, İtalya ile Fransa'nın yardımlarından ve savaşın Rusya lehine sonuçlandığı belli olduğu zaman Osmanlı Devleti'ne karşı harekete geçerek 10.000 yedeği silâhına çağırılmış ve kuvvetlerini Osmanlı sınırlarına yığmaya başlamıştı (Arfaoui, 2009: 101). Almanya ise Rusya'nın Plevne'de yenilmesinin nedenini Rus askerlerinin iyi kumanda edilememesi olduğunu belirtmiş ve Rusya, ordusunun kış hazırlıkları için Berlin'den kışlık elbise ve askeri levazımat almıştır (Yapıcı, 2012: 329). Bu durum savaşın başında tarafsızlığını ilan eden Almanya'nın savaş sırasında buna riayet etmediğini teknik bakımdan Rusya'yı açık bir şekilde desteklediğini savaş sonrası oluşan durumda İngiltere ve Fransa gibi güçlü devletlere karşı bir denge arayışına gittiğini göstermektedir (Yapıcı, 2012: 329).

Osmanlı Devleti'nde ölen ve yaralı askerlerin yerine yenilerinin ikame edilememesi, Sultan Abdülhamit'in vaad ettiği büyük bir ordunun yeterli sayıda olmamasının yanında savaş alanına girmeden Ruslar tarafından püskürtülmesi ve Rusya'nın bu süreçte ordusunu güçlendirerek asker sayısını artırması Plevne'nin düşmesine yol açmıştır (Bayıl, 2013; Aydın, 1994: 499; Kinross, 2008: 536). Plevne'nin düşmesi savaşın seyri açısından bir dönüm noktası olmuştur. Rusların üstünlük elde etmesi bağımsızlık ve daha fazla toprak umuduyla Sırbistan ve Karadağ'ın savaşa katılmasına yol açmıştır. Bu durum Ruslara, asker sayısı bakımından avantaj sağlarken Osmanlı için aynı anda çok sayıda alanda savaşmasına sebebiyet vermesi nedeniyle dezavantaj oluşturmaktaydı. Rus birliklerinin Balkan dağlarını aşması Sofya'ya ardından da Edirne'ye girmelerine neden olmuş ve burada yapılan muhabereleleri Rusya kazanmıştır. Osmanlı Devleti, Kafkas cephesinde Tuna cephesinde olduğu kadar varlık gösterememiştir. Rus kuvvetleri Kafkasya coğrafyasındaki güç boşluğundan yararlanarak Osmanlı Devleti'ne çeşitli noktalardan saldırmışlardır. Rus saldırıları sonucunda Kağızman, Ardahan, Beyazıt ve Kars düşmüştür. Ahmet Muhtar Paşa Kars'ı kurtardıysa da Ruslar Kasım 1877 Kars'ı tekrar ele geçirip Erzurum'a ilerlemeye başlamışlardır (Armaoğlu, 1999: 519).

Bu süreçte büyük güçleri ilgilendiren Edirne'nin kaybedilmesinin İstanbul'un kapılarını Ruslara açmış olmasıydı. Ancak başta İngiltere olmak üzere böyle bir durumda ne yapılacağı bilinmiyordu. "Bosna krizinin başlangıcından bu yana bölünmeleri ve istikrarsızlığıyla kendini gösteren İngiliz politikası, 1878 Ocağında bu açıdan

doruğa ulaşmıştır” (Anderson, 2010: 213). Lord Beaconsfield, Osmanlıları Rusların barış koşullarını reddetmek için teşvik etmekte ve İngilizlerin destek olacağını belirtmekten, kabine de yer alan Lord Derby ise Osmanlı'nın İngiliz ve Avusturya-Macaristan yardımına güvenmemesi hızla barış yaparak kayıpların sınırlanması önerisinde bulunuyordu (Anderson, 2010: 213). Bu iki görüşten ikincisi, İngiliz filonun İstanbul'a gönderilme kararının Rusların barış şartları içinde Boğazlara ilişkin husus olmayacağını belirtmesi ve filonun gönderilmesinin iptal edilmesiyle ağırlık kazanmaktaydı. Bu süreçte Rusları sınırlandırmak amacıyla İngiltere ve Avusturya-Macaristan'ın ittifak yapma girişimleri gündeme gelmiş ancak İngiltere'nin içinde bulunduğu politik durumun Viyana'da olumsuz bir algı oluşturması ve Viyana açısından Alman desteğinin kaybedilmeme arzusu bu girişimin başarısızlığa uğramasına neden olmuştur (Anderson, 2010: 213).

Bu süreçte mağlup olduğu kesinleşen Osmanlı Devleti, başta İngiltere olmak üzere büyük güçlere arabuluculuk için yakınlaşmış böylece masa başında destek almayı ümit etmişse de bundan bir sonuç alamamış ve ateşkes koşullarını kabul etmek zorunda kalmıştır. Büyük ve özerk bir Bulgaristan'ın kurulmasını öngören, Sırbistan, Karadağ ve Romanya'nın bağımsızlığını kazanması ve Osmanlı'dan toprak elde etmesini sağlayan ateşkes ayrıca Bosna ve Hersek'in özerk olmasını ve de Osmanlı Devleti'nin savaş tazminatı ödemesini öngörmekteydi (Öztuna, 2006: 58; Eyicil, 2005: 142; Anderson, 2010: 213). Ateşkes koşulları içinde büyük güçleri harekete geçiren unsur ise Rusya'nın Boğazlardaki çıkarlarını gözetken yeni bir Osmanlı-Rus antlaşmasının yapılacak olmasıydı (Anderson, 2010: 213). Ateşkes koşullarını Rusya kendi tarihi ve konjonktürel çıkarlarını gerçekleştirecek şekilde hazırlamış ve bu koşulları savaşı resmen sona erdiren Ayastefanos Antlaşmanın içeriği yapmıştır.

Savaş Sonrası Düzenlemeler: “Ayastefanos”, “Berlin” ve Büyük Güçler

Ayastefanos Antlaşması Panslavist ideallerin gelmiş geçmiş en kapsamlı uygulamasıydı (Gencer, 1991: 225; Anderson, 2010: 217). Büyük güçlerin hemen hemen hepsinin önem verdiği Avrupa güç dengesini tek bir devletin öncülüğünde ve bu devletin çıkarlarına uygun olarak bozan Ayastefanos Antlaşması, aynı zamanda büyük güçlerin ulusal çıkarlarını da olumsuz bir şekilde etkilemekteydi.

1830'lardan itibaren etkili bir şekilde Osmanlı Devleti'nin toprak bütünlüğünü koruma politikası izleyen İngiltere, Büyük Bulgaristan'a karşı çıkan devletlerin başında gelmekteydi. Çünkü yeni çizilen sınırların İstanbul'a yakın olması Rusya'nın her an bu şehri ele geçirip imparatorluk yolunu engellemesine neden olabilecekti (Potyemkin, vd, 2009: 63; Arfaoui, 2009: 80; Eyicil, 2005: 143). Ayrıca İngiltere'nin itirazları Balkanlarda Slav halklarının ön plana çıkarıldığını bunun diğer halkların haklarını yok edeceği ve Osmanlı Devleti'nin Rusya'nın etkisi altına sokulmasıyla bu devletin alacağı diğer devletleri de ilgilendiren kararların bağımsızlığını zedeleyeceği konuları etrafında toplanmaktaydı (Armaoğlu, 1999: 524). Doğu Anadolu'da Rusla-

rın önemli kazanımlar elde etmesi İngiltere'nin Basra'daki çıkarlarını da tehlikeye düşürmekteydi. Dolayısıyla Ayastefanos, tümüyle İngiltere'nin yüzyıllardır yürüttüğü bunun sonucunda bir takım kazançlar elde ettiği politikaların geçerliliğini bir anda ortadan kaldırmakta, güçler dengesini Rusya lehine bozmakta, imparatorluk yolunu tehlikeye atmakta bundan dolayı yerine yeni bir düzenleme yapılması gereken bir antlaşma olarak ortaya çıkmaktaydı.

Avusturya-Macaristan ise büyük ve özerk Bulgaristan'ın Rusya'nın bölgedeki emellerini gerçekleştirmede bir araç olarak kullanacağını düşünmekteydi. Bu nedenle antlaşmaya İngiltere ile birlikte sert tepki gösteren ülkelerin başında gelmekteydi. Ayrıca Karadağ'ın topraklarını genişleterek bağımsızlığını ilan etmesiyle Rusya, Avusturya-Macaristan'ın Selanik istikametindeki ve Adriyatik sahillerindeki yayılma yolunu kesen düzenlemeyi sağlamış oluyordu (Karal, 1995: 68).Peşte Antlaşması Bosna ve Hersek'i, Avusturya-Macaristan'a bırakmışken Ayastefanos'la ortak kontrol tesis edilmesi Avusturya-Macaristan açısından bu antlaşmanın düzeltilmesi ya da değiştirilmesi şeklindeki görüşün temelini oluşturmaktaydı (Sarica, 1980: 194; Armaoğlu, 1999: 523; Eyicil, 2005: 142-143).

Osmanlı'nın akıbetiyle ilgilenmeyen Bismarck, Ayastefanos şartlarından Ruslar kadar memnun kalmıştı (Arfaoui, 2009: 122). Fakat Bismarck bunu açıkça ifade etmek yerine her iki tarafın beklentilerini karşılayan ve bunu da başarabildiği ölçüde Almanya'nın çıkarlarıyla uyumlaştıran bir politika izlemekteydi. Çünkü Bismarck'ın Ayastefanos'u savunan Rusya'yı önceleyen politikası Avrupa devletleri nezdinde Almanya aleyhine bir durum oluşturabilirdi. Üstelik 1870'de mağlup olan Fransa intikam için fırsat kollamaktaydı. Bu bilinçle hareket eden Bismarck, Berlin'de büyük güçlerin bir araya geldiği bir konferans toplanması fikrini açıkladı. Rusya'nın bunu kabul etmesiAlmanya'nın girişiminin başarıya ulaştığını göstermekteydi.

Ayastefanos Antlaşması Osmanlılar için 1774 ve 1829 antlaşmalarından daha ağır bir yenilgiydi. Çünkü Osmanlı Devleti özerkliğe kavuşan Bulgaristan üzerinde çok az denetim hakkına sahip olacaktı, ülke iki yıl da olsa Rus askerlerinin işgali altında kalacaktı ayrıca imparatorluğun Avrupa'da kalan bölümleriyle sadece deniz yoluyla haberleşme sağlanacaktı (Anderson, 2010: 218). Dolayısıyla mağlup olan ve büyük ölçüde toprak kaybeden Osmanlı Devleti, Almanya'nın konferans ve bunun sonucunda yeni bir antlaşma girişimini büyük bir istekle kabul etti.

İngiltere Yakındoğu politikasındaki bariz bölünmeler ve tereddütler yüzünden çok prestij kaybetmiş, buna Derby'nin açık ve kapsamlı karar vermedeki isteksizliği eklenince İngiltere'nin etkisi azalmıştır (Anderson, 2010: 216).Bu duruma yöneltilen eleştiriler Derby'nin dışişleri bakanlığından istifa edip yerini Salisbury'nin almasına yol açmıştır. Bu değişiklik İngiliz politikalarının tekrar etkinlik kazanmasına yol açmıştır. Değişiklik sonrasıSalisbury Ayastefanos'la ortaya çıkan Rusya üstünlüğünün ortadan kalkması için girişimlere başlamıştır.Bu doğrultuda 27 Mart tarihinde kabine oldukça geç bir kararla da olsa bazı Hint birliklerinin Malta'ya getirilmesine karar

vermiştir (Kinross, 2008: 540; Anderson, 2010: 217).II. Alexander, İngiltere'nin bu girişimi üzerine İngiliz savaş gemilerinin Karadeniz'e sızmasını engellemiş ve Osmanlıların Ruslarla birlikte yer almaları için gerekli girişimlerin yapılmasını emretmiştir. Avusturya Macaristan ise İngiltere'nin bu girişimine Rusya ile savaşı göze alamadığından sınırlı ölçüde destek vermektedir.

Nisan ayında Salisbury, Avusturya-Macaristan'ın da sınırlı desteğini dikkate alarak İngiltere-Rusya arasında Yakındoğu konusunda doğrudan bir antlaşma yapılması görüşüne yakın olmaya başlamış, Ignatiev'in etkisi azalıp Avrupalı düşünen Rus yetkililerin sayısının artmasıyla Rusya'da da bu görüş ağırlık kazanmıştır (Anderson, 2010: 220). Bismarck aracılığıyla taraflar eş zamanlı olarak kuvvetlerini çekmişler ve Salisbury, İngiliz itirazlarını içeren hususları ve yeniden oluşturulacak dengeleri görüşmek amacıyla St. Petersburg'a gitmiştir. Sonraki süreçte Rus diplomat AndreyeviçShuvalov, Bulgaristan'ın Balkan dağları boyunca uzanan bir çizgiyle ikiye bölünebileceğini belirtmiş Çar'da bunu olumlu karşılamıştır. Bunun iki nedeni vardır. Birinci Rusya'nın içinde bulunduğu mali sıkıntıların yoğun bir şekilde artması, ikincisi ise panislavistler'in etkinliğinin azalması popülist devrimcilerin (Narodnikler) etkisinin artmasıydı (Anderson, 2010: 220). Shuvalov'un Londra'ya getirdiği öneriler Salisbury'nin ısrarıyla kabul edilmiş 30 Mayıs'ta İngiltere-Rusya antlaşması imzalanmıştır.Bu antlaşma ile Bulgaristan'ın batı ve güney sınırları tanımlanarak ikiye ayrılmış, İngiltere Kars, Ardahan, Batum'un Ruslarda kalmasını kabul etmiş ve Rusya'da Doğu Bayezid'i Osmanlı Devletine iade etmiştir.Bunun yanında eyaletlerde yapılacak ıslahatların büyük devletlerin kabulünde yapılacağı belirtilen bu düzenleme İngiltere ile Rusya arasındaki savaş olasılığını ortadan kaldırmakta ve bir nevi toplanacak kongrede tarafların görüş birliğine vardığı hususları düzenlemektedir (Potyemkin, vd, 2009: 67; Karal, 1995: 70). İngiltere ile Rusya arasındaki müzakerelerin başarıyla sonuçlanması Avusturya-Macaristan'ı yalnızlık duygusuyla baş başa bırakmış ve daha önce güvenmediği İngiltere ile görüşmeler yapılması isteğini ortaya çıkarmıştır. 6 Haziran'da İngiltere ve Avusturya Macaristan İmparatorluğu arasında yapılan antlaşma Bulgaristan'ın kuzeydoğu noktasının güneyde Balkan dağlarını ve Batıda Morava nehrini geçmeyeceği belirtilmekte ve İngiltere'nin, Avusturya Macaristan'ın Bosna'nın kaderi konusunda vereceği herhangi bir öneriyi destekleyeceğini ortaya koymaktaydı (Anderson, 2010: 221).

Böylece İngiltere, Avusturya-Macaristan ve Rusya ile yaptığı antlaşmalarla sorunun halledilmesi konusunda büyük gelişme sağlamıştır. Fakat bu antlaşmaların konusunu daha çok savaşın Tuna cephesinin sonuçları oluşturmuş, Kafkas cephesinde Rusya'nın kazandığı toprakların durumuyla ilgili net bir düzenleme yapılmamıştır. Dolayısıyla İngiltere, Rusya'nın buradan Basra Körfezi'ne çıkması ve imparatorluk yolunu tehdit etme olasılığının her zaman olabileceği düşüncesiyle bu doğrultuda politika geliştirmeye başlamıştır. Bu politika Yakındoğu'da bir İngiliz üssü elde edilmesi

fikri doğrultusunda gelişmiş ve bu doğrultuda arayışlara başlanmıştır (Sarica, 1980: 194; Eyicil, 2005: 144; Bağış, 1999: 52; Anderson, 2010: 222-223). Kıbrıs ile Limni, Midilli, Girit ve İskenderun arasındaki tercihte ilk üçünün zayıf kalması İskenderun'un da Fransa'nın düşmanlığına neden olacağı gerekçesiyle Kıbrıs seçeneği ağırlık kazanmıştır. 23 Mayıs'ta İngilizler adayı işgal etmeye ilişkin antlaşma taslağını Osmanlı hükümetine sunmuşlar ve 48 saat içinde kabul edilmesini istemişlerdir. Osmanlı Devleti, İngiltere'nin bu girişimi karşısında kendisini bir çıkmaz içinde bulmuştur. Böyle bir teklifin kabul edilmemesi İngiltere'nin desteğinin bundan sonrası süreç için olmaması anlamına gelecekken, kabul edilmesi ise önem verdiği bir toprağın elden çıkması anlamına gelecekti. İngiltere'nin desteğini kaybetmek istemeyen Osmanlı Devleti, 4 Haziran tarihinde imzalanan Kıbrıs Antlaşması ile işgale adanın Osmanlı egemenliğinde kalması ve harcamaları aşan gelirlerin Osmanlı Devleti'ne teslim edilmesi koşuluyla izin vermekteydi (Öztuna, 2006: 60; Karal, 1995: 71-73). Böylece Osmanlı Devleti savaşmadan bir toprak terk etmekteydi. İngiltere ise artık Osmanlı Devleti'nin varlığını uzunca bir süre devam ettiremeyeceğini anlamış ve imparatorluk yolunu Rusya'ya karşı Yakındoğu da elde ettiği üs ile kendisinin koruması yoluna gitmiştir. İngiltere'nin bu işgali uzunca bir süre sürdürdüğü Osmanlı Devleti'nin toprak bütünlüğü politikasının terk edildiğinin önemli göstergelerinden biri olmuştur.

Büyük güçlerin saydığımız nedenlerden dolayı itirazları, Rusya'nın içinde bulunduğu politik ortamın etkisi ve İngiltere ile arasında imzaladıkları antlaşmayla bir takım kazançları bu devlete kabul ettirmesi ve bütün bu sürecin sonucunda Almanya'nın girişimleriyle Berlin Kongresi toplanmıştır.

Kongrenin toplanmasını büyük bir memnuniyetle karşılayan Osmanlı Devleti, Ayastefanos Antlaşmasının ortaya çıkardığı durumun ortadan kalkacağı beklentisiyle kongreye katılmış ve savaş öncesi statükonun devam etmesini istemiştir (Gencer, 1992: 517). Fakat kongrenin toplanmasında önemli bir yeri bulunan Alman devlet adamı Bismarck, kongrenin Osmanlı Devleti'nin çıkarları için değil Avrupa'nın ihtiyaç duyduğu güç dengesinin yeniden sağlanması için toplandığını belirtmiştir. Aksi durumda böyle bir kongrenin zaten toplanmayacağını belirten Bismarck, Osmanlı delegesi olan Karateodori Paşa'yı sert bir üslupla tersleyerek Osmanlı Devleti'nin kongrenin önünde duran sorunların çözümünde küçük bir unsur olduğunu göstermiştir (Rıfat Bey, 2010: 119; Aksun, 1994: 352; Eyicil, 2005: 145; Uçarol, 2008: 395; Anderson, 2010: 224; Potyemkin, vd, 2009: 67).

Berlin kongresinin genel özelliği büyük güçlerin çıkarlarının daha çok gündeme gelmesi dolayısıyla savaş sırasında çeşitli saflarda yer alan Balkan ulusları ile savaşın tarafı olan Osmanlı Devleti'nin beklentilerinin göz ardı edilmesidir. Bu görünümüyle Berlin Kongresi, Anderson'un belirttiği gibi büyük güçlerin küçük bir toplantıydı (Anderson, 2010: 223). Dolayısıyla kararlar büyük güçlerin çıkarları uyumlu hale geldiğinde hemen alınıyor, diğer temsilcilerin müdahalesine izin verilmiyordu.

Berlin Antlaşması ile Bulgaristan'ın sınırları daraltılmakta, Bosna-Hersek Avusturya-Macaristan'ın işgal ve yönetimine bırakılmakta, bir önceki antlaşmada olduğu gibi Sırbistan, Karadağ ve Romanya bağımsızlıklarını aynen korumakta, Rusya, Doğu Anadolu'da Eleşkirt ve Bayezid'i Osmanlı Devleti'ne geri vermekte Girit adası ise özerklik kazanmaktaydı (Sander, 2008: 315). Küçük bir arazi elde eden Sırbistan, Rusya'nın kendisine karşı Bulgaristan'ı desteklemesinden büyük bir hayal kırıklığı duymuş, bu durum Sırbistan'ı Avusturya-Macaristan ile yakınlaşmaya itmiştir (Anderson, 2010: 225). Küçük bir toprak parçası elde eden Karadağ'ın yanında Romanya'da Güney Basarabya'ya karşılık Dobruca ve Tuna deltasını elde etmekte, Yunanistan'ın da ilhak etmeyi umduğu Girit'in Osmanlı Devleti'nde kalması dolayısıyla beklentisi karşılanmamaktaydı (Aksun, 1994: 358; Kınross, 2008: 542; Sarıca, 1980: 195-196; Uçarol, 2008: 397).

Berlin Antlaşması, Avrupalı büyük güçlerin isteklerini dünyaya dayatabilmesi, bu doğrultuda sınırlar çizmesi ve bunu yaparken de halkların ve ulusların kendi isteklerini göz ardı etmesinin en önemli örneklerinden birini oluşturmaktadır (Quataert, 2005: 102). Daha sonraki dönemde Rus Komünist Partisi lideri Vladimir İlyiç Lenin yazılarında Berlin Antlaşmasını "Türkiye işte böyle yağma edildi." diye yorumlayacaktır. (Potyemkin, vd, 2009: 69).

Batum, bu süreçte, İngiltere ve Rusya'nın anlaşamadığı hususlardan birini oluşturmaktaydı. İngiltere Batum'un Rusya'nın deniz üslerinden biri haline gelmemesini istemiş ve bu konuda yaşanan yoğun tartışmalardan sonra Batum ticari açıdan serbest liman olarak tanımlanmıştır (Ekinci, 2007: 70; Anderson, 2010: 227; Uçarol, 2008: 397). Bir diğer önemli tartışma konusunu Boğazlar oluşturmuştur. Salisbury, Boğazlar konusunda Sultan'ın "bağımsız değerlendirmeleri" ile sınırlı olduğunu belirten bir bildiri okumuş bununda var olan antlaşmaların ruhuna uygun olması gerektiğini belirtmiştir (Anderson, 2010: 228). Bu yolla İngiliz gemileri istediği zaman Boğazlardan geçebilirdi. Rus diplomat Shuvalovise Boğazların kapalı olmasının Avrupa'nın ilkelerinden biri olduğunu açıklayan karşı bildiri okumuş ancak ülkenin içinde bulunduğu durum Rus hükümetinin antlaşmanın kapsadığı ilkeyi kabul etmek zorunda bırakmıştır (Potyemkin, vd, 2009: 69; Anderson, 2010: 228-229). Kongre de Bulgaristan'ın sınırlarının daraltılması Ayastefanos'ta Ruslar lehine olan üstünlüğün Berlin'de İngiltere lehine geçmesi demektir. Çünkü sınırları İstanbul'a dayanmış olan büyük bir Bulgaristan yerine Tuna nehri ile Balkan dağları arasında sıkışmış bir Bulgaristan aracılığıyla Rusya'nın imparatorluk yolunu engelleme olasılığı azalmaktaydı. Yeni Bulgaristan, Rusya'ya karşı, Türkiye için bir istihkâm görevi görmekteydi (Kınross, 2008: 543). Ayastefanos'ta ortaya çıkan durum aleyhine gelişen İngiltere, Berlin Antlaşması ile bunu lehine çevirmiş büyük ölçüde beklentilerini karşılamış, yürüttüğü politikanın meyvelerini almıştır.

Rusya açısından durumu değerlendirdiğimizde, Berlin Antlaşmasını ve kongresini yüzde yüz bir yenilgi olarak görmek yanlış olacaktır (Anderson, 2010: 229). Öncelikle şunu söylememiz gerekir ki Rusya, 93 Harbi'nde uzun yıllar modernleşme ve ordusunu yenileme uğraşları veren ve bunda da büyük bir ilerleme sağlayan Osmanlı Devleti karşısında büyük bir zafer kazanmıştır. Bu zaferiyle Rusya, kutuplaşmaların başladığı dünya siyasetinde kendisinin önemli ve dikkate alınması gereken bir güç olduğunu göstermiş oluyordu. Elbette Berlin'de yapılan düzenlemeler birçok Rus'un beklentisini karşılamadığı gibi yönetiminde beklentisini karşılamamıştır. Fakat bu Rusya'nın karşısında oluşan İngiltere-Avusturya-Macaristan blokunun etkisi içerde de panislavistlerin etkinliğinin yerini narodniklerin alması ve mali sıkıntıların yoğun yaşanması gibi birtakım etmenlerin sonucunda oluşmuştur. Aksi bir durumda salt Osmanlı Devleti'nin karşısında yer alan Rusya'nın istediklerini alacağı apaçıktır. Nitekim Ayastefanos'la da almıştır.

Avusturya-Macaristan'ın beklentisi kongrede Bosna ve Hersek'in kendisine terk edileceğiydi. Nitekim İngiltere'de Bosna ve Hersek'in Avusturya-Macaristan'a bırakılmasını teklif etmesi bu beklentisini karşılamakta ayrıca Bismarck'ta Avusturya-Macaristan'ı desteklemekteydi. Berlin Antlaşması'nda Bosna-Hersek'in işgali ve yönetiminin Avusturya-Macaristan'a bırakılması beklentisini karşılamasının yanında antlaşma sonrası dönem için çıkarlarını uygulamaya aktarma olanağı vermekteydi (Armaoğlu, 1999: 526; Potyemkin, vd, 2009: 69).

Kongre sırasında İtalya'da Avusturya-Macaristan gibi Osmanlı topraklarından bir hisse koparmak istemiş ancak bu kongreye hâkim olan büyük güçler tarafından reddedilmiştir. Bismarck, Trablusgarp'ın İtalya'ya verilmesini önermiş bu da İtalya'yı memnun etmiştir. Fakat bu doğrultuda bir karar alınamaması İtalya'nın memnuniyetinin ortadan kalkmasına yol açmıştır (Sarica, 1980: 201; Arfaoui, 2009: 88; Potyemkin, 2009: 68).

Fransa ise Berlin Kongresi sırasında sorunlara çok fazla müdahil olmamış sadece antlaşmanın 62. maddesinde yer alan Osmanlı topraklarında yer alan çeşitli kavimlere din, mezhep ve ibadet hakları verilmesinin koruyuculuğunu üstlenmiştir (Arfaoui, 2009: 102-103).

Almanya lideri Bismarck ise kongre sırasında kendilerinin Doğu Sorunu ile ilgili çıkarlarının olmadığını ancak diğer devletlerin belirttiği hususların kendi ulusal çıkarlarını zedelemesi dâhilinde Doğu Sorunu'na doğrudan müdahil olacaklarını belirtmiştir. Bunun nedeni Bismarck liderliğindeki Almanya'nın Osmanlı Devleti'ni odak noktası haline getiren bir bakış açısına sahip olmamasıdır. Fakat Bismarck, kongre sırasında kendi ulusal çıkarlarını muhafaza edecek girişimlerde bulunmaktan da kaçınmamıştır. Bu girişim 1870'den sonra ortaya çıkan statükoyu Fransa'ya karşı sürdürebilmek için İngiltere ile dostluk kurması, Avusturya-Macaristan'ı yanına çekmeyi başarmasıydı (Arfaoui, 2009: 125).

Sonuç

Dünya siyasetinde 19. yüzyıl devletlerarası sömürge yarışının ve güç mücadelesinin en yoğun yaşandığı dönemlerden biri olmuştur. Bu sömürge yarışı ve güç mücadelesi her coğrafi bölgede yaşanmakla birlikte bazı bölgeler sahip olduğu zengin kaynakları ve coğrafi konumuyla ön plana çıkmıştır. Ön plana çıkan coğrafyalardan biriside Osmanlı Devleti'nin varlığını sürdürdüğü coğrafya ile egemenliği altında bulunan coğrafyalardır. Osmanlı coğrafyasının ön planda yer alması üzerinde güç mücadeleleri yaşanmasına ve her bir gücün farklı bir tahayyülünün olmasına yol açmıştır. Osmanlı Devleti'nin bu süreçte işini kolaylaştıran unsur ise farklı tahayyülleri olan büyük güçlerin aralarında kendisiyle ilgili bir uzlaşmaya varamaması olmuştur.

Uzlaşmanın olmadığını belirgin bir şekilde hissedildiği dönem 93 Harbi'ne giden süreç olmuştur. İngiltere bu süreçte imparatorluk yolu ile bağlantı kurmasını sağlayan Osmanlı Devleti'ne özel önem verirken, Rusya ise sıcak denizlere inmenin kolay yolu olan Osmanlı Devleti'nin parçalanması anlayışını benimsemiştir. Balkanlarda Rusya'nın öncülüğünde bir Slav hareketinin ya da birliğinin oluşmasını istemeyen ve bunun yolunun da Osmanlı Devleti'nin Balkan coğrafyasında varlığını sürdürmesi olduğunu anlayan Avusturya-Macaristan'ın da İngiltere'ye katılması, Rusya'nın yalnız kalmasına dolayısıyla benimsemiş olduğu politikanın ertelenmesine yol açmıştır. Büyük güçlerin aralarında birlik oluşturamamasını iyi okuyan Osmanlı Devleti bundan mümkün olduğu ölçüde yararlanmaya çalışmıştır.

Osmanlı tarihinde önemli bir dönüm noktasını oluşturan 93 Harbi ise büyük güçler arasında belli noktalarda görüş birliğinin olduğu dolayısıyla Osmanlı Devleti'nin görüş ayrılığından alt düzeyde yararlandığı olaylardan birini oluşturmuştur. Buna İngiltere'nin Bulgaristan olaylarının sert bir şekilde bastırılmasından dolayı benimsemiş olduğu negatif algı ve Avusturya-Macaristan'ın tarafsızlık tutumu eklenince Osmanlı Devleti, Rusya ile baş başa kalmıştır. Osmanlı Devleti'nin kazanacağını düşündüğü fakat büyük bir mağlubiyet aldığı ve Rusların Yeşilköy'e kadar geldiği ve ardından büyük güçlerin çıkarlarının zedelendiği Ayastefanos Antlaşmasının imzalandığı bu savaş İngiltere açısından Osmanlı Devleti'nin artık kendi ayakları üzerinde duramayacağını masa başında da yalnız bırakılmaması şeklinde sonuç çıkarmasına yol açmıştır. Avusturya-Macaristan için ise Osmanlı Devleti'nin artık Balkanlarda Slav kökenli bir oluşumun önüne geçemeyeceği ve bunun kendi geliştirdiği bir yöntemle sağlanması gibi bir anlayış ortaya çıkarmıştır.

Berlin'de toplanan kongre ve sonucunda ortaya çıkan antlaşma ise Osmanlı Devleti'nin beklentileri ve çıkarlarından çok büyük güçlerin beklentilerine ve çıkarlarına hizmet etmektedir. İngiltere'nin Ayastefanos'ta ortaya çıkan aleyhte bir durumu lehine çevirdiği, Rusya'nın savaş sırasında kazandığı zaferin bir kısmını diplomaside kaybettiği Avusturya-Macaristan'ın Bosna Hersek konusunda beklentisinin karşılandığı bu kongre ve sonucunda ortaya çıkan antlaşma dönemsel olarak İngiltere'yi bir ölçüde de diğer büyük güçleri tatmin etmiştir. Fakat bu antlaşmanın barışa hizmet eden bir düzenleme olmadığı sonraki süreçte Balkan coğrafyasında yaşanan gelişmeler ve büyük güçler arasındaki mücadelenin çoğu zaman Osmanlı Devleti'ni merkeze alarak artarak devam etmesiyle kendini göstermiştir.

Kaynakça

- Aksun, Z. N. (1994). *Osmanlı Tarihi*, 4. Cilt, Ötüken Neşriyat, İstanbul.
- Akşin, S. (2006). *Ana Çizgileriyle Türkiye'nin Yakın Tarihi*, 6. Baskı, İmaj Yayıncılık, Ankara.
- Anderson, M. S. (2010). *Doğu Sorunu 1774-1923*, (Çev. İdil Eser), 2. Baskı, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul.
- Arfaoui, S. (2009). *Osmanlı-Rus Savaşı(1877-1878) ve Avrupa Devletlerin Tutumu*, Marmara Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Armaoğlu, F. (1999). *19. Yüzyıl Siyasi Tarihi(1789-1914)*, 2. Baskı, Türk Tarih Kurumu Basımevi, Ankara.
- Ateş, T. (1994). *Siyasal Tarih*, 3. Basım, Der Yayınevi, İstanbul.
- Aydın, M. (1994). "Doksan Üç Harbi", *Türk Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*, C. 9, İstanbul.
- Aydın, M. (2006). "Osmanlı-İngiliz İlişkilerinde İstanbul Konferansı(1876)'nın Yeri", *Ankara Üniversitesi Tarih Araştırmaları Dergisi*, Cilt: XXV, Sayı:39, Ankara. (Bu makale <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/19/19/64.pdf>, adresinden temin edilmiştir.)
- Bağış, A. İ.(1999). "İngiltere'nin Osmanlı İmparatorluğu'nun Toprak Bütünlüğü Politikası ve Türk Diplomasinin Çaresizliği", İsmail Soysal (Ed), *Çağdaş Türk Diplomasisi 200 Yıllık Süreç*, Türk Tarih Kurumu Basımevi, Ankara.
- Bayıl, Y. (2013). "1877-1878 Osmanlı-Rus Savaşı'nda Osmanlı Ordusunun İkmal ve İfaesi", *History Studies*, 5(1).
- Baykal, B. S.(1945). "Doksanüç Harbi Arifesinde Osmanlı Devleti İle Büyük Devletler Arasındaki Münasebetler", *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 3 (2).
- Bolsover, G.H. (1965). "Birinci Nikola ve Türkiye'nin Paylaşılma Meselesi", Çev. Yuluğ Tekin Kurat, *Ankara Üniversitesi Dil Tarih Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 23(3-4).
- Çolak, M.(2011). "Macar Kaynaklarına Göre GyulaAndrassy ve Osmanlı-Macar İlişkileri(1875-1878)", *Tarih İncelemeleri Dergisi*, 26 (1).
- Ekinci, İ. (2007). *Karadeniz'de Bir Serbest Liman Denemesi: Batum (1878-1886)*, Karadeniz Araştırmaları, Sayı 14.
- Eyicil, A. (2005). *Siyasi Tarih*, Gün Yayıncılık, Ankara.
- Gencer, A. İ.(1991). "Ayastefanos Antlaşması", *Türk Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*, Cilt:4, İstanbul.
- Gencer, A. İ.(1992). "Berlin Antlaşması", *Türk Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*, C. 5, İstanbul.
- İpek, N. (2002). "1877-1878 Osmanlı-Rus Savaşı", *Türkler*, Cilt:13, Yeni Türkiye Yayınları, Ankara.
- Jorga, N. (2005). *Osmanlı İmparatorluğu Tarihi*, Çev. Nilüfer Epçeli, Yeditepe Yayınevi, İstanbul.
- Karal, E. Z.(1995). *Osmanlı Tarihi VIII*. Cilt, 4. Baskı, Türk Tarih Kurumu Basımevi, Ankara.
- Kinross, L.(2008). *Osmanlı İmparatorluğunun Yükselişi ve Çöküşü*, Çev. Meral Gaspıralı, 2. Baskı, Altın Kitaplar, İstanbul.

- Küçük, M. (1999). “Şark Meselesi Çerçevesinde ve İkinci Meşrutiyete Kadar Olan Dönemde Osmanlı Devlet’inin Siyasi Vaziyeti”, Güler Eren (Ed), *Osmanlı*, Cilt:2 Siyaset, Yeni Türkiye Yayınları, Ankara.
- M. Rifat Bey, M. (2010). *93 Harbi Faciası*, Yay. Haz. Tahsin Yıldırım, Dün Bugün Yarın Yayınları, İstanbul.
- Ortaylı, İ.(2008). *İmparatorluğun En Uzun Yüzyılı*, 26. Baskı, Timaş Yayınları, İstanbul.
- Özcan, B. (1999). “Kırım Savaşı (1853-1856)”, Güler Eren (Ed), *Osmanlı*, Cilt:2 Siyaset, Yeni Türkiye Yayınları, Ankara.
- Öztuna, Y. (2006). *Avrupa Türkiye’sini Kaybımız: Rumeli’nin Elden Çıkışı, 93 ve Balkan Savaşları*, Babıali Kültür Yayıncılığı, İstanbul.
- Potyemkin, V. (Ed.) (2009). *Uluslararası İlişkiler Tarihi*, Cilt:2, Çev. Atilla Tokatlı, Evrensel Basım Yayın, İstanbul.
- Sander, O. (1980). *Siyasi Tarih İlkçağlardan 1918’e*, 17. Baskı, İmge Kitabevi, Ankara, 2008.
- Sarıca, Murat, *Siyasal Tarih*, Filiz Kitabevi, İstanbul.
- Soy, H. B. (2007). “Lord Palmerston’un Osmanlı Toprak Bütünlüğünü Koruma Siyaseti”, *Türkiyat Araştırmaları*, s.7.
- Şirokevad, A.B. (2009). *Osmanlı-Rus Savaşları*, Selenge Yayınları, İstanbul.
- Uçarol, R. (2008). *Siyasi Tarih 1789-2001*, 7. Baskı, Der Yayınları, İstanbul.
- Yapıcı, H. (2012). “1877-1878 Osmanlı-Rus Harbinde Yabancı Devletlerin Tutumu”, *International Journal of Social Science*, 5 (5).
- Quataert, D.(2005). *Osmanlı İmparatorluğu 1700-1922*, Çev. Ayşe Berktaş, 4. Baskı, İletişim Yayınları, İstanbul, 2005.

1914 YILI BAŞINDAN BİRİNCİ DÜNYA SAVAŞI'NA ORDUYU MODERNLEŞTİRME ÇABALARI VE TÜRK-ALMAN İTTİFAKI

Okt. İsmail EFE*

Öz

1914 Ocak ayı başında Harbiye Nazırı ve Erkan-ı Harbiye-i Umumiye Riyaseti (Genelkurmay Başkanlığı) görevlerini uhdesine alan Enver Paşa'nın, orduda giriştiği gençleştirme ve yeniden teşkilatlandırma faaliyetleri İtilaf ve İttifak olarak ikiye ayrılmış olan Avrupa'nın büyük devletleri arasındaki ilişkilerin gerginleşmesi nedeniyle yarıda kesilmiştir. Gerginleşen ortam Osmanlı idarecilerini -her ne kadar tarafsız kalma niyetinde olsalar da- her türlü ihtimale karşı ittifak arayışlarına ve orduyu savaşa hazır hale getirmeye sevk etmiştir. Gizli bir şekilde yürütülen Türk-Alman İttifak görüşmelerinin devam ettiği sırada, 28 Temmuz'da Avusturya'nın Sırbistan'a saldırması, akabinde müttefiklerinin de arkalarında yer alacaklarını açıklamaları, işin bir dünya savaşına doğru gittiğini göstermiştir. 1. Dünya Savaşı'nın başladığı günlerde, 2 Ağustos 1914'de Türk-Alman ittifak anlaşması imzalanmıştır. 3 Ağustos tarihinde Osmanlı ordusunda genel seferberlik ilan edilmiştir. Anlaşmadan haberdar olan kabine üyelerinin tepkileri ve kesinlikle savaşın dışında kalınması yönündeki görüşler nedeniyle Osmanlı Devleti, Almanya'nın bütün baskılarına rağmen, 29 Ekim 1914 tarihine Amiral Şuson idaresindeki Osmanlı donanmasının Rus limanlarını bombardımanına kadar savaşın dışında kalmayı başarmıştır.

Anahtar Kelimeler: Ordunun Islahı, 1. Dünya Savaşı, Türk-Alman İttifak Anlaşması, Genel Seferberlik, Osmanlı Donanması, Enver Paşa.

The Effort For Modernization of The Army and Turkish-German Alliance from The Beginning of 1914 to First World War

Abstract

Rejuvenation and organizing activities of Enver Pasha who took on tasks as Minister of War and Chief of Staff early in January of 1914 were interrupted because the relations among Europe's states (which were split as Allied and Central Powers) got tensed up. This stressful situation caused Ottoman governors to seek alliance and prepare the army for the war even though they intended to be neutral. During the Turkish-German alliance interviews that were maintained secretly, that Austria attacked Serbia on 28th July and allied powers explained that they would back up showed that the situation would result in a world War. On the days when the First World War began Turkish-German alliance agreement was signed on 2 August in 1914. Full mobilization was declared on 3 August. Because of the reaction of cabinet members and their views that they should stay out of war, Ottoman Empire succeed in staying out of war until 29 October 1914 when the Ottoman Navy led by Admiral Şuson bombarded Russian harbors.

Keywords: Reformation in the Army, 1st World War, Turkish-German Alliance Agreement, General Mobilization, Ottoman Navy, Enver Pasha.

* Kırıkkale Üniversitesi, Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Bölümü, efe5772@gmail.com

Giriş

Balkan Savaşları'nda ağır bir yenilgi alınmış, büyük toprak kayıpları yaşanmış, silahlı kuvvetler maddi ve manevi bakımdan zedelenmişti. Savaşın kaybı Osmanlı Devleti'nin sınırlarının daralmasına, itibar kaybına, milliyetçilik fikrinin uyanışına, İttihat ve Terakki iktidarının güçlenmesine yol açmıştı (Karal, 1994:349). 1913 yılı ortalarından itibaren oldukça güçlü bir duruma gelen İttihat ve Terakki'nin 20 Eylül 1913'de yapılan kongresinde ordunun yeniden teşkilatlandırılmasına karar verilmişti (Eroğlu, vd, 1999:145). Özellikle kara ordusunun kuruluş ve konuşunun yeniden düzenlenmesi, orduya yeni bir ruh ve canlılık kazandırılması zaruri görülüyordu. Ancak daha Meşrutiyetin ilanından beri Harbiye Nezareti ve Erkan-ı Harbiye-i Umumiye Riyaseti'nde hakim olan düşünce, yapılacak düzenlemelerde Alman subaylarından yararlanılması yönündeydi (Türk Silahlı Kuvvetleri Tarihi, 1996:107). Bilhassa Sadrazam ve Harbiye Nazırı olan Mahmut Şevket Paşa, yaklaşık otuz yıldır orduda Alman harp usullerinin uygulandığını, Osmanlı ordusunun Alman askeri talim ve terbiyesinin ruhu ile yetiştiği, bundan dolayı da ordunun ıslahı için geniş yetkilere haiz bir Alman ıslah heyetinin getirilmesi görüşünü savunuyordu (Peyam,14 Kânunuevvel 1913; Kabacalı, 2001:82-83).

Mahmut Şevket Paşa döneminde şekillenen Alman subaylardan yararlanma düşüncesi, Balkan Savaşı'nın kaybedilmesinden sonra Sadrazam Sait Halim Paşa ve Harbiye Nazırı Ahmet İzzet Paşa döneminde de benimsendi. Ordunun ıslahında faydalanılmak üzere Almanya'dan heyet talebinde bulunuldu (Türk Silahlı Kuvvetleri Tarihi, 1996:107). Osmanlı Devleti ile Almanya arasında yapılan görüşmelerde Türkiye'ye Alman ıslah heyetinin gönderilmesi hususunda mutabakat sağlandı. Sağlanan mutabakat çerçevesinde 27 Ekim 1913 tarihinde Bahriye Nazırı ve Harbiye Nazır Vekili Mahmut Paşa (Çürüksulu) ile Alman General Liman vonSanders arasında antlaşma imzalandı. Antlaşmaya göre Liman vonSanders, beş yıl süreyle birinci ferik rütbesi ve ıslahat heyeti başkanı sıfatıyla Osmanlı ordusunda görevlendirildi. Görevlendirme kararı 28 Kasım 1913'de Meclis-i Vükelâ tarafından onaylandı. 14 Aralık 1913'de 42 kişiden oluşan Liman vonSanders başkanlığındaki Alman ıslah heyeti İstanbul'a gelerek göreve başladı (Bayur "a", 1991:286-287; Ayışığı, 1997:110; Aktaş, 2000:414;Ortaylı, 2008:122). Liman Paşa Islah Heyeti reisliği, 1. Kolordu Kumandanlığı ve Şura-yı Askeri azalığına tayin edildi. Heyetin göreve başlamasıyla yapılan düzenlemelerle 1., 2. ve 3. Ordulardaki taktik görevler Alman subaylara verildi (Erickson, 2003:31). Bu arada 11 Aralık 1913'de yayınlanan teşkilat nizamnamesi ile Osmanlı Kara Ordusu'nun, Harbiye Nezareti'ne bağlı 4 Ordu Müfettişliği halinde yeniden teşkiline karar verildi (Eroğlu, vd, 1999:145).

1914 Yılı Başından Ağustos'a Orduda İslah Faaliyetleri

Ordunun gençleştirilmesi konusunda İttihat ve Terakki liderleriyle anlaşmazlığa düşen Harbiye Nazırı Ahmet İzzet Paşa, 3 Ocak 1914 tarihinde Harbiye Nezareti görevinden istifa etti (Ayışığı, 1997:112). Enver Bey'in, Bingazi ve Balkan Savaşı'ndaki fedakârlıklarından dolayı hizmetlerine 3'er yıldan 6 yıl ilave edilerek 1 Ocak 1914'de rütbesi mirlivalığa yükseltildi. Böylece Enver Bey için "Beylik" dönemi sona ermiş "Paşalık" dönemi başlamış oldu. Gerekli prosedürün tamamlanmasından sonra Enver Paşa, 4 Ocak 1914'de Harbiye Nezareti'ne tayin edildi (Esatlı, 1974:204). Harbiye Nezareti görevini üstlenen Enver Paşa, ilk iş olarak 6 Ocak 1914'de 1., 2., 3. ve 4. Ordu Müfettişlikleri ile bu ordular bölgesinde bulunan süvari ve topçu müfettişliklerine atamalar yaptı (Başbakanlık Osmanlı Arşivi, 1914). 7 Ocak 1914 tarihinde Askeri Şura'yı kaldıran Enver Paşa, 8 Ocak 1914 tarihinde Erkan-ı Harbiye-i Umumiye Reisliği görevini de üzerine alarak ordu üst yönetiminde tek karar verici haline geldi. Bütün yüksek askeri makamları uhdesinde toplayan Enver Paşa'nın bu tarihten sonraki hedefi, ordunun aksayan yönlerini tespit edip aksaklık ve eksikliklerin giderilmesi için ıslah faaliyetlerine girişmek oldu (Turfan, 2005:203; Türk Silahlı Kuvvetleri Tarihi, 1996:129; Çolak, 2006:8).

Enver Paşa, 10 Ocak 1914 (28 Kanunuevvel 1329) tarihinde Tanin Gazetesi'ne verdiği mülakatta orduda tespit ettiği sorunları özetle ortaya koyuyordu. Enver Paşa; "ordunun barış ve muharebe zamanı olmak üzere adeta iki kadrodan oluştuğunu, bu durumun orduda bazı sıkıntılara sebep olduğunu, subaylar arasındaki eski yeni ikiliğinin orduya zarar verdiğini, bu ikiliğin ortadan kaldırılması için emeklilik ve rütbe düzenlemelerine dair çalışma yaptıklarını" söylüyordu (Tanin, 10 Ocak 1914). Enver Paşa'nın yanı sıra ıslah heyetinde bulunan Alman subaylar da ordudaki problemlere dikkat çekiyordu. Alman subaylar, Türk Ordusu'nun talim, terbiye, bilim vb. alanlarda çok yetersiz olduğunu, seferi hizmetlerin bilindiğini, ancak atış eğitiminin gez-göz-arpacıkla sınırlı olduğunu, bazı birliklerde yürüyüş disiplinin bile eksik olduğuna dikkat çekiyorlardı (Mühlman, 2006:25-26).

Harbiye Nazırı Enver Paşa, 1914 yılı başında ordunun 1913 kuruluş, teşkilat ve konusunda değişiklikler yaparak, orduyu barış döneminden itibaren bir sefer ordusu kuruluşunda hazırlamaya girişti. Bu anlayışta ordu, her biri üçer tümenli kolordulardan ve her tümen üç piyade bir topçu alayından ve diğer sınıflardan bağlı birliklerden teşkil edildi. Her piyade alayının üç taburlu, her taburun dörder bölüklü olması ve her alaya dörder tüfekli bir ağır makineli tüfek bölümü verilmesi uygun bulundu. Topçu alaylarının ikişer bataryalı (her bataryada dört top bulunacak) üçer tabur halinde bulunması tasarlandı. Tümenlerin topçu ve piyade alaylarının üçüncü taburları ve piyade taburlarının dördüncü piyade bölükleri sefer halinde kurulacaktı. Kuruluş planı bu şekilde yapılan ordu, ancak mevcut bulunan silah, araç ve gereç oranında donatılabildi (Türk Silahlı Kuvvetleri Tarihi, 1996:113).

Harbiye Nazırı ve Erkan-ı Harbiye Reisi Enver Paşa, bir taraftan ordunun kuruluşuna dair düzenlemeler yaparken, bir taraftan da yaptığı tespitler doğrultusunda, hem subaylar arasındaki ikiliği ortadan kaldırmak hem de orduyu genç subaylarla yeniden teşkilatlandırılmak amacıyla harekete geçmişti. Gençleştirme faaliyetinde ilk başvurulan yol, emekliye sevk ve rütbe düzenlemelerine dair uygulamalar oldu (Tanin, 1 Şubat 1914). Uygulama safhasında, askeri açıdan yeterli bilgi ve beceriye sahip olmayan ne kadar general, subay ve üstsubay var ise emekliye sevk edildi, alaylı subayların büyük bir bölümünün ordudan ilişigi kesildi, bazı subayların hak etmeden aldıkları rütbeler geri alındı. Ordunun dinamik ve bilgili subaylar elinde yükseleceğine inanan Enver Paşa, ordu teşkilatındaki kilit noktalara kendi görüşünü paylaşan genç subayları getirdi. Üst rütbelerdeki subayların çoğu tasfiye edildiğinden albaylardan kolordu kumandanları, yarbaylardan fırka, binbaşılardan alay ve yüzbaşılardan da tabur kumandanları yapıldı (İnönü, 1985:86; Hayta ve Ünal, 2003:210; Cemal Paşa, 2001:99).

Bir taraftan orduyu gençleştirme faaliyetlerine girişen Harbiye Nazırı Enver Paşa, bir taraftan da Harbiye Nezareti ve Erkan-ı Harbiye-i Umumiye Riyaseti teşkilatında yeni düzenlemeler yapmaya başladı. Harbiye Nezareti teşkilatında yapılan düzenlemeler ile genel kuvvetler, asker alma, seferberlik, kanun ve nizamlar, küçük eğitim ve öğretim işleri Harbiye Nezareti'ne devredildi. Böylece Erkan-ı Harbiye-i Umumiye Riyaseti'nin kendiışleri ile uğraşmasına imkân sağlandı.1914 yılı başında yapılan bu düzenlemelerle Erkan-ı Harbiye-i Umumiye Riyaseti teşkilatı merkez şube, idare kısmı, evrak kısmı, 1., 2., 3. ve 4. şubeler ile hat komiserlikleri, ateşemiliterlikler (Sofya, Belgrat) ve harita şubesinden oluşturuldu (Salname-i Askeri,1330:12-14; Emir, 1924:59).

Tamamen ordunun ıslahına yoğunlaşan Enver Paşa, bir taraftan Erkan-ı Harbiye-i Umumiye Reisi olarak ordunun teşkilat ve eğitim işleriyle uğraşırken bir taraftan da Harbiye Nazırı olarak ordunun silah, cephane ve araç-gereç açığını kapatmaya çalışıyordu. Ordunun modern silahlarla donatılması için imkânlar çerçevesinde bir taraftan Avrupa'dan önemli miktarlarda silah alımı yapılırken, içeride de tophane ve askeri fabrikaların modernleştirilmesine çalışılıyordu (Shaw ve Shaw, 1983:370). Yeni teşkil edilen ordunun asker ihtiyacını karşılamak için 1909 tarihli Asker Alma Kanunu'nun yetersiz olduğu düşünüldüğünden, hazırlanan yeni asker alma kanunu "Mükellefiyet-i Askeriye Kanun-ı Muvakkatı" adıyla 12 Mayıs 1914'de uygulamaya konuldu. Kanunla Osmanlı vatandaşı olan Müslim-gayrimüslim bütün erkekler (handedan mensupları hariç) askerlikle yükümlü hale getirildi (Takvim-i Vekayi, 13 Mayıs 1914:18).

Osmanlı Devleti'nde orduyu yeniden yapılandırma faaliyetlerine hız verildiği sırada, Avrupa devletleri arasında ortam iyiden iyiye sertleşmişti. 1914 Nisan, Mayıs aylarına geldiğinde İtilaf ve İttifak gurupları arasında ilişkiler iyice sertleşmiş ve her an bir çatışma çıkması muhtemeldi. Böyle bir ortamın risklerini de dikkate alan Os-

manlı Harbiye Nezareti, çıkması muhtemel bir savaşa karşı hazırlıklı olmak amacıyla ordu birliklerinin efradının tamamlanması için 11 Mayıs 1914 tarihi itibarıyla 1310 (1894-1895) doğumlu efradın numaralarının keşidesiyle silâhına celbi için bir geçici kanun çıkarttı (Düstur, Tertib-i Sani, 1334:704; Takvim-i Vekayi, 14 Mayıs 1914). Gelişmeler dikkate alınarak 1913 yılı Aralık ayında ilan edilen teşkilata göre ordunun yeniden yapılandırılmasına, Balkan Harbi öncesindeki garnizon mahallerine dönülmesine karar verildi. Ayrıca ordunun kolordu ve tümen temelinde yeniden teşkiline başlandı (Erickson, 2003:30).

İtilaf ve İttifak gurubunda bulunan devletlerin savaş için ciddi hazırlıklar içinde bulunduğu bir sırada, 28 Haziran 1914'de Avusturya-Macaristan Veliahdı Arşidük François Ferdinand'ın Saraybosna'da bir Sırp tarafından öldürülmesi savaşın fitilini ateşlemiş oldu. Bu olay üzerine, Avusturya, Sırbistan'a 48 saat süreli bağımsız bir devletin kabul edemeyeceği ağırlıkta bir nota verdi. Kaçamak cevaplarla notayı geçiştirmek isteyen Sırbistan, notanın gereklerini yerine getirmede (Akşin, 1998: 83-84; Armaoğlu, 1992:103; Sander, 2007:355). Mevcut gerilime İtilaf ve İttifak gurubunda yer alan devletlerin de katılması ile kriz Avrupa'yı hatta dünyayı etkileyecek bir boyuta ulaştı. Kaos ortamının Osmanlı'yı da etkileyebileceğini düşünen Harbiye Nazırı Enver Paşa, tedbir amaçlı olarak Sana, Musul ve Bağdat'taki kolordular ile Asir ve Hicaz'daki bağımsız tümenlerin dışında kalan bütün kolordulara dört haftalık talim emri verdi. Nezaret emrinde ikmal efradının celbi, piyade alaylarında dördüncü bölüklerin teşkili, bütün bölüklerin asker mevcudunun 130'a tamamlanması ve 1914 yılında silâhına alınacak efrat ile son bir yıl içinde birliklerinden terhis olan efradın silâhına alınması da yer alıyordu (Karabekir, 1994:151; Sabis, 1991:103).

Savaş ihtimaline karşı ordu hazır hale getirilmeye çalışılsa da, aslında Osmanlı idarecilerinin önemli bir kısmı savaş dışı kalarak orduda başlatılan ıslahatın olgunlaşmasını istiyorlardı. Bunun en önemli delillerinden birini Bahriye Nazırı Cemal Paşa'nın donanmanın ıslahı için Fransa'da görüşmelerde bulunduğu sırada -4 Temmuz 1914'de- Fransa'nın "Nekodopari" Gazetesi'ne verdiği mülakatta görmekteyiz. Cemal Paşa, mülakatında Osmanlı'nın savaşa girme niyetinde olmadığını, ordunun ıslahındaki amacın kimseye muhtaç olmadan kendi kendimizi müdafaa edebilecek bir orduya sahip olmak olduğunu ifade etmektedir. Cemal Paşa, mülakatın devamında: "...Biz rast gelenin eline geçecek bir av olarak kalmak istemiyoruz. Maksadımız tecavüze maruz olmamaktır. Hiçbir hükümetin Türkiye kadar sulh ve sükûn içinde yaşamaya ihtiyacı yoktur. ...en büyük arzumuz Türkiye'nin düveli muhtelif guruplarından hiçbiri tarafından intihab edilme ihtiyacında bulunmamasıdır..." diyerek Osmanlı Devleti'nin savaşın dışında kalmak istediğini açıkça ortaya koyuyordu (Tanin, 6 Temmuz 1914).

Türk-Alman İttifakı ve Türkiye'nin Savaşa Giriş Serüveni

Osmanlı idarecileri bir taraftan kesinlikle savaşın dışında kalma görüşünde olduklarını ifade ederken bir taraftan da Avusturya ile Sırbistan arasındaki gerilimin bir dünya savaşına dönüşmesi durumunda tarafsız kalmanın tamamen kendi ellerinde olmadığını düşünüyorlardı (Karal, 1994:379). Aslında Osmanlı Devleti dış politikada kendini kabul ettirebilmek için II. Meşrutiyetin ilanından sonra birçok diplomatik girişimde bulunmuştu. Hükümet 1908 seçimlerinin hemen ardından Fransa, Almanya ve İngiltere'ye temsilciler göndererek yakınlaşma yolları aramıştı. Talat Bey başkanlığındaki bir parlamento heyeti İngiltere'ye ziyarette bulunarak, bu ülke ile ittifak girişimlerinde bulundu. Osmanlı Devleti'nin bir büyük devletle veya devletler gurubuyla ittifak yapma arayışları Birinci Dünya Savaşı öncesine kadar hep devam etti. Ancak Osmanlı Devleti bu girişimlerinden bir sonuç alamadı (Babacan, 2012:116-117).

Avusturya veliahdı Ferdinand'ın 28 Haziran 1914'de öldürülmesinden sonra hızla artan uluslar arası gerginlik ortamında endişeye kapılan Osmanlı idarecileri büyük güçlerle bir ittifak imzalamak için girişimlere başladı. Ancak bu sırada İngiltere ve Fransa'nın gündemlerinde ilk yeri Rusya işgal ediyordu. Bu iki devlet yakın doğu söz konusu olduğunda Osmanlı yerine Balkan devletleriyle işbirliğini tercih eden bir konumda bulunuyorlardı (Zürcher, 2010:170). Bütün bu nedenlerle Osmanlı Devleti'nin ittifak yapmak istediği İngiltere, Fransa ve Rusya gibi İtilaf Devletleri'ne yapılan müracaatlar sonuçsuz kaldı. Ortaya çıkan bu durum Osmanlı için Avusturya-Macaristan ve Almanya'dan oluşan İttifak Devletleri gurubunu zoraki bir seçenek haline getirdi (Ersoy ve Aksoy, 1994:46; Armaoğlu, 1992:107-108).

Osmanlı Devleti diğer büyük devletlere ittifak teklifinde bulunduğu 1913 yılı içinde gayri resmi olarak Almanya nezdinde girişimde bulunmuş, ancak o zaman Almanya bu fikre pek sıcak bakmamıştı. Avusturya-Macaristan Hükümeti'nin, Osmanlı Devleti'ni 1914 yılı Temmuz ortalarında ittifaka dahil etme girişimlerinde bulunur. Almanya'da, Osmanlı Devleti'nin 1913'teki teklifini gündeme getirerek 22 Temmuz'da ittifak teklifinde bulundu. Fransa'da ittifak arayışında bulunan Cemal Paşa'nın olumlu bir netice alamadan 18 Temmuz'da İstanbul'a dönmemesi, İstanbul'da bulunan Alman askeri heyetinin Enver Paşa nezdinde ki girişimleri, Alman elçisinin ittifak lehinde hükümet üzerindeki telkinleri Almanya'nın teklifinin kabulünde etkili oldu (Babacan, 2012:119).

Son derece gizli bir şekilde Sadrazam Sait Halim Paşa tarafından yürütülen Osmanlı-Alman ittifak görüşmelerinden sadece, Harbiye Nazırı Enver Paşa, Dahiliye Nazırı Talat Bey ve Meclis-i Mebusan Reisi Halil Bey haberdardı. 26 Temmuz'da başlayan Osmanlı-Alman ittifak görüşmeleri devam ederken, Avusturya 28 Temmuz 1914'de Belgrad'ı bombalayarak Sırbistan'a karşı fiilen savaşı başlattı. Bu savaşta Rusya Sırbistan'ın, Almanya'da Avusturya'nın arkasında olduğunu ilan edince savaşın Avrupa'ya yayılacağı görüldü (Karal, 1994:380; Bayur "b", 1991:629; Sabis, 1991:116; Armaoğlu, 1992:100). Sırbistan'ı destekleyen Rusya 31 Temmuz'da genel seferber-

lik ilan edince, Almanya'da 1 Ağustos'ta Rusya'ya ve 3 Ağustos'ta Fransa'ya savaş ilan etti. Ayrıca Almanya 4 Ağustos'ta Belçika'yı işgal edince, İngiltere 5 Ağustos'ta Almanya'ya savaş ilan etti. 6 Ağustos'ta Avusturya'nın Rusya'ya savaş ilan etmesiyle bir hafta içinde 1. Dünya Savaşı başlamış oldu (Akşin, 1998:84; Sander, 2007:344).

1. Dünya Savaşı'nın başladığı günlerde 2 Ağustos 1914'de Osmanlı-Alman ittifak anlaşması imzalanıyordu. Osmanlı Devleti adına Sait Halim Paşa ve Almanya adına Wangenheim tarafından imzalanan anlaşma sekiz maddeden oluşuyordu (Tunçay, 1997:42; Aksoy ve Ersoy, 1994:47). Anlaşmanın birinci maddesi: her iki tarafın Avusturya ile Sırbistan arasındaki bir çatışmada tarafsız kalacağını ifade ediyordu. İkinci madde: Rusya çatışmaya girer ve Almanya'da girmek zorunda kalırsa Osmanlı Devleti İttifak Devletleri'ne katılacaktı. Üçüncü madde: Alman askeri heyetinin Türkiye'de kalacağını ve Osmanlı ordusunda yüksek komutalarda yer verileceğini ifade ediyordu. Dördüncü maddeye göre Almanya Osmanlı topraklarını koruyacaktı. Beşinci madde: anlaşmanın derhal yürürlüğe gireceğini ve 31 Aralık 1918'e kadar geçerli olduğunu söylüyordu. Altıncı madde: taraflardan biri aksine karar vermedikçe anlaşma kendiliğinden beş yıllık süre için yenilenecekti. Yedinci madde: Sultan ve Kayzer anlaşmayı bir ay içinde tasdik edecektir. Anlaşmanın sekizinci maddesi, anlaşmanın gizli kalacağını, tarafların ancak diğer tarafın onayı ile bunu açıklayabileceğini karar altına alıyordu (Zürcher, 2010:170-171; Baykara, 1985:21; Bayur "b", 1991:642-643; Kuran, 1959:651).

Almanya ile ittifak anlaşması yapıldığını öğrenen hükümet üyelerinin büyük bir kısmı tepki göstererek, savaşa mümkün olduğunca geç girilmesini ve ittifakın gizli tutulmasını istediler. Almanya ile yapılan ittifaka ve ülkenin savaşa girmesine sert bir şekilde karşı çıkanlardan biri de Cemal Paşa oldu. Cemal Paşa, harbe katılmanın mümkün olduğunca geciktirilmesini, o dönemlerde Sait Halim Paşa'nın evinde toplanan Meclis-i Vükela'da, Halil, Talat ve Enver beylerin de bulunduğu her ortamda dile getiriyordu. Cemal Paşa, ordunun seferberliği tamamlanmadan girilecek bir harbin intihar olacağını, Çanakkale, İstanbul ve Rusya hududunda bir neferin dahi bulunmadığı hususunda uyarılarda bulunuyordu. İttifak ve savaş konusunda hükümet üyelerinin tepki göstermesi, hükümeti savaşın dışında kalma siyaseti izlemeye sevk etti. Hatta hükümet, Almanya ile yapılan ittifakı gizlemek amacıyla İtilaf Devletleri'ne ittifak önerilerinde dahi bulundu (Cemal Paşa, 2001:141-142; Sander, 2007:369; Akşin, 1998:85).

Osmanlı-Alman ittifak anlaşmasının imzalandığı 2 Ağustos 1914'te Enver Paşa, padişahın dahi iznini almadan ve meclisten herhangi bir karar çıkartmadan, seferberlik emri verdi.(Bayur "b", 1991:21)3 Ağustos 1914 tarihinde ise seferberlik ilanı basında yer aldı. Tanin Gazetesi 3 Ağustos tarihli sayısında, 2 Ağustos tarihinde sokak duvarlarına kırmızı zemin üzerinde yeşil bayrak ve tuğrayı hümayun basılmış beyannameler yapıştırdığını okuyucularına duyurdu. Duvarlara yapıştırılan beyannamelerde: "seferberlik var asker olanlar silah başına" ibaresinin bulunduğu, bu se-

ferberliğin çevremizde gelişen kargaşalardan dolayı vatan müdafaası amacıyla yapıldığı ifadelerine yer veriliyordu. Gazete haberindeseferlik uygulamasının 3 Ağustos tarihi itibarıyla başladığı, seferberlik nedeniyle ülkenin her yerinde “Örfi İdare” ilan edildiği duyuruldu (Tanin, 3 Ağustos 1914).

3 Ağustos 1914 tarihli Padişah iradesi ile Mükellefiyet-i Askeriye Kanunu'nun 147. Maddesi'nde ifade edilen vasıflara haiz olanlardan Eylül'de silâh altına alınacak olan efratla, aynı vasıflara haiz 1310 (1894-1895) doğumlu efradın hemen silâh altına alınmasına karar verildi. Yine aynı tarihte yayınlanan geçici kanun ile 45 yaşına kadar olanların -İstanbul halkı ile gayrimüslimler de dahil olmak üzere- fiilen askerlik mükellefiyetine tabi oldukları, ancak gayrimüslim ihtiyat efradından bir seferliğe mahsus olmak üzere nakdi bedel kabul edileceği ifade edildi (Takvim-i Vekayi, 4 Ağustos 1914). 8 Ağustos 1914 tarihinde Mükellefiyet-i Askeriye Kanunu'nun 42 ve 147. maddelerindeki şartlar gereğince silâh altına alınmalarına karar verilenler hariç olmak üzere, ihtiyat ve müstahfiz efradından isteyenlerin bedeli nakdi vermelerine imkan tanındı (Tanin, 8 Ağustos 1914). 10 Ağustos 1914 tarihinde ise Müslüman ihtiyat ve müstahfiz efradı için de bedeli nakdi hakkı getirildi (Tanin, 10 Ağustos 1914).

Seferberlik ilanı ile Genelkurmay karargâhında yapılan küçük değişikliklerle Umumi Karargâh ve Başkumandanlık Vekâleti teşkil edildi. Teşkil edilen ilk Umumi Karargâh'ta Enver Paşa, İsmet (İnönü), Kazım (Karabekir), Ali İhsan (Sabis) gibi Harp Akademisi'ni birincilikle bitiren dönemin parlak kurmayları yer aldı. Başkumandanlık Vekâleti'ne Harbiye Nazırı Enver Paşa, Karargâh-ı Umumi veya Başkumandanlık Vekâleti Erkan-ı Harbiye Riyaseti'ne Bronzart Von Schlefendorff getirildi (Görgülü, 1993:146-147).

Bütün hazırlıklara ve yapılan ittifak anlaşmasına rağmen Osmanlı Devleti'nin savaşın dışında kalma anlayışı, Almanları Osmanlıya savaşa sokabilmek için subaylar ve aydınlar arasında devletin sınırlarının genişleyeceği propagandasına yöneltmiştir. Almanlar savaşın kısa süre içinde biteceğini, Osmanlı'nın pay elde etmek istiyorsa biran evvel savaşa katılması gerektiği fikrini yaymaya çalışıyordu. Bu tür propaganda faaliyetlerinden beklediği karşılığı bulamayan Almanlar, Osmanlı üzerinde açık emelleri olan Rusya'nın, Osmanlıya karşı bir saldırıda bulunması halinde yardım etmeyecekleri tehdidinde bulunmaya başladı. Ayrıca Osmanlı ordusuna yapılan silah yardımının kesileceğini de dolaylı olarak ima ediliyordu (Aksoy ve Ersoy, 1994:48).

Almanların Osmanlıya savaşa ikna etme hususunda işini kolaylaştıran en önemli gelişmelerden biri, İngiltere'ye 1911 yılında sipariş edilmiş ve bedelleri kısmen ödenmiş olan iki savaş gemisinin 1914 yılı ortalarında tamamlanmış olmasına rağmen teslim edilmemesi olmuştur. Osmanlı Devleti, Sultan Osman ve Reşadiye adı verilen gemilere olan borcunu tamamen ödemiş, ancak buna rağmen 1 Ağustos 1914'de İngiliz Deniz Kuvvetleri Bakanı Winston Churchill gemilere el koymuştur. İngiltere'nin bu tavrı Osmanlı hükümetinde ve kamuoyunda büyük tepkilere sebep olmuştur (Zürcher, 2010:172; Tunçay, 1997:43).

İngilizlerin tutumu nedeniyle ortaya çıkan tepkiden ustalıkla yararlanan Almanlar, Goben zırhlısı ve Breslau hafif kruvazöründen oluşan küçük Akdeniz filosuna Çanakkale Boğazı'na hareket emri verdiler. Akdeniz'de bulunan İngiliz ve Fransız filolarınca takip edilen iki Alman gemisi 10 Ağustos'ta Çanakkale Boğazı'na ulaştı, gemilerin boğazdan geçişine Enver Paşa'nın emriyle izin verildi (Zürcher, 2010:172; Tunçay, 1997:43; Karal, 1994:384-385). Muharip gemilerin boğazdan içeri girmesi, devletler hukukuna, Boğazlar rejimine ve tarafsızlık ilkesine aykırı bir durum arz ettiğinden, gemilerin ya 24 saat içinde Türk karasularından çıkarılması ya da silahlarının sökülmesi gerekiyordu. Ancak gemilerin karasularımızdan çıkartılmasına da silahlarının sökülmesine de Almanya'nın İstanbul Büyükelçisi Wagenheim itiraz etti. Büyükelçinin itirazı üzerine Talat Paşa'nın bulduğu formülle gemilerle ilgili sorun çözüldü (Ünal, 1998:553-554). Talat Paşa'nın formülü, gemilerin Almanya'dan satın alındığını açıklayarak gemilere Türk bayrağı çekilmesi, tayfalarına fes giydirilmesi, Goben'e Yavuz, Breslau'ya Midilli adı verilerek Osmanlı donanmasına katılması oldu. Gemilerin satın alınması sadece görünüşte, durumu kurtarma amaçlı bir açıklamaydı. Bu gemilerin komutasını elinde bulunduran Alman Deniz Kuvvetleri'nin Akdeniz Komutanı Amiral Souchon, Osmanlı Donanması'nın 1. Kumandanlığı'na atandı (Armaoğlu, 1992:109-110; Tunçay, 1997:44). Gemilerin alınmasına dair haberler Türk basınında da geniş bir şekilde yer aldı. Tanin Gazetesi gemilerin alınmasına dair haberi "Büyük Bir Muvaffakiyet" başlığı altında okuyucularına duyurdu. Gazete haberinde, Goben ve Breslau gemilerinin seksen milyon marka satın alındığı, gemilerin limanda halkın ziyaretine açıldığı, bu gemilerin alınmasının İstanbul halkının kalbini yakan Sultan Osman ve Reşadiye'nin acılarını unutturduğu ifade ediliyordu (Tanin, 12 Ağustos 1914). Bu tür propaganda faaliyetleri Osmanlı'nın savaşa sokulması için kamuoyunda gerekli ortamın hazırlanmasında etkili oldu.

Osmanlı Devleti, Alman kuvvetlerinin Batı Cephesi'nde Paris'i almak üzere saldırıya geçmesi üzerine, 5 Eylül 1914'de İtilaf Devletleri'nin zor durumda bulunmasından istifade ederek kapitülasyonları kaldırmaya karar verdi. Hükümet 1 Ekim 1914'ten itibaren kapitülasyonların geçersiz olacağını, 9 Eylül'de yabancı devletlerin elçiliklerine bir nota ile bildirdi (Karal, 1994:390; Baykara, 1985:21). Ancak kapitülasyonların kaldırılmasına karşı ilk tepki müttefikimiz olan Almanya ve Avusturya'dan geldi. İlginç bir tesadüftür ki kapitülasyonların kaldırıldığı gün olan 9 Eylül'de Amiral Souchon Osmanlı Donanması Birinci Komutanlığı'na getirilmişti (Aybars, 2000:49; Türkgeldi, 1987:115; Karal, 1994:391).

Goben ve Breslau hadisesi yüzünden Osmanlı ile İtilaf Devletleri'nin arası açıldı. Bu gerginlik Osmanlı donanması ile Çanakkale Boğazı girişini denetim altında bulunduran İngiliz donanması arasında sık sık olayların çıkmasına sebep oluyordu. Osmanlı ve İngiliz donanması arasında Eylül ve Ekim aylarında yaşanan olaylar had safhaya ulaştı. İngilizler, Çanakkale Boğazı'nın kapatıldığı 27 Ekim'den itibaren

ren hiçbir Osmanlı gemisinin Ege Denizi'ne açılmasına izin vermiyordu. İngilizlerle gerginliklerin yaşandığı sırada Almanlar da Osmanlıyı tarafsızlıktan vazgeçirerek İtilaf Devletleri'ne karşı savaşa sokmak için çalışmalarına hız vermişlerdi. Ancak Osmanlı idarecileri İngiltere'ye karşı savaşmak istemediklerinden Almanların savaşa girin baskısına, yeterli derecede silah, cephane, giyecek ve bilhassa para olmadığını ve bunlar tamamlanmadan savaşa girmeyecekleri cevabını veriyordu (Pomiankowski, 1990:77-78). Başkumandan Vekili Enver Paşa'nın da 1915 yılı ilkbaharına kadar savaşa girmeyi istemediği, ancak Alman hükümetinin baskılarını artırması ve gereken mali teminatları sağlaması nedeniyle savaşa girmek zorunda kaldığını söylediği iddia edilmektedir. Bu zorunluluk nedeniyle 25 Ekim 1914'de savaş kararının alındığı ifade edilmektedir (Zürcher, 2010:173).

Bahriye Nazırı Cemal Paşa'nın 27 Ekim'de donanma Karadeniz'e açılmadan gemilerdeki askerlere, donanmanın Karadeniz'de icra edeceği manevralarda donanmaya Amiral Souchon'un kumanda edeceğini söylediği, onun vereceği emirlere kendi emri gibi itaat edilmesini istediği iddia edilmektedir. 29 Ekim 1914'de Amiral Şuson'un görünürde keşif yapmak amacıyla donanmayla Karadeniz'e açılmasına izin verildi (Bayur "c", 1991:235; Ünal, 1998:555). Karadeniz'e açılan Osmanlı donanması 29-30 Ekim tarihlerinde Rus limanlarından Sivastapol, Odesa ve Novrosiski bombalamış, limanlarındaki petrol ve tahıl depolarını, bazı nakliye gemileriyle kayıkları imha etmiştir. Bu olay geri dönülmez bir biçimde Osmanlı Devleti'ni fiilen 1. Dünya Savaşı'nın içine sokmuş oldu (Pomiankowski, 1990:110). Donanmanın Rus limanlarını bombardıman ettiği haberinin duyulması üzerine harbe taraftar olmayan Maliye Nazırı Cavit Bey, Ticaret Nazırı Süleyman Bostani Efendi, Nafia Nazırı Çürüksulu Mahmut Paşa, Telgraf ve Posta Nazırı Oskan Efendi istifa etti. Rus limanlarının bombardımanından sonra 2 Kasım 1914'te Rusya, 4 Kasım'da İngiltere ve 5 Kasım'da Fransa Osmanlı Devleti'ne savaş ilan etti (Türkgeldi, 1997:117; Baykara, 1985:22; Mehmet Tevfik Bey, 1993:70-71).

Kendisine karşı savaş ilanlarının ardından Osmanlı Devleti de 12 Kasım 1914'te ilgili devletlere resmen savaş ilanında bulundu. Savaş ilanından iki gün sonra Padişah Mehmet Reşad, halife olarak "Cihad-ı Ekber" ilan ederek İtilaf Devletleri'nin egemenliği altındaki bütün Müslümanları birlikte mücadeleye çağırıldı. Osmanlı'nın cihat çağrısına karşılık İtilaf Devletleri de Osmanlı idaresindeki milletlere (Arap, Ermeni vb.) bağımsızlık vaat etmeye başladı (Uçarol, 1995:467-468; Baykara, 1985:22). Osmanlı Devleti, 1914'ün son günlerinde girdiği ve birçok cepheye savaştığı 1. Dünya Savaşı'nı müttefikleriyle birlikte kaybederek, 30 Ekim 1918'de imzaladığı Mondros Mütarekesi ile bitirdi.

Sonuç

Balkan Savaşı'nın beklenmedik bir şekilde kaybedilmesi hem büyük toprak kayıplarına hem de psikolojik çöküntüye sebep oldu. Yaşanan hezimetin sebebi olarak orduya siyasetin girmesi – subaylar arasındaki alaylı, mektepli çekişmesi-görüldü. 1913 yılı ortalarından itibaren hükümete tam anlamıyla hakim olan İttihat ve Terakki yöneticileri,Balkan faciasından mesul gördükleri ordunun yeniden yapılandırılmasına karar verdiler. İttihatçılar ordunun ancak yeni bir ruh ve dinamizmle Balkan Savaşı'nda yaşanan hezimetin etkisinden kurutulabileceğini düşünüyorlardı. .Bu sırada Sadarete bulunan Sait Halim Paşa ve Harbiye Nazırı Ahmet İzzet Paşa ise ordunun yeniden yapılandırılmasında Alman askeri uzmanlardan yararlanma görüşünü ortaya attı. Bu görüşün benimsenmesiyle General Liman vonSanders başkanlığındaki 42 kişiden oluşan Alman ıslah heyeti 14 Aralık 1913'de İstanbul'a getirildi.

İktidara hakim olan İttihat ve Terakki lider kadrosu Balkan hezimetinde sorumlu gördükleri yaşlı subayları tasfiye ederek orduyu genç subaylarla yeniden yapılandırma düşüncesine sahipti. Subayların tasfiyesi hususunda İttihat ve Terakki kadrosuyla görüş ayrılığı yaşayan Ahmet İzzet Paşa, 3 Ocak 1914 tarihinde Harbiye Nazırlığı'ndan istifa edince, 4 Ocak 1914'de Nezarete Enver Paşa getirildi. 8 Ocak 1914 tarihinde Erkan-ı Harbiye-i Umumiye Reisliği görevini de üzerine alan Enver Paşa, ordu üst yönetiminde tek karar verici haline geldi. Ordu üst yönetimini uhdesinde toplayan Enver Paşa, ordunun yapılandırılması işini bir taraftan konuş kuruluş boyutuyla ele alırken bir taraftan da subaylar arasındaki eski-yeni ikiliğini ortadan kaldırmak üzere harekete geçti. Yapılan kapsamlı tasfiyelerle yeni teşkil edilen ordu kademelerine genç subaylar getirildi.Enver Paşa, bir taraftan Harbiye Nezareti ve Erkan-ı Harbiye-i Umumiye Riyaseti gibi ordu üst yönetim birimlerinde köklü değişiklikler yapıyor, bir taraftan da ordunun silah, cephane ve araç-gereç açığını kapatmaya çalışıyordu. Yeniden yapılandırılan ordunun asker ihtiyacını karşılamak üzere 12 Mayıs 1914'de yeni asker alma kanunu uygulamaya konuluyordu. Bu kanun askerlik mükellefiyetini -hanedan mensupları hariç- bütün tebaaya görev haline getiriyordu.

Ordunun yeniden yapılandırılmasına hız verildiği sırada, Avrupa devletleri arasında ortamın iyiden iyiye sertleşmesi Osmanlı açısından bazı riskleri ortaya çıkardığından, Balkan Harbi öncesindeki garnizon mahallerine dönülmesine ve ordunun kolordu ve tümen temelinde yeniden teşkiline karar verildi. 28 Haziran 1914'de Avusturya-Macaristan Veliahdı Ferdinand'ın Saraybosna'da bir Sırp tarafından öldürülmesi savaşın fitilini ateşlemiş oldu. Avusturya ile Sırbistan arasındaki gerilimin bir dünya savaşına dönüşmesi halinde tarafsız kalmanın kendi ellerinde olmayabileceğini düşünen Osmanlı idarecileri, bir büyük devletle veya devletler gurubuyla ittifak yapma arayışına girdi. Osmanlı Devleti'nin ittifak yapmak istediği İngiltere, Fransa ve Rusya gibi İtilaf Devletleri'ne yapılan müracaatlar sonuçsuz kaldı. Osmanlı için Avusturya-Macaristan ve Almanya'dan oluşan İttifak Devletleri gurubu zoraki bir seçenek haline gelmişti. Son derece gizli bir şekilde Sadrazam

Sait Halim Paşa tarafından yürütülen Osmanlı-Alman ittifak görüşmeleri 2 Ağustos 1914’de Osmanlı-Alman ittifak anlaşmasının imzalanmasıyla neticelendi. Aynı gün genel seferberlik ilan edilerek ordunun savaşa hazır hale getirilmesi çalışmaları başladı.

Hükümet üyelerinin çok büyük bir bölümünün savaşa karşı olmaları nedeniyle bütün hazırlıklara ve yapılan ittifak anlaşmasına rağmen Osmanlı Devleti’nin savaşın dışında kalması yönünde bir politika takip edilmeye başlandı. Ancak bu durumdan memnun olmayan Almanya Osmanlıyı savaşa sokabilmek için türlü yollar deniyor, Osmanlı idarecileri ise sürekli bazı gerekçeler ileri sürerek savaşın dışında kalmaya çalışıyordu. Alman Amiral Souchon idaresinde Karadeniz’e açılan Osmanlı donanmasının 29-30 Ekim tarihlerinde Rus limanlarını bombalaması ile Osmanlı Devleti bir oldubittiye getirilerek, 1. Dünya Savaşı’na sokulmuş oldu. Bu gelişme üzerine Rusya 2 Kasım 1914’te, müttefiki olan İngiltere 4 Kasım’da, Fransa’da 5 Kasım’da Osmanlı Devleti’ne savaş ilan etti. Kendisine karşı savaş ilanlarının ardından Osmanlı Devleti de 12 Kasım 1914’te ilgili devletlere resmen savaş ilan ederek sonu belli olmayan bir meçhule girmiş oldu.

Sonuç itibariyle, 1914 yılı başında başlanan orduyu yeniden yapılandırma sürecinde çok önemli adımlar atılmış olmasına rağmen Avrupa da ortaya çıkan gelişmeler yapılan yeniliklerin olgunlaşması için ihtiyaç duyulan zaman fırsatını vermedi. 2 Ağustos 1914’de Almanya ile imzalanan ittifak anlaşması ve aynı gün seferberlik ilanı ile orduda başlatılan yapılandırma faaliyetleri akim kaldı. Osmanlı ordusunun savaş için yeterli yığınak ve konuşlanmayı gerçekleştiremediği bir sırada, donanmanın Rus limanlarını bombardıman etmesi Osmanlı’nın bir oldubitti ile kendisini savaşın içinde bulmasına sebep oldu. Uzun süren savaş yıllarında birçok cephede savaşmak zorunda kalan Osmanlı silahlı kuvvetleri, ordu sayısını sürekli artırmak zorunda kaldı. Ordu sayısı sürekli artırılırken, ordular kadro ve silah itibariyle çok büyük eksikliklerle savaşı sürdürmeye çalışıyordu. Dört yıl süren savaş Mondros Mütarekesi’nin imzalanması ile sona erdi. Büyük kayıplarla neticelenen savaş yıllarının beklide tek olumlu görülebilecek tarafı, 1914 yılı başından itibaren yürütülen ordunun yeniden teşkilatlandırılması ve subayların gençleştirilmesi faaliyetlerinin orduya yeni bir dinamizm ve heyecan getirdiğiydi.

Kaynakça

- Arşiv Belgeleri, Kanunnameler ve Süreli Yayınlar
- Başbakanlık Osmanlı Arşivi, İrade Harbiye, D:148, V:32, 24 Kânunuevvel 1329.
- Düstur, (1334). Tertib-i Sani, C. VI, 1 Teşrinisani 1329-31 Teşrinievvvel 1330, No:297, Dersaadet: Matbaa-i Amire.
- Peyam, (1 Kânunuevvel 1329 /14 Kânunuevvel 1913). No:31.
- Salname-i Askeri (1330). Dersaadet: Matbaa-i Askerî.
- Takvim-i Vekayi (22 Temmuz 1330). No: 1897.
- Takvim-i Vekayi (1 Mayıs 1330). No:1816.
- Tanin (28 Kânunuevvel 1329). No:1812
- Tanin (19 Kânunusani 1329). No:1833
- Tanin (21 Temmuz 1330). No:547.
- Tanin (23 Haziran 330). No: 1689.
- Tanin (26 Temmuz 1330). No:2021.
- Tanin (28 Temmuz 1330). No:2023.
- Tanin (30 Temmuz 1330). No: 2024.
- Tasvir-i Efkâr (16 Kânunuevvel 1913). No:942-143.
- Kitap ve Makaleler
- Akşin, S. (1998). Ana Çizgileriyle Türkiye'nin Yakın Tarihi, İmaj Yayınevi, Ankara.
- Aktaş, H. (2000). "I. Dünya Savaşı'nda Türkiye'de Görev Yapan Alman Subaylarının Faaliyetlerinin Bir Değerlendirmesi ve Türk Askerinin Konumu", Yedinci Askerî Tarih Semineri Bildirileri II, Ankara: Genelkurmay Basımevi, ss. 413-428.
- Armaoğlu, F. (1992). 20. Yüzyıl Siyasi Tarihi (1914-1990), C. I: 1914-1980, Türkiye İş Bankası Yayınları, Ankara.
- Aybars, E. (2000). Türkiye Cumhuriyeti Tarihi I, Ercan Kitabevi, İzmir.
- Ayışığı, M. (1997). Mareşal Ahmet İzzet Paşa (Askeri ve Siyasi Hayatı), TTK Yayınları, Ankara.
- Babacan, H. (2012). Mehmet Talat Paşa (1874-1921), Altınpost Yayınları, Ankara.
- Baykara, T. (1985). Milli Mücadele, Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları, Ankara.
- Bayur, Y. H. "b" (1991). Türk İnkılâbı Tarihi, C.II, K. 4, TTK Yayınları, Ankara.
- Bayur, Y. H. "c" (1991). Türk İnkılâbı Tarihi, C.III, K. 1, TTK Yayınları, Ankara.
- Bayur, Y.H. "a" (1991). Türk İnkılâbı Tarihi, C.II, K. 3, TTK Yayınları, Ankara.
- Cemal Paşa (2001). Hattatlar, (Haz. Alpay Kabacalı), Türkiye İş Bankası Yayınları, İstanbul.
- Çolak, M. (2006). Harbiye Nazırı Enver Paşa ve Türkçü Politikaları, Fakülte Kitapevi, Isparta.
- Emir, H. H. (1924). Erkân-ı Harbiye Meslek, Vazife ve Teşkilatı, Erkân-ı Harbiye Mektebi Matbaası, İstanbul.

- Erickson, E. J. (2003). Size Ölmeyi Emrediyorum (Birinci Dünya Savaşı Sırasında Osmanlı Ordusu), Kitap Yayınevi, İstanbul.
- Eroğlu, C. Yarar, H. ve İ. Göktuğ, D. (1999). Osmanlı Ordu Teşkilatı, Milli Savunma Bakanlığı Yayınları, TTK Basımevi, Ankara.
- Ersoy, E. ve Aksoy, M. T. (1994).Türkiye Federal Almanya İlişkilerinin Dünü, Bugünü, Yarını, Harp Akademileri Komutanlığı Yayınları, İstanbul.
- Esatlı, M. R. (1975).İttihat ve Terakki, Hürriyet Yayınları, İstanbul.
- Görgülü, İ. (1993). On Yıllık Harbin Kadrosu (1912-1922), TTK Basımevi, Ankara.
- Hayta, N. ve Uğur, Ü. (2003). Osmanlı Devletinde Yenileşme Hareketleri,(XVII Yüzyıl Başlarından Yıkılışa), Gazi Kitapevi, Ankara.
- İnönü, İ. (1985).Hatıralar, C.I,(Yay. Haz: Sabahattin Selek), Bilgi Yayınları, Ankara.
- Karabekir, K. (1994). Birinci Cihan Harbine Nasıl Girdik, C. II, Emre Yayınları, İstanbul.
- Karal, E. Z. (1994). Büyük Osmanlı Tarihi, C.V, TTK Yayınları, Ankara.
- Kuran, A. B. (1959). Osmanlı İmparatorluğunda İnkılâp Hareketleri ve Milli Mücadele, Çeltüt Matbaası, İstanbul.
- Mühlman, C. (2006).Çanakkale Savaşı,(Çev. Sedat Umran), Timaş Yayınları, İstanbul.
- Ortaylı, İlber (2008).Osmanlı İmparatorluğu'nda Alman Nüfuzu, Timaş Yayınları, İstanbul.
- Pomiankowski, J. (1990). Osmanlı İmparatorluğu'nun Çöküşü (1914-1918 I. Dünya Savaşı), (Çev. Kemal Turan), Kayıhan Yayınları, İstanbul.
- RezanHürmen, F. (1993). Mehmet Tevfik Bey'in (Biren), II. Abdülhamid, Meşrutiyet ve Mütareke Devri Hatıraları C.II, Arma Yayınları, İstanbul.
- Sabis, A. İ. (1991). Harp Hatıralarım,1. Dünya Harbi,C.I, Nehir Yayınları, İstanbul.
- Sander, O. (2007). Siyasi Tarih (İlk Çağlardan 1918'e), İmge Kitabevi Yayınları, Ankara.
- Shaw, S. ve Shaw, E. K. (1983). Osmanlı İmparatorluğu ve Modern Türkiye, C.II, (Çev. Mehmet Harmancı), E Yayınları, İstanbul.
- Tunçay, M. (1997). Türkiye Tarihi (Çağdaş Türkiye 1908-1980), C. IV, Yayın Yönetmeni: Sina Akşin, Cem Yayınları, İstanbul.
- Turfan, M. N. (2005). Jön Türklerin Yükselişi, Alkım Yayınları, İstanbul.
- Türk Silahlı Kuvvetleri Tarihi (1996). C. III, 6. Kısım, Genelkurmay Basımevi, Ankara.
- Türkgeldi, A. F. (1987). Görüp İşittiklerim, TTK Yayınları, Ankara.
- Uçarol, R. (1995). Siyasi Tarih (1789-1994), Filiz Kitabevi, İstanbul.
- Ünal, T. (1998). Türk Siyasi Tarihi (1700-1958), Kamer Yayınları, İstanbul.
- Zürcher, E. J. (2010). Modernleşen Türkiye'nin Tarihi, Çev. Yasemin Saner, İletişim Yayınları, İstanbul.

HABER FOTOĞRAFLARINDA 2003 IRAK SAVAŞI KARŞITLARININ TEMSİLİ

Serhan KOYUNCU & Burak MEDİN***

Öz

20 Mart 2003 tarihinde başlayan 2. Irak Savaşı öncesi savaş karŐıtu hareketler görölmüŐtür. Savaş karşıtları, haber fotoğraflarında çeşitli şekillerde yer almıştır. Bu çalışma, 2. Irak Savaşı örnek olayı kapsamında savaş karşıtlarının haber fotoğraflarındaki sunumunu/temsilinigöstergebilimsel çözümlene yöntemi bağlamında irdelemektedir. Çalışma, Türk yazılı basınıni kapsamaktadır ve örneklem olarak Cumhuriyet, Hürriyet ve Zaman gazetelerinin 2. Irak Savaşı öncesi bir aylık dönem olan 20 Şubat–20 Mart 2003 tarihleri arasında yayımlanan sayıları seçilmiştir. Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre, haber fotoğraflarında, savaş karşıtlarının sunumu belli göstergeler doğrultusunda gerçekteŐmiştir. Cumhuriyet, Hürriyet ve Zaman gazeteleri, haber fotoğraflarına savaş karşıtlarını çeşitli yollarla taŐıymıŐtır. Haber fotoğraflarında savaş karşıtlarının sunumunun bazı niteliksel ve niceliksel farklılıklara sahip olduğu görölmüŐ; Cumhuriyet, Hürriyet ve Zaman gazeteleri arasında belli farklılıklar dikkat çekmiştir. Ayrıca haber fotoğraflarında savaş karŐıtu bazı grup ve aktörlerin ise eksik temsil edildikleri sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Haber Fotoğrafi, Savaş Karşıtları, Temsil, Göstergebilim.

Representation of the 2003 Iraq War's Anti War in News Photos

Abstract

Before the second Iraq War beginning on 20 March 2003, the movements against the war were seen. The people against the war took place in the war photographs with various forms. This study named as “Presentation of the People Against the War in News Photographs: 2003 Iraq War” examines the presentation of the people against the war in news photographs in the scope of example case in Iraq War. This study includes Turkish written press and the sample publications of Cumhuriyet, Hürriyet and Zaman newspapers published between the second Iraq War, were chosen as an example. According to results the study, presentation of the people against the war in the news photographs was realized in mentioned scopes. Cumhuriyet, Hürriyet and Zaman newspapers used various scopes in the news photographs. In news photographs presentation of the people against the war have some differences. On the other hand, some differences between Cumhuriyet, Hürriyet and Zaman newspapers attract attention. Moreover, it is understood that some group and actors against the war were not completely represented in news photographs.

Keywords: News Photograph, Anti-War, Representation, Semiotic.

* Gazi Üniversitesi İletişim Fakültesi

** Gazi Üniversitesi İletişim Fakültesi

Giriş

Haber fotoğrafı, günümüzde yazılı basın açısından vazgeçilmez bir unsurdur. Yazılı basında fotoğrafsız haber olmaz anlayışı hâkimdir. Başlangıçta haber metnini destekleyen bir öge olarak kabul edilen fotoğraf bugün artık, başlı başına bir haber aracı olarak kabul edilmektedir. Fotoğrafın teknoloji ile beraber hızla gelişmesi karşısında daha önce az sayıda, siyah-beyaz ve küçük ebatta fotoğrafa yer veren fikir gazeteleridahi günümüzde bu tutumlarından vazgeçme eğilimi göstermekte, sayfalarında renkli ve çok sayıda fotoğrafa yer vermektedir. Yazılı basında haber fotoğrafının önemi arttıkça ve kullanımı yaygınlaştıkça haber fotoğrafları üzerinde basın araçlarının genel yayın politikalarının izleri de görülmeye başlamıştır. Yazılı basın organları, yayın politikaları çerçevesinde farklı şekillerde haber fotoğrafı inşası ve sunumu gerçekleştirmektedir.

Haber fotoğraflarındaki bu temsil önemli bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu sorundan hareketle bu çalışmada gösterebilimselçözümleme yöntemi benimsenerek haber fotoğraflarının nasıl inşa edildiğiniortaya koymak, irdelemek ve tartışmak amaçlanmaktadır. Çalışmanın araştırma nesnesi olan fotoğraflardaki anlamların oluşumu, bunların birbiriyle birleşerek yeni anlamları ortaya çıkarmaları tartışılmıştır. Bu bağlamda fotoğraftaki gösterge dizgeleri ya da anlam birimlerinin sadece betimlenmesiyle yetinilmemiş, bu sistemlerin üretiliş süreci de ele alınmıştır. Fotoğrafın insan için taşıdığı anlamlar kavranmaya çalışılmış ve bu anlam birimlerinin oluşturduğu bütünün üretiliş aşamaları da gösterebilimsel bir okumayla incelenmiştir.

Çalışmanın temelini, Peirce'in, Saussure'ün ve Barthes'in kuramları ve modelleri oluşturmaktadır. Bu çalışmada ayrıca haber fotoğraflarının yanı sıra, bu haber fotoğraflarında yer alan fotoğraf altı yazılar da çalışmanın kapsamı içine girmektedir. Fotoğraf altı yazıların çalışmaya dâhil edilmesinin nedeni, bu yazıların fotoğrafları tamamlayıcı ve açıklayıcı bir nitelik taşımasıdır.

Savaş karşıtlarının haber fotoğraflarında sunumunun irdelendiği bu çalışmada Türk yazılı basını temsilen seçilen Cumhuriyet, Hürriyet ve Zaman, birer aylık dönemlerle ele alınmıştır. Türk yazılı basını araştırmanın evreni olarak kabul edildiğinde, 2003'teki Irak Savaşı'nın başladığı tarih olan 20 Mart öncesi bir aylık dönemde (20 Şubat–20 Mart) yayımlanan Cumhuriyet, Hürriyet ve Zaman gazeteleri araştırmanın örneklemi oluşturmaktadır. Savaş karşıtı aktivist eylemlerin en yoğun yaşandığı dönem, savaşın hemen öncesidir. Savaşın başlamasının kesin olduğu bu dönemde Türkiye'de ve dünya çapında pek çok savaş karşıtı eylem düzenlenmiş ve savaşın engellenmesi amaçlanmıştır. Savaşın 20 Mart 2003'te başlamasıyla kimi eylemciler eylemlerine son vermiş, kimi eylemciler ise destek için gittikleri Irak'ı terk etmiştir.

Türk yazılı basını temsilen Cumhuriyet, Hürriyet ve Zaman gazetelerinin seçilmesinin nedeni; Cumhuriyet ve Zaman gazetelerinin ideolojik bağlam bakımından farklı konumlarda yer alması, Hürriyet Gazetesi'nin ise merkezde (merkez sol) ko-

numlanmasıdır. Böylece, Türk yazılı basını bir uçtan bir uca, merkezi de kapsayacak şekilde ele alınmış olmaktadır. Ele alınan tarihler arasında bu üç gazetede savaş karşıtlarına ilişkin toplam 120 haber fotoğrafı yer almıştır. Savaş karşıtlarına ilişkin yer alan 120 haber fotoğrafının sayısal olarak dağılımı yapıldığında, Cumhuriyet Gazetesi'nde 73, Hürriyet Gazetesi'nde 37, Zaman Gazetesi'nde ise 10 haber fotoğrafına rastlanmıştır. Süre bakımından, bir aylık dönemin çalışmaya dâhil edilmesinin nedeni, bu sürenin değerlendirme yapılabilmesi açısından yeterli görülmesidir. Fakat makalenin sınırlılığı, ele alınan dönemde taranan tüm fotoğrafların gösterebilimsel analizine bu çalışmada yer vermeye olanak tanımamaktadır. Bu nedenle her üç gazeteden en dikkat çekici üç fotoğraf seçilerek çalışmanın amacına ulaşılmaya çalışılmıştır.

Bu çalışma, haber fotoğrafları konusunda görece az sayıda çalışma olması ve Irak Savaşı döneminde savaş karşıtlarına ilişkin yok denecek kadar az sayıda çalışma olması nedeniyle önem taşımaktadır. Çalışmada, 2003 Irak Savaşı döneminde savaş karşıtlarının Türkiye'de yayımlanan gazetelerde eşit temsil edilmediği ve Türkiye'de yayımlanan gazeteler arasında belirli bir olaya dair yayımlanan haber fotoğrafları konusunda nitel ve nicel farklılıkların bulunduğu varsayılmaktadır.

Çalışmada ilk olarak gösterebilim üzerine kısa bir anlatı oluşturulmuştur. Daha sonra haber fotoğrafı kuramsal olarak incelenmiş, fotoğrafın yazılı basındaki önemi değerlendirilmiştir. Ayrıca bu bağlamda haber ve fotoğraf ilişkisi de irdelenmiştir. Çalışmanın son bölümünde ise ele alınan üç gazetenin ilgili dönemlerde savaş karşıtlarına ilişkin yayımlanmış olduğu haber fotoğrafları incelenmiştir.

Gösterebilim ve Gösterebilimsel Çözümleme

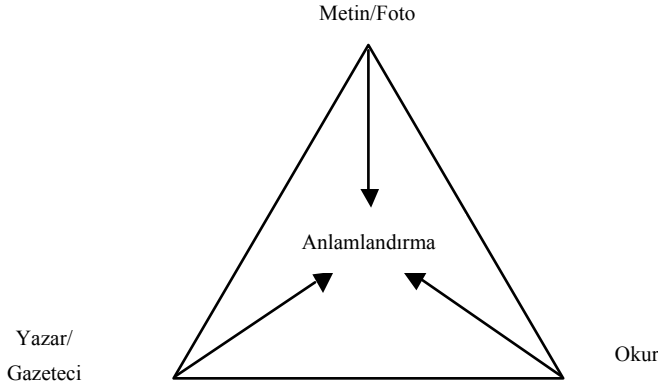
Gösterge, Rifat'ın belirttiği gibi kendi dışında bir şeyi temsil eden ve dolayısıyla temsil ettiği şeyin yerini alabilecek nitelikte olan her çeşit biçim, nesne, olgu vb. olarak tanımlanmaktadır (Rifat, 2000: 129). "Gösterebilim işaretler bilimidir, herhangi bir aracın işaret sistemi olarak incelenmesidir. Gösterebilim anlamın ne olduğuna değil, öncelikle anlamın nasıl yaratıldığına bakar" (Erdoğan, 2005: 117).

Rifat, gösterge kavramının anlamını genişleterek şu şekilde açıklar: "İnsanların bir topluluk yaşamı içinde birbirleriyle anlaşmak amacıyla yarattıkları ve kullandıkları doğal diller (Türkçe, Fransızca, İngilizce vb.), çeşitli jestler (el-kol-baş hareketleri), sağır-dilsiz alfabesi, trafik işaretleri, bazı meslek gruplarında kullanılan flamalar (örneğin denizcilerin flamaları), reklam afişleri, moda, mimarlık düzenlemeleri, edebiyat, resim, müzik vb. çeşitli birimlerden oluşan birer dizgedir. Değişik gereçlerin kullanılmasıyla gerçekleşme aşamasına gelen bu dizgeler belli kurullarla işleyen birer anlamlı bütündür. Bu anlamlı bütünlüklerin birimleri de genelde gösterge diye adlandırılır" (Rifat, 2009: 12).

Genel olarak bir başka şeyin yerini alabilen ve kendi dışında bir şeye işaret eden gösterge sözcüğünden türeyen göstergebilim ise göstergeleri bilimsel bir yöntemle inceleyen ve betimleyen bilim dalı olarak karşımıza çıkar. Rifat'ın belirttiği gibi (2009: 7) “insanı kuşatan anlamlar evreninde bildirişim amacıyla kullanılan doğal dillerin yanı sıra davranışlar, tutkular, inanışlar, töreler, toplumsal törenler, siyasal rejimler, reklamcılık, moda, yazılı basın, sözlü basın, mimarlık düzenleri, bilim dilleri, resim, müzik, tiyatro, sinema, edebiyat vb. anlamlı birimler diye tanımlayabileceğimiz göstergelerden oluşan dizgeler vardır. Çağımızın öne çıkan çözümleme yöntemlerinden biri olan göstergebilimin amacı da bütün bu anlamlı dizgeleri hem kavrayabilecek hem de yorumlayabilecek bir çözümleme ve yeniden yapılandırma modeli sunmaktır. Bir başka deyişle insanın insan için ve dünyanın insan için taşıdığı anlamları araştıran bir bilimsel tasarıdır göstergebilim”.

Günümüzde göstergebilimsel çalışmalarda üç temel araştırma alanından söz edilebilir (Fiske, 2003: 62):1. Göstergenin kendisi, 2. İçinde göstergelerin yapılandırıldığı ve düzenlendiği kodlar ya da anlam sistemleri, 3. Kodlar ve göstergelerin içinde işlediği toplum ve kültür.

Şekil 1’de göstergebilimin genel modelini oluşturan unsurlar görülmektedir.



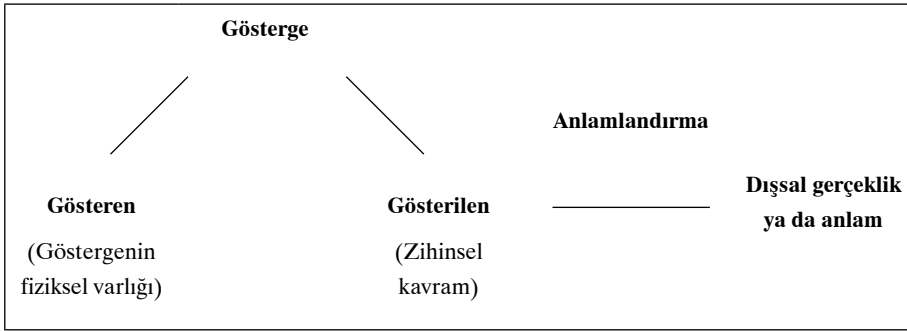
Şekil 1: Göstergebilimin Genel Modeli***

Atabek ve Atabek'in (2007: 67) belirttiği gibi 1960'lı yıllardan sonra biri yapısal-cılık yaklaşımı içinde yer alan ve metnin anlamlar evrenini metin içi ilişkilerde arayan diğeri postyapısalcılık yaklaşımı içinde değerlendirilen ve metnin anlamlar evrenini metinler arası ilişkilerde arayan iki ayrı göstergebilim anlayışından söz edilebilir. Aslında bu iki yönelim biri İsveçli dilbilimci Saussure ile diğeri Amerikalı Peirce ile başlayan iki farklı gelenekten kaynaklanmaktadır. Bu nedenle çağdaş göstergebilimin temelde iki öncüsü olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır.

*** Çebi, M. S. (2005). Yayınlanmamış Göstergebilim Ders Notları. Ankara, 17.

“Göstergebilim (*semiotics*) kuramı, Saussure’ün öğrencileri tarafından tutulan *Genel Dilbilim Dersleri* (1985) adıyla basılan ders notlarında kısmen semiyoloji ya da yapısalcılık olarak da geçer. Saussure, Yunan felsefesindeki temsil ve temsil edilen kavram arasındaki edimi incelemiştir. Temsil, bir ses, harf ya da görsel imgedir ve gösteren olarak tanımlanmıştır. Gösteren tarafından temsil edilen kavram ise gösterilendir” (Butler, 2011: 61-62). “Yapısalcı yaklaşımın temelini atan Saussure’e göre dil, kavramlar ve düşüncelerle bunları ifade etmeye yarayan seslerden oluşur. Dil, düşüncelerin aktarılmasını sağlayan bir göstergeler sistemidir. Bu göstergeler de gösteren ve gösterilenlerden oluşur. Gösteren, işaret ya da seslerden oluşurken, gösterilen düşünce ve kavramlardır. Buradaki en önemli nokta sesler ya da kelimelerle bunların ifade ettikleri kavram ve düşünceler arasında zorunlu ya da nedensel bir ilişki yoktur. Yani düşünceyi taşıyan işaretler keyfidir. Önemli olan ilişkiyi belirleyen kullanıcılar arasındaki uzlaşımlar, kurallar ya da anlaşmalardır” (Yaylagül, 2008: 106-107) .

Saussure, Fiske’nin (2003: 66-67) vurguladığı gibi göstergelerin diğer göstergelerle ilişkileri üzerinde yoğunlaştı. Onun için gösterge, gösteren ve gösterilenden oluşur. Gösteren, göstergenin algıladığımız imgesidir. Kâğıt üzerindeki işaretlerdir, havadaki seslerdir. Gösterilen ise gösterenin göndermede bulunduğu zihinsel kavramdır. Bu zihinsel kavram, aynı dili paylaşan aynı kültürün üyelerinin tümü için ortaktır. Bu durumaşğıdaki modellerle daha iyi ifade edilebilir.



Şekil 2: Saussure’ün anlam öğeleri****

“Bu modelden hareketle a-ğ-a-ç harf dizisini ele alalım. Kaynaktan iletilen bu harf ya da ses dizisi alıcının zihnine ulaşır. Her iki taraf aynı dil dizgesini kullandığından alıcı gelen iletiyi çözümler ve zihninde ağaç düşüncesi ya da kavramı oluşur. Bu gerçek bir ağaca değil, zihindeki ağaç kavramına gönderme yapar. Ses göstergesi olan ağaç, alıcının beyninde daha önce var olan ağaç kavramını çağrıştırmaktadır” (Butler, 2011: 62).

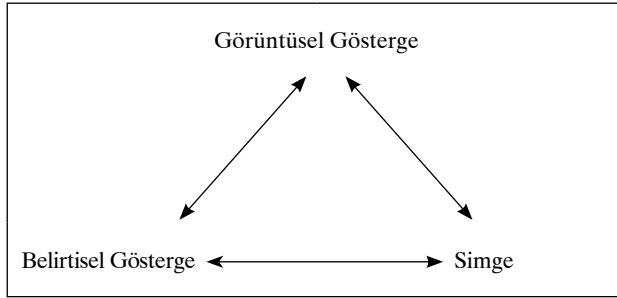
Saussure’ün bir diğer kavramlaştırması ise paradigma ve dizimdir. “Saussure, bir göstergenin diğer göstergelerle girebileceği başlıca iki ilişkiyi paradigma ve dizim terimleriyle betimlemektedir. Bir paradigma bir dizgedir. Seçim bu dizgeden yapılır ve

**** Fiske, J. (2003). İletişim Çalışmalarına Giriş. Ankara: Bilim ve Sanat, 67.

bu dizgeden yalnızca bir tek birim seçilebilir. Alfabedeki harfler basit bir paradigma örneğidir. Harfler yazılı dilin paradigmasını meydana getirirler. Bir paradigmadaki tüm birimlerin ortak özelliklere sahip olması gerekir. Aidiyeti belirleyen nitelikleri paylaşmak zorundadırlar. Paradigmadaki her birimin diğer birimlerden kolaylıkla ayırt edilebilmesi gerekir. İletişimdeki her an bir paradigmadan seçim yapmamız gerekir. Sözcükler, bebek dili, hukuk dili, âşıkların dili, televizyondaki değişen çekim biçimleri, kıyafetlerimiz gibi çeşitli paradigmalar mevcuttur” (Fiske, 2003: 82-83).

“Bir paradigmadan seçilen her birim diğer birimlerle birleşiktir. Bu birleşim dizim olarak adlandırılır. Yazılı bir sözcük alfabenin harflerinden yapılan paradigmasal bir seçimden oluşan görsel bir dizimdir. Cümle sözcüklerin diziminden oluşur. Giysilerimiz; şapkalar, kravatlar, gömlekler, ceketler, çoraplar ve benzerlerinin paradigmalarından yapılan seçimlerin bir dizimidir. Bir odayı döşeme tarzımız belli paradigmalardan yapılan seçimlerin bir dizimidir. Yemek listesi güzel bir örnektir. Her servis paradigma ve garsona verilen sipariş ise bir dizimdir” (Fiske, 2003: 84).

Göstergebilimin bağımsız bir bilim dalına dönüşmesini sağlayan ABD’li Peirce ise hem dilsel hem de dildışı göstergelerle ilgili bir kuram tasarlamış ve buna *semiotic* adını vermiştir. Peirce’e göre bir gösterge bir kişi için herhangi bir şeyin yerini herhangi bir bakımdan tutan bir şeydir. Birine yöneliktir, bir başka deyişle bu kişinin zihninde eşdeğerli bir gösterge ya da belki daha gelişmiş bir gösterge yaratır. Peirce’in göstergelerin sınıflandırılmasına ilişkin olarak önerdiği önemli ve popüler olan üçlük, görüntüsel (ikon), belirtisel ve simgesel göstergedir. Bu göstergeler bir üçgen üzerinde aşağıdaki gibi modellenmiştir.



Şekil 3: Peirce'in gösterge türleri kategorisi*****

Görüntüsel gösterge (Fiske, 2003: 71-72) nesnesiyle benzerlik taşır. Bu benzeşim görsel göstergelerde çoğu kez çok daha açıktır. Fotoğraf, harita, kadın ve erkek tuvaletlerini simgeleyen yaygın görsel göstergeler birer görüntüsel göstergelerdir. Görüntüsel göstergeler sözsüz de olabilir. Doğal seslerin taklit edilmesi ya da arıların vızıldaması dizesindeki sözcüklerin arıların vızıldamasına benzemesi gibi. *Belirtisel gösterge* nesnesiyle doğrudan varoluşsal bağlantısı olan bir göstergedir. Duman ateşin

***** Fiske, J. (2003). İletişim Çalışmalarına Giriş. Ankara: Bilim ve Sanat, 72.

bir belirtisel göstergesi, hapsirme soğuk algınlığının bir belirtisel göstergesidir. *Sim-gesel gösterge* ise nesnesiyle bağlantısı uzlaşma, anlaşma ya da kural sonucu olan bir göstergedir. Sözcükler genelde simgedirler. Kızıl haç işareti, rakamlar bir simgedir. 2 şeklinin bir çift nesneye göndermede bulunması için hiçbir neden yoktur. Bunun böyle olmasını sağlayan kültürümüzdeki uzlaşımlar ya da kurallardır.

“Saussure, anlamın ya da anlamlandırma ediminin yazar/okur ve metin üçgeni arasında gerçekleşen bir müzakere süreci olduğunu düşünmedi ve metnin üzerinde durdu. Ne metindeki dilsel göstergelerin, ne kullanıcının kültürel ve kişisel deneyimiyle, etkileşim biçimiyle ne de metindeki uzlaşımların, kullanıcının deneyimlediği ve beklediği uzlaşımlarla etkileşim biçimiyle ilgilendi. Bu müzakereci, etkileşimci anlam düşüncesinin sistemli biçimde çözümlenebileceği model, Saussure’ün takipçisi Roland Barthes tarafından geliştirilmiştir” (Fiske, 2003: 120).

Düz anlam ile yan anlam (Guiraud, 1994: 45), anlamlamanın iki temel ve karşıt türünü oluşturur. Bildirilerin çoğunda bir araya gelmelerine karşın, bu bildiriler, düz anlam ağırlıklı ya da yan anlam ağırlıklı olmalarına göre ayırt edilebilirler.

Düz anlam ilk düzeydeki anlamlandırma ve yan anlam ikinci düzeydeki anlamlandırma sistemi olarak nitelenir. Fotoğrafta düz anlam mekaniksel yeniden üretimle iletilir. İkinci seviyede çok sayıda imalar vardır. İmasal anlam (Barthes’ danakt. Erdoğan, 2005: 123) insan karışmasıyla (ışıklandırma, poz ve kamera açısı) sunulur. Anlamlandırmanın birinci düzeyi Saussure’ün üzerinde çalıştığı düzeydir. Bu düzeyde, göstergenin göstereni ve gösterileni arasındaki ilişki ve göstergenin dışsal gerçeklikteki göndergesiyle olan ilişkisi açıklanır. Barthes, anlamlandırmanın bu düzeyini düz anlam olarak adlandırır. Düz anlam, göstergenin ortak duyusal, aşikâr anlamına gönderme yapar (Fiske, 2003: 116). “Gerçek dünyayla ilişkisi dolaylı olan düz anlam kavram düzeyindedir. Bir gösterenin düz anlamı gerçek dünyada var olan nesne değil, o nesnenin zihinde yarattığı yansımadan ibarettir. Bu yansıma da tamamen dilin yaratıldığı kültüre özgü bir şeydir. Temel olarak düz anlam neyin anlamlandırıldığıdır” (Batı, 2005: 189).

“Yan anlam, Barthes’ın ikinci anlamlandırma düzeyinde göstergelerin işlediği üç yoldan birisini betimlemek için kullandığı bir terimdir. Yan anlam, göstergenin kullanıcıların duygularıyla ya da heyecanlarıyla ve kültürel değerleriyle, yani kültürel art alan bilgisiyyle örtüştüğünde ortaya çıkan etkileşime gönderme yapmaktadır. Bu anlamların öznel olarak ya da en azından özneler arası etkileşim sürecinde inşa edilmesi, yeniden inşa edilmesi anlamına gelmektedir. Bu süreçte yorum, yorumlayıcıdan etkilendiği kadar nesne ya da göstergeden de etkilenir” (Fiske, 2003: 116). Tek bir sözcük bir yan anlam taşıyabileceği gibi, birçok göstergeden oluşan tüm bir metin de, bir yan anlam katı olarak karşımıza çıkabilir (Akerson, 2005: 125). Barthes’agöre yan anlamdaki yeniden inşasında rol oynayan en önemli etmen, ilk düzeydeki göstereci. İlk düzey göstereni, yan anlamın göstergesi konumundadır (akt. Fiske, 2003: 116). Yan anlam (Batı, 2005: 189) göstergenin, kullanıcıların kültürel değerleriyle ve duygularıyla bir araya gelindiğinde ortaya çıkan etkileşimdir.

Haber Fotoğrafi ve Haber Fotoğrafının İnşa Süreci

“Gazeteciliğin normatif tanımına göre haberin, toplumun nasıl yönetildiği ile ilgili olarak bilinmesi gerekenleri, yani yönetimin aldığı kararları, oluşturulan politikaları ve bu konularla ilgili tüm olayları kapsamaması gerekmektedir. Bu normatif tanım, neyin haber olduğu neyin haber olmadığını belirlemekte, ayrıca, iyi gazetecilik ile kötü gazetecilik arasındaki farkların ortaya konulmasını sağlamaktadır” (Çaplı, 2002: 77). Haber fotoğrafları da gazeteciliğin bu tanımı içerisinde önemli bir yere sahiptir.

Fotoğraf günümüzde gazeteler için vazgeçilmez bir haber unsuru haline gelmiştir. Yazılı basın haberciliğinde fotoğrfsız haber olmaz anlayışı hâkimdir. Fotoğraf, haberi destekleyen bir öge olmanın ötesinde başlı başına haber kabul edilmektedir. Foto-haber adı da verilen bu tür, basında yaygın olarak kullanılmaktadır. Türkiye’de yayımlanan gazeteler baskı teknolojisinin de gelişmesiyle fotoğrafa giderek daha fazla önem vermektedir. Gezgin (1994: 32)’in de belirttiği gibi, yazıyla karşılaştırıldığında fotoğrafın duyarlılaştırma etkisi daha güçlüdür. Fotoğraf okuyucuda çok güçlü zihinsel ve duygusal tepkiler uyandırmakta, buna karşın metinle kimi zaman aynı etki yakalanamayabilmektedir. Yayın sürelerine, boyutlarına, yayın amaçlarına göre sınıflandırmalara tabi olan gazeteler içerisinde kendini fikir gazetesi olarak tanımlayan gazeteler de artık renkli ve büyük boyutta fotoğraflara ağırlıklı olarak yer vermeye başlamıştır.

Seçim’in vurguladığı gibi (2000: 43, 46) fotoğraflar, gazetelerin ve dergilerin en önemli görsel öğeleridir. Bir anlamda olmazsa olmazdır. Gazetede, dergide kullanılan fotoğraflar, o sayfaya estetik katmanın yanı sıra, haberin anlaşılmasına yardımcı olur. Bu yardımcı olunmanın temelinde de güven ve inandırıcılık vardır. İnsanlar okuduğundan ziyade gördüğüne inanırlar. Fotoğrafın algılanması, yazıya oranla daha kolaydır. Bugün, kitle iletişimindeki en etkili araçların hemen hepsinde fotoğraf kullanılmaktadır. Gazetelerde ya da dergilerde haberin değeri, haber fotoğrafı ile artmakta ya da azalmaktadır. Uzun satırların yerine, tek bir fotoğraf karesi daha etkili ve inandırıcı olabilmektedir.

Algan’a göre (1999: 32) haber fotoğrafından beklenen, olayı tüm açıklığı ve tüm gerçekliğiyle yansıtmasıdır. Öncelikli olarak, manipüle edilmemiş ve tarafsız olması istenir. Çünkü haberi doğru olarak algılamamız buna bağlıdır. “Bir haber fotoğrafı mutlaka bilgi yüklü olmalıdır. O bilgi haberin içeriğidir. Haber fotoğrafı haberi görsel olarak aktaran bir biçimdir. Fotoğraf görsel açıdan ne kadar başarılı olursa olsun içerik açısından bir değer taşıyorsa haber fotoğrafı olarak yayınlanması hata olacaktır” (Güz, 2005: 63).

Basmakalıp fotoğraflar okurun dikkatini çekmez. Benzer olaylarda çekilen basmakalıp fotoğraflar, birbirinin aynı olma tehlikesi taşır. Fotoğrafçı olayı görüntülerken olayda yer alan insanların duygularını da fotoğrafla yansıtabilmelidir. Haber fotoğrafçısı olay anını okura yaşatabilmelidir. Fotoğraflarda yaşamın canlılığı hisse-

dilmelidir. Çünkü durağan ve sıkıcı fotoğraflar, okurun ilgisini çekmez. Habere ilişkin bilginin fotoğrafta yansıtılması gerekir. Haberin fotoğrafı, haberin metniyle çelişmemelidir. Çoğu zaman haber fotoğrafçısı olayı görüntüler ve eldeki fotoğrafa uygun olarak haber metni yazılır. Bu nedenle bir haber fotoğrafının tıpkı haber metninde olduğu gibi öncelikle haber değeri taşıması gerekir. Haber metinleri geçerli olan haber değeri ölçütleri haber fotoğrafları için de aynen geçerlidir. Gazeteci, haberci, genel yayın yönetmeni, yazı işleri müdürü ve hatta haber fotoğrafçısı ve fotoğraf editörü bir haberi sıralanan bu kriterleri gözönünde bulundurarak değerlendirirler. Bu kriterlere göre haberin gazetede yer alıp almaması gerektiğine karar vermektedirler. Habere konu olan olay/konu güncel ise, sözkonusu olay/konu toplumun büyük bir çoğunluğunu etkiliyorsa ya da haber toplumun çoğunluğu tarafından tanınan kişiler hakkında ise o zaman bu haberin genel olarak haber değeri verilerini üzerinde topladığını söylemek mümkündür (Soygüder, 2003: 213).

“Gerek ideolojik belirleyiciler, gerekse medyanın haberleri duyurma kapasitesinin teknik nedenlerden ötürü kısıtlı olması, gazetecilerin tüm olayları haber olarak değerlendirmemelerini ve bunun sonucunda da olaylar arasında seçme yapmalarını zorunlu kılmıştır. Burada sorulması gereken en önemli soru, bu seçme ve ayıklama işleminde gazetecilerin ölçütlerinin neler olduğudur. Neye ve kime göre bazı olaylar diğerlerinden daha önemli olmakta ve haber değeri taşıdığına inanılmaktadır? Bazı olayların diğerlerinden önemli olduğu kararının verildiği süreçte kim daha etkilidir? Kurumlar mı? Medya patronları mı? Editörler mi? Yoksa muhabirler mi?” (Çaplı, 2002: 80).

Tartışmanın odağında, medyanın haber sürecindeki seçiciliği ve belirleyiciliği yer almaktadır. Bir başka deyişle, basın, ister haber oluşum sürecinde izleyicinin isteklerini haberin belirleyicileri olarak algılayıp buna göre haberleri seçsin, isterse izleyicilerin neyi bilmeleri gerektiği konusunda belirli kıstaslar geliştirip ona göre habercilik faaliyetlerini uygulasin, Çaplı'nın belirttiği gibi (2002: 84) her iki durumda da basın toplumun önünde seçici bir konumda yer almaktadır. Bununla birlikte, esas olan, kamunun gazetecilerin yükümlülüklerini belirleme hakkıdır. Bunun bilincinde olan gazeteciler bu yükümlülükleri uymayı kendiliklerinden kabul ederler (Morresi, 2006: 30).

“Medya/basın kurumlarının en üst kademesinde yer alan medya patronları, siyasî ve toplumsal düzeyde güç sahibi olabilmek, daha etkili konumda bulunabilmek ve ticari açıdan kâr etmek için sahip oldukları kurumlarda, daha üst düzeyde, daha genel anlamda yayın politikalarının sınırlarını çizerek, çalışanlarının hareket alanlarının sınırlarını belirlemektedirler” (Çaplı, 2002: 83). Dünyada her gün çok sayıda olay meydana gelmektedir. Medya örgütleri, kısıtlı yayın süresi ve yer darlığı nedeniyle bunlardan sadece bir kısmını yayımlayabilmektedir. Bu bağlamda gazetecinin görevi Çebi'nin belirttiği gibi (2002: 85) bu olaylar arasında bir seçim yapmaktır.

Fotoğraflar çoğu zaman sanıldığı gibi mekanik kayıtlar değildir. Berger'e göre (2003: 10) her bir fotoğrafa bakıldığında, ne denli az olursa olsun, fotoğrafçının sınırsız görünüm olanakları arasından o görünümü seçtiği fark edilir. Gazeteciler, neyin anlamlı, neyin önemli, neyin değersiz, kısacası neyin haber değeri olduğu konusunda seçim yaparlarken kendi etik değerlerini ve yargılarını kullanmaktadırlar. Gazeteci haberini toplarken, yazarken veya fotoğrafını çekerken birtakım değerlendirmelerde bulunur. Bu değerlendirmeleri yapan gazetecilerin belli başlı bazı ahlakî ve etik değerlere sahip olması gerektiği savunulmaktadır (Çaplı, 2002: 83).

Foto muhabiri ya da haber fotoğrafçısı ister gündemde var olan, ne zaman, nerede, ne şekilde gerçekleşeceği bilinen bir olay veya olguyu görüntülesin, tercihler fotoğraftaki sonucu doğrudan etkiler. Diğer bir anlatımla, okuyucu, izleyici, fotoğrafı fotoğrafçının gözüyle görür. Fotoğrafın çekim anında yapılan tercihler ve fotoğrafçının eğilimleri farklı anlamların ortaya çıkmasına neden olur. Haber fotoğrafçısı Gürpınar'a göre (1999: 5), yaşadığı döneme ait gerçekleri görüntülemekle o dönemin tarihine ışık tutan belgeleri üretmiş olur. Görüntülediği konu insan, kent, spor, ürün, moda, endüstri, doğa vb. olabilir.

Gazetede yayımlanarak çok sayıda okura ulaşma şansı olan her fotoğraf kamuoyu oluşum sürecini etkileme şansına da sahip demektir. Haber fotoğrafının çekimi aşamasında fotoğrafçının tercihleri, fotoğrafın aktaracağı bilgiyi etkilediğine göre, haber fotoğrafçısının kamuoyunu belirleme şansının olduğundan bahsetmek mümkündür.

“Haber fotoğrafçısının çalıştığı kurum için yaptığı üretimi belirleyen en yoğun ilişki bağı holdüğü editörle arasındaki ilişkidir. Editörün haber fotoğrafçısına yaklaşımlarını temel olarak editörün; gazete sahibi ile arasındaki ilişki ve bu ilişki üzerinden yaşadığı reklâm verenlerle arasındaki ilişki, bunların yanında okuyucu faktörü şekillendirir” (Çetintaş, 2006: 8). Haber fotoğraflarının yazılı basın organlarında yayımından önceki son aşama editörlerce gerçekleştirilmektedir. Foto muhabirleri, onlarca fotoğrafı yayımdan önceki süreçte editörlerine sunar; hangi fotoğrafın yayımlanacağı ise editörlerce belirlenir. Fakat bu aşamada vurgulanması gereken; foto muhabirlerinin, çalıştıkları basın organının ideolojik çizgisini ve bu doğrultudaki beklentilerini daima göz önünde tuttuklarıdır. Foto muhabiri, bir anlamda bilinçaltındaki ideolojik doğal süreç sonunda fotoğrafı çekmeye çalışır (Kaman, 2005).

Kurumun haber faaliyetlerini yürütmekten sorumlu olan editörler, yazılı olmayan ancak kurumda çalışan herkesin uymasının beklendiği sınırları, günlük kullanıma uyarlamaktadırlar. Muhabirler ve foto muhabirleri kendileri için daha anlaşılır hale getirilmiş kurumsal belirleyicileri dikkate alarak haber toplamaktadırlar. Bu haber toplama, yazma ve fotoğraf elde etme süreci içerisinde editörler, muhabirin önlerine getirdiği haberleri ve haber fotoğraflarını geri çevirmek, yeniden yazmasını istemek

yoluyla veya haber fotoğrafının yeniden çekilmesini istemek, fotoğrafın belli yerlerinin kesilmesini istemek yoluyla muhabirlerin/foto muhabirlerinin haber toplama-yazma, fotoğraf çekme üsluplarını biçimlendirmekte ve yönlendirmektedirler. Sonuç olarak, yaratılan bu kurumsal kültür Çaplı'nın vurguladığı gibi (2002: 84) o işletmedeki tüm habercilik faaliyetlerini doğrudan etkilemektedir. Fotoğraf editörü, var olan haber fotoğrafları içinden seçim yaparken öncelikle teknik bir değerlendirme yoluna başvurmaktadır. Haberi anlatmaktan uzak, karmaşık ve görece gereksiz fotoğraflar editörce elenir. Fotoğraf editörünün ikinci değerlendirmesi ise, eldeki haber fotoğraflarının gazetenin yayın politikası doğrultusunda ne kadar uygun olduğu hakkındadır. Teknik anlamda yetersiz dahi olsa, yayın politikasına uygun ve haber değeri yüksek fotoğrafları yazılı basın organında yayımlanabilmektedir.

Haber Fotoğraflarında Savaş Karşıtlarının Temsili

1. Cumhuriyet Gazetesi: Savaş karşıtlarına ilişkin haber fotoğrafı sayısı: 73



Fotoğraf 1: Coplar "barış"ı dövdü (Haber Başlığı)

Fotoğraf-1, Dizgeler: Asker, cop, askerlerin saldırısına uğrayan ve kaçan kadın eylemciler, saldırı anı, barış, dövmek.

Tablo 1
Fotoğraf-1'in Göstergebilimsel Analizi

		<i>Dizimsel (Sentagmatik) Eksen</i>		<i>Dizisel (Paradigmatik) Eksen</i>
<i>Gösterge Türü</i>	<i>Gösterge</i>	<i>Gösteren</i>	<i>Gösterilen</i>	<i>Yan Anlam</i>
Görüntüsel	İnsan	Asker-jandarma	Yurt içinde genel güvenliği ve kamu düzenini korumakla görevli, yasa ve nizamların koyduğu hükümlerin yürütülmesini ve bunlara dayanan hükümet emirlerinin yerine getirilmesini sağlayan silahlı askerî kuvvet.	Güvenlik, asayiş, kamusal düzen
Görüntüsel	İnsan	Kadın eylemciler	Düşüncesini eylemi ile gerçekleştirmeye çalışan kimse, etkin	Savaş karşıtlığı, barış yanlısı
Görüntüsel	Nesne	Cop	Kalın, kısa değnek; polislerin kullandığı genellikle lastikten yapılan sopa.	Güç, disiplin, huzur, şiddet, tehdit, acı, korku
Belirtisel	Vücut hareketi	Sağ ayak havada kalarak vücudun sol ayak üzerinde durması	Kuvvet alma, gücü vücudun bir tarafına aktarma, yoğunlaştırma.	Saldırı, korkutma
Belirtisel	El hareketi	Cop tutan elin vücudun arka tarafına çekili vaziyette konumlandırılması	Kuvvet alma, gücü vücudun bir tarafına aktarma, yoğunlaştırma.	Saldırı, korkutma, tehdit
Belirtisel	Vücut hareketi	Koşma	Kaçma	Korku, panik, saldırıdan kurtulma, saldırıyı savuşturma
Belirtisel	Mimik (yüz ifadesi)	Başını öne eğme	Korku	Tedbir, kendini koruma, daha az zarar görme gayreti
Belirtisel	Mimik (yüz ifadesi)	Yüzünü buruşturma	Korku	
Belirtisel	Sosyal olay	Kalabalık	Çok sayıda insanın bir araya gelmesiyle oluşan sıklığı.	Gösteri/eylem
Dilsel	Nesne	Coplar	Kalın, kısa değnek; polislerin kullandığı genellikle lastikten yapılan sopa.	
Dilsel	Kavram/olgu	Barış	Savaşın bittiğinin bir antlaşmayla belirtilmesinden sonraki durum, sulh, huzur; uyum, karşılıklı anlayış ve hoşgörü ile oluşturulan ortam.	
Dilsel	Fiil	Dövmek	Tokat, yumruk, tekme vurarak canını acıtmak.	

Fotoğraf-1, Dizimsel ve Paradigmatik Anlam: Cumhuriyet Gazetesi'nde savaş karşıtlarına dair yer verilen bu haber fotoğrafında, birtakım dizgeler bir araya gelerek dizisel ve paradigmatik bir anlam oluşturmuştur. Fotoğrafta coplu ve kasklı askerden kaçan kadın eylemci görülmektedir. Kadın eylemci acıdan korunma ve korku güdüsüyle başını eğerek askerin elindeki copun darbesinden kaçarak adımı atmaktadır. Bu fotoğrafta savaş karşıtları kadının rolündedir ve karşılarında donanımlı askerler bulunmaktadır. Kadın, masumiyeti, nazikliği, korunmasızlığı, zararsızlığı simgeler. Savaş karşıtları bu haber fotoğrafında saldırıya maruz kalmaktadır ve tamamiyle savunmasızdır. Dilsel kod da (Coplar “barış”ı dövdü) görsel kodu destekler biçimde kullanılmıştır. Barış kelimesi ile kadın kelimeleri özdeşleştirilerek, “barış” kelimesi kadın kelimesinin yerine kullanılmıştır. Copların hedefi aslında savaş karşıtı kadınlardır. Kadın yerine barış kelimesinin kullanılmasıyla kadının aslında barış demek olduğu vurgulanmakta, tek amaçları barış olan kadınların askerler tarafından dövüldüğü ifade edilmektedir.



Fotoğraf 2: Fotoğraf Adı: TBMM emperyalizme boyun eğmemeli (Haber başlığı)

Fotoğraf-2, Dizgeler: Kan, çocuk, dalgın bakış, pankart, pazarlık, TBMM, emperyalizm, boyun eğmek.

Tablo 2
Fotoğraf-2'nin Göstergebilimsel Analizi

<i>Gösterge türü</i>	<i>Dizimsel (Sentagmatik) Eksen</i>			<i>Dizisel (Paradigmatik) Eksen</i>
	<i>Gösterge</i>	<i>Gösteren</i>	<i>Gösterilen</i>	<i>Yan Anlam</i>
Görüntüsel	İnsan	Çocuk	Küçük yaştaki oğlan veya kız.	Masumiyet
Görüntüsel	Nesne	Pankart	Toplantıvegösterilerdetaşınan, üzerindebenimsenenamacın-birkaçsözlegösterildiğikarton-veyabezdenlevha.	Eylem, gösteri
Belirtisel	Mimik (yüz ifadesi)	Dalgınlık	Dalgın olma durumu.	Umutsuzluk, karamsarlık
Dilsel	Kavram/olgu	Pazarlık	Bir alışverişte tarafların kendileri için en elverişli fiyatı karşısındakine kabul ettirmek amacıyla yaptıkları görüşme.	Gizli menfaat görüşmesi
Dilsel	Nesne	Kan	Atardamar ve toplardamarların içinde dolaşarak hücrelerde özümleme, yadımlama görevlerini sağlayan plazma ve yuvarlardan oluşmuş kırmızı renkli sıvı.	Ölüm, vahşet, cinayet, katliam
Dilsel	Kavram/olgu	Hayır	“yok, öyle değil, olmaz” anlamlarında onamama, inkâr bildiren bir söz.	Kabul etmeme, razı olmama
Dilsel	İşaret	\$	ABD para birimi	Amerikan emperyalizmi
Dilsel	Kurum adı	TBMM	Türkiye Büyük Millet Meclisi	
Dilsel	Kavram/olgu	Emperyalizm	Bir milletin sömürü temeline dayanarak başka bir milleti siyasi ve ekonomik egemenliği altına alıp yayılması veya yayılmayı istemesi, yayılmacılık, yayılımcılık.	
Dilsel	Fiil	Boyun eğmek	İsteyerekveyaistemeyerekuy-mak, katlanmak	

Fotoğraf-2, Dizimsel ve Paradigmatik Anlam

Cumhuriyet Gazetesi'nde savaş karşıtlarına dair yer verilen bu haber fotoğrafında, savaş karşıtı rolünde bir çocuk görülmektedir. Çocuktaki dalgın bakış masumiyeti vurgulayıcı bir unsur olarak kullanılmıştır. Savaş karşıtı çocuk elinde bir pankart taşımaktadır. Pankartın üzerindeki “Kan üzerine pazarlığa hayır” yazısı dikkat çekmektedir. “Kan üzerine pazarlık” yazısı ile 1 Mart 2003'teki tezkere***** oylamasına atıfta bulunulmuştur. Irak'ı işgal hazırlıkları yapan ABD ile Türkiye Cumhuriyeti Hükümeti arasındaki görüşmeler ve TBMM'de oylanması kararlaştırılan tezkere eleştirilmektedir. Pankartı bir çocuğun taşıması önem taşımaktadır. Böylece, çocuğun masumiyeti, temizliği, saflığından yararlanılmıştır. Çocukların istekleri ve talepleri her zaman masum ve gerçekleştirilmesi hiç de zor olmayan istek ve taleplerdir. “Kan üzerine pazarlığa hayır” isteği de son derece masum, yerine getirilmesi zor olmayan bir istek ve taleptir. Haber başlığı; (TBMM emperyalizme boyun eğmemeli) yine TBMM'de oylanacak tezkereyi işaret etmektedir. ABD'nin Irak'ı işgal plâni emperyalist bir eylem olarak yorumlanmaktadır.



Fotoğraf 3: Barışa kadar sokaktayız (Haber başlığı)

Fotoğraf-3, Dizgeler: anne, şapkalı küçük çocuk, “savaşa hayır” pankartı, “el ele”lik, barış, sokak

***** TBMM'den, gereği, kapsamı, sınırı ve zamanı Anayasanın 117'inci maddesine göre milli güvenliğin sağlanmasından ve Silahlı Kuvvetlerin yurt savunmasına hazırlanmasından Yüce Meclise karşı sorumlu bulunan hükümet tarafından belirlenecek şekilde Türk Silahlı Kuvvetleri'nin Kuzey Irak'a gönderilmesine; etkili bir caydırıcılığın sürdürülmesi amacıyla Kuzey Irak'ta bulunacak bu kuvvetlerin gerektiğinde belirlenecek esaslar dairesinde kullanılmasına ve muhtemel bir askeri harekât çerçevesinde yabancı silahlı kuvvetlere mensup hava unsurlarının Türk hava sahasını Türk makamları tarafından belirlenecek esaslara ve kurallara göre kullanmaları için gerekli düzenlemelerin Hükümet tarafından yapılmasına, Anayasanın 92'inci maddesi uyarınca 6 ay süreyle izin verilmesi istendi. Varılan anlaşmaya göre, yabancı kuvvetlerin hava unsurları 255 uçak ve 65 helikopteri aşamayacaktır. Yapılan oylamaya 533 milletvekili katıldı, 250 ret, 264 kabul, 19 çekimser oyu kullanıldı. Ancak, Anayasa'nın 96. maddesinde öngörülen salt çoğunluğa ulaşılamadı. Bu durumda, tezkere kabul edilmemiş sayıldı.

Tablo 3
Fotoğraf-3'ün Göstergebilimsel Analizi

		<i>Dizimsel (Sentagmatik) Eksen</i>		<i>Dizisel (Paradigmatik) Eksen</i>
<i>Gösterge Türü</i>	<i>Gösterge</i>	<i>Gösteren</i>	<i>Gösterilen</i>	<i>Yan Anlam</i>
Görüntüsel	İnsan	Çocuk	Küçük yaştaki oğlan veya kız.	Masumiyet
Belirtisel	El hareketi	Elin başka bir insanın elini sıkıca kavraması	Kişiler arasındaki samimiyet, yakınlık ve ilgililik.	Güç alma, korunma ihtiyacı
Belirtisel	Mimik (yüz ifadesi)	Dalgınlık	Dalgın olma durumu.	Umutsuzluk, karamsarlık
Dilsel	Kavram/olgu	Savaş	Devletlerin diplomatik ilişkilerini keserek giriştikleri silahlı mücadele, harp, cenk.	
Dilsel	Kavram/olgu	Hayır	“Yok, öyle değil, olmaz” anlamlarında onamama, inkâr bildiren bir söz.	
Dilsel	Kavram/olgu	Barış	Savaşın bittiğinin bir anlaşmayla belirtilmesinden sonraki durum, sulh, hazar.	
Dilsel	Kavram/olgu	Sokak	İl, ilçe vb. yerleşim bölgelerinde, iki yanında evler olan, caddeye oranla daha dar ve yakısa olabilen yol.	Eylem

Fotoğraf-3, Dizimsel ve Paradigmatik Anlam

Cumhuriyet Gazetesi'nde savaş karşıtlarına ait, anne, şapkalı küçük çocuk, savaş hayır, el elelik, barış ve sokak dizgelerinin yer aldığı bu haber fotoğrafı karesi, savaşın kötülüğü, savaş karşıtlığının kutsallığı vurgusunu yapmaktadır. Anne kutsaldır. Anneliğin kutsallığı savaş karşıtlığı ile birleştirilerek, savaş karşıtlığının kutsanması hedeflenmiştir. Anne ve çocuğunun el ele sunulması da bu kutsallığa olumlu katkıda bulunur, onu pekiştirir. El ele olma durumu aynı zamanda dayanışmanın da sembolüdür. Savaş karşıtları dayanışma içinde kutsal bir görevi yerine getirmektedir. Anne, masum ve korunmasız çocuğun yanındadır. Savaşa karşı çocuğu koruması altına almıştır. Çocuktaki dalgın ve mahzun bakış tedirginlik ifadesidir.

2. Hürriyet Gazetesi: Savaş karşıtlarına ilişkin haber fotoğrafı sayısı: 37



Fotoğraf 4: Türkiye'den "savaşa hayır" manzaraları (Haber Başlığı)

Fotoğraf-4, Dizgeler: Su, kar, çıplak erkek, pankart, protesto, savaş, gülüş, eylemci, manzara.

Tablo 4
Fotoğraf-4'ün Göstergebilimsel Analizi

<i>Dizimsel (Sentagmatik) Eksen</i>				<i>Dizisel (Paradigmatik) Eksen</i>
<i>Gösterge Türü</i>	<i>Gösterge</i>	<i>Gösteren</i>	<i>Gösterilen</i>	<i>Yan Anlam</i>
Görüntüsel	İnsan	Eylemci	Düşüncesini eylemi ile gerçekleştirmeye çalışan kimse, etkili.	
Görüntüsel	Madde	Su	Hidrojenle oksijenden oluşan, sıvı durumunda bulunan, renksiz, kokusuz, tatsız madde.	
Görüntüsel	Durum	Çıplaklık	Üstünde bulunması gereken giysi, örtü vb. bulunmayan, üryan, nü, cıvıl, cıvıldak.	Marjinallik
Belirtisel	Vücut hareketi	Kolları iki yana açma	Yüzerken yapılan hareket.	
Belirtisel	Mimik (yüz ifadesi)	Gülüş	Gülmeşi.	Mutluluk
Dilsel	Ülke adı	Türkiye	Türkiye Cumhuriyeti'nin yer aldığı ülke.	
Dilsel	Kavram/olgu	Savaş	Devletlerin diplomatik ilişkilerini keserek giriştikleri silahlı mücadele, harp, cenk.	
Dilsel	Kavram/olgu	Hayır	“Yok, öyle değil, olmaz” anlamlarında onamama, inkâr bildiren bir söz.	Kabul etmeme, razı olmama
Dilsel	Kavram/olgu	Manzara	Bakışı, dikkatiçeken her şey.	
Dilsel	Madde	Buz	Donarak katı duruma gelmiş su.	
Dilsel	Sosyal olay	Protesto	Bir davranışı, bir düşüncüyü, bir uygulamayı haksız, yersiz, gereksiz bularak karşı çıkma, kabul etmeme.	

Fotoğraf-4, Dizimsel ve Paradigmatik Anlam

Hürriyet Gazetesi'nde yer verilen bu haber fotoğrafında çevrede kar olmasına rağmen suya giren iki çıplak erkek görülmektedir. Erkeklerin daha yaşlı olanının bedenine yapıştırılmış “Savaşa Hayır” yazısı dikkat çekmektedir. Savaş karşıtları, soğuk havada suya girerek dikkat çekmeyi ve gazete sayfasında kendilerine yer bulmayı başarmışlardır. Fotoğraf üzerinde yer alan “Buz gibi protesto” yazısı da havanın buz gibi olduğunu, buna rağmen savaş karşıtlarının çıplak şekilde suya girerek bir eylem gerçekleştirdiklerinin altını çizmektedir. Savaş karşıtlarının soğuk havada ve soğuk suda bu şekilde bir eylem gerçekleştirmesi bu haber fotoğrafını ilginçlik açısından besleyen bir durum olarak değerlendirilebilir.



Fotoğraf 5: Savaş değil kitap isteriz (Haber başlığı)

Fotoğraf-5, Dizgeler: Öğrenci forması, yarı çıplaklık, kadın, pankart, “makelove not war” yazısı, savaş, kitap, istemek.

Tablo 5
Fotoğraf-5'in Göstergebilimsel Analizi

<i>Dizimsel (Sentagmatik) Eksen</i>				<i>Dizisel (Paradigmatik) Eksen</i>
<i>Gösterge Türü</i>	<i>Gösterge</i>	<i>Gösteren</i>	<i>Gösterilen</i>	<i>Yan Anlam</i>
Görüntüsel	İnsan	Kadın	Erişkin dişi insan, hatun, hatun kişi, zen, erkek veya adam karşıtı	
Görüntüsel	İnsan	Öğrenci	Öğrenim görmek amacıyla ders alan kimse, okul çocuğu, talebe, şakirt.	
Görüntüsel	Durum	Yarı-çıplaklık	Üstünde bulunması gereken giysi, örtü vb. bulunmayan, üryan, nü, cıbil, cııldak.	Marjinallik
Belirtisel	Giysi	Forma	Öğrencilerin, sporcuların, bazı mesleklerde çalışanların giydikleri, bağlı buldukları okul, spor kulübü veya meslekleri belirten tek tip giysi.	
Belirtisel	İşaret	Kalp	Göğüs boşluğunda, iki akciğer arasında, vücudun her yanından gelen kanı akciğerlere ve oradan gelen temiz kanı da vücuda dağıtan organ, yürek.	Aşk
Belirtisel	Vücut hareketi	Elini havaya kaldırma	Yukarı uzanma.	Slogan
Belirtisel	Mimik (yüz ifadesi)	Ağzını açma	Konuşmak veya yemek yemek için yapılan hareket.	Slogan
Dilsel	Kavram/olgu	Savaş	Devletlerin diplomatik ilişkilerini keserek giriştikleri silahlı mücadele, harp, cenk.	
Dilsel	Eşya	Kitap	Ciltli ve ciltsiz olarak bir araya getirilmiş, basılı veya yazılı kâğıt yaprakların bütünü	Öğrencilik belirtisi
Dilsel	Fiil	İstemek	İstek duymak, arzulamak.	

Fotoğraf-5, Dizimsel ve Paradigmatik Anlam

Gazete sayfalarına taşınan bu haber fotoğrafında öğrenci kıyafeti, yarı çıplaklık, kadın, pankart, “mâkelove not war” yazısı, savaş ve kitap dizgeleri birlikte sunulmuş bir dizimsel anlam ortaya çıkmıştır. Bu haber fotoğrafı Avusturalya’da eylem yapan savaş karşıtı öğrencilere ait bir fotoğraftır. Bu kadın öğrenciler ellerinde taşıdıkları pankart ve vücutlarına yazdıkları yazılar ile kendilerini ifade etmektedir. “Don’t attack Iraq” yazısı “Irak’a saldırmayın” anlamını taşımaktadır. Bu savaş karşıtı kadın öğrenciler Irak’a olası bir saldırı plânı içerisinde olan Amerika Birleşik Devletleri’ne seslenmektedir. Kadın öğrencilerin vücutlarına yazdıkları “Make Love Not War” yazısındaki kalp simgesi “aşk”ı ifade eder. Cümle, Türkçe’de “Savaş Değil Aşk Yapın” anlamını taşır. “Aşk Yapın” yazısının kadın öğrencilerin çıplak vücutlarında ve göbek üzerinde yer alması “aşk” ve “cinsellik” öğelerini yan yana getirmektedir. Bu haber fotoğrafındaki savaş karşıtı kadın öğrencilerin vücutları cinsel bir meta olarak karşımıza çıkmaktadır. Haber başlığı her ne kadar “Savaş değil kitap isteriz” olsa da, fotoğrafta kitaba ilişkin emare yer almamaktadır.



Fotoğraf 6: Yurtta sulh... (Haber başlığı)

Fotoğraf-6, Dizgeler: Pankart, kadın, kalabalık

Tablo 6
Fotoğraf-6'nın Göstergebilimsel Analizi

Gösterge Türü	Dizimsel (Sentagmatik) Eksen			Dizisel (Paradigmatik) Eksen
	Gösterge	Gösteren	Gösterilen	Yan Anlam
Görüntüsel	İnsan	Kadın	Erişkin dişi insan, hatun, hatun kişi, zen, erkek veya adam karşıtı.	
Görüntüsel	Yazı	“Bush”	ABD Başkanı.	Puşt
Görüntüsel	Yazı	Lüzum	Gerek, gereklik, gereklilik, icap.	
Görüntüsel	Durum	Kalabalık	Çok sayıda insanın bir araya gelmesiyle oluşan insan topluluğu.	Eylem, gösteri
Belirtisel	Mimik (yüz ifadesi)	Ağzın her iki yana açılması	Gülüş.	Esprî
Dilsel	Kavram/olgu	Yurt	Bir halkın üzerinde yaşadığı, kültürünü oluşturduğu toprak parçası, vatan.	
Dilsel	Kavram/olgu	Sulh	Barış	

Fotoğraf-6, Dizimsel ve Paradigmatik Anlam

Bu haber fotoğrafında “pankart”, “kadın” ve “kalabalık” dizgeleri bir arada sunulmuştur. Altta yer alan fotoğrafta büyük bir kalabalık dikkat çekmektedir. Üstteki fotoğrafta ise gülen bir kadın ve elinde pankart görülmektedir. Pankartta yazılı olan “Bush’luğun lüzumu yok” cümlesi “Puştluğun lüzumu yok” cümlesine atıfta bulunmaktadır. Kadının gülüşü okuyucunun espriyi anlamasına yardımcı bir öğedir. Haber başlığındaki “yurtta sulh...” yazısı da bunun bir barış eylemi olduğunu ve Türkiye’de düzenlendiğini belirtmektedir. Başlığın sonundaki üç nokta okuyucu zihninde “cihanda sulh” çağrışımı yapmaktadır.

3. Zaman Gazetesi Savaş karşıtlarına ilişkin haber fotoğrafı sayısı: 10



Fotoğraf 7: Savaş karşıtları ve ulusal çıkarlar (Haber başlığı)

Fotoğraf-7, Dizgeler: Belediye otobüsü, saldırgan eylemci

Tablo 7
Fotoğraf-7'nin Göstergebilimsel Analizi

		<i>Dizimsel (Sentagmatik) Eksen</i>		<i>Dizisel (Paradigmatik) Eksen</i>
<i>Gösterge Türü</i>	<i>Gösterge</i>	<i>Gösteren</i>	<i>Gösterilen</i>	<i>Yan Anlam</i>
Görüntüsel	Araç	Otobüs	Yolcu taşıyan, motorlu büyük taşıt.	
Görüntüsel	İnsan	Erkek	İnsan, hayvan ve bitkilerin dişiyi dölleyecek cinsten olanı.	
Görüntüsel	Nesne	Poşu	Kenarları saçaklı ipek, pamuk, yün vb.'nden yapılmış bir tür baş örtüsü, dolama.	Yasadışı eylemlerde kullanılan malzeme
Görüntüsel	Nesne	Cam	Soda veya potas katılmış silisli kumun ateşte eritilmesiyle yapılan sert, saydam ve çabuk kırılır cisim.	
Görüntüsel	Nesne	Kırık cam	Kırılmış birşeyden ayrılan parça: <i>Cam kırığı</i> .	Şiddet gösterisi, illegal eylem
Belirtisel	Vücut hareketi	Gövdenin yan dönerek ve biraz da eğilerek tek ayağın havaya kaldırılarak dizden bükülmüş halde ileri hamlesi	Tekme atma pozisyonu, tek ayakta güç alınarak bütün gücün diğer ayakta yoğunlaşması	Saldırı
Dilsel	Kurum adı	İETT	İstanbul Elektrik Tramvay ve Tünel İşletmeleri Genel Müdürlüğü.	Kamu malı
Dilsel	Kavram/olgu	Savaş	Devletlerin diplomatik ilişkilerini keserek giriştikleri silahlı mücadele, harp, cenk.	
Dilsel	Kavram/olgu	Karşıtlık	Karşıt olma durumu, ziddiyet, mübâyenet, tezat, zıtlık, contrast.	
Dilsel	Kavram/olgu	Ulusal	Millî.	
Dilsel	Kavram/olgu	Çıkar	Dolaylı bir biçimde elde edilen kazanç, menfaat, yarar.	

Fotoğraf-7, Dizimsel ve Paradigmatik Anlam

Bu haber fotoğrafında belediye otobüsü ve saldırgan eylemci dizgeleri bir arada sunulmuştur. Fotoğrafta yer alan saldırganın bir savaş karşıtı olduğu haberin başlığından anlaşılmaktadır. Haber fotoğrafında, savaş karşıtlarının saldırgan kişiler olduğu izlenimi uyandırılmak istenmektedir. Haber başlığında yer alan “Savaş karşıtları ve ulusal çıkarlar” ifadesi zihinlerde savaş karşıtlarının ulusal çıkarlara zarar verdiği çağrışımına atıfta bulunmaktadır. Buna göre, fotoğrafta da görüldüğü üzere, belediye otobüsüne saldıran savaş karşıtı, ulusal çıkarlara aykırı hareket etmiş olmaktadır. “Savaş karşıtları” ile “ulusal çıkarlar” karşı karşıya getirilerek, okuyucuların/izleyicilerin “savaş karşıtlığı” ve “ulusal çıkarlar” konusunda iyi düşünmeleri, hangisinin daha ağır bastığını doğru değerlendirmeleri istenmektedir. Haber fotoğrafında savaş karşıtı rolündeki kişinin kamu malına zarar vermesi, ulusal çıkarlara zarar vermektedir. Dolayısıyla savaş karşıtları ulusal çıkarlarla çelişen eylemler gerçekleştiren kişilerdir.



Fotoğraf 8: *Canlı kalkanın çocukları da kalkana muhtaç!* (Haber Başlığı)

Fotoğraf-8, Dizgeler: çocuk, anne, yaşlı kadın, haber başlığı

Tablo 8
Fotoğraf-8'in Göstergebilimsel Analizi

<i>Gösterge Türü</i>	<i>Dizimsel (Sentagmatik) Eksen</i>			<i>Dizisel (Paradigmatik) Eksen</i>
	<i>Gösterge</i>	<i>Gösteren</i>	<i>Gösterilen</i>	<i>Yan Anlam</i>
Görüntüsel	İnsan	Kadın	Erişkin dişi insan, hatun, hatun kişi, zen, erkek veya adam karşıtı.	
Görüntüsel	İnsan	Çocuk	Küçük yaştaki oğlan veya kız.	
Görüntüsel	İnsan	Bebek	Meme veya kucak çocuğu.	
Görüntüsel	İklim olayı	Kar	Havada beyaz ve hafif billurlar biçiminde donarak yağın su buharı.	
Görüntüsel	Nesne	Terlik	Genellikle ev içinde giyilen, deri, naylon vb. şeylerden yapılan, arkası açık, hafif ve türlü biçimlerde ayak giysisi.	
Dilsel	Kavram/ olgu	Canlı	Canlı olan, diri, yaşayan.	
Dilsel	Kavram/ olgu	Kalkan	Toplum olaylarında güvenlik görevlilerinin çeşitli saldırı araçlarından kendilerini ve başkalarını korumak için kullandıkları, özel olarak yapılmış korumalık, koruyucu.	Eylem, gösteri
Dilsel	İnsan	Çocuk	Küçükyaştaki oğlanveyakız.	
Dilsel	Kavram/ olgu	Muhtaç	Birşeye gereksinim duyan.	ABD'nin işgaline uğrayan ülke
Dilsel	Noktalama işareti	Ünlem	Sevinç, kıvanç, acı, korku, şaşma vb. duyguları anlatan, bir doğa sesini yansıtan kelime veya cümlelerin sonuna konulan noktalama işaretinin adı, ünlem.	Dikkat çekme, etkiyi artırma

Fotoğraf-8, Dizimsel ve Paradigmatik Anlam

Savaş karşıtları “canlı kalkan” rolüyle Irak’a gitmişler, fakat geride ailelerini ve çocuklarını bırakmışlardır. Çocukları da kalkana muhtaçken, Irak’a giderek “canlı kalkan” olan savaş karşıtlarının bu eylemleri yadırganmalıdır. Haber fotoğrafında çocukların birbirlerine sarılmış vaziyetteki halleri, annenin kucağındaki çocuk ve yaşlı kadın fotoğrafın sahip olduğu değeri arttırmaktadır. Haber başlığında kullanılan ünlem işareti, okuyucunun dikkatini ve ilgisini yoğunlaştırmaya yöneliktir. Kadın, kucağındaki bebeği soğuktan korumak için onu sıkıca sarmıştır. Fotoğrafta yer alan diğer insanların beden dillerinden de üşür vaziyette oldukları izlenimi ortaya çıkmaktadır. Haber fotoğrafında kar yağışı da dikkat çekmektedir. Havanın soğukluğuna, kar yağışına rağmen, çocukların üzerinde mont bulunmamaktadır. Savaş karşıtları geride montsuz çocuklarını bırakarak Irak’a savaş karşıtı olarak gitmişlerdir. Savaş karşıtlarına yönelik olumsuzlama göze çarpmaktadır.



Fotoğraf 9: Silahların gölgesinde “savaşa hayır” çağrısı (Haber başlığı)

Fotoğraf-9, Dizgeler: Çocuk, silah, pankart, canlı kalkan, muhtaçlık, pankart, kalabalık, savaş, çağrı.

Tablo 9
Fotoğraf-9'un Göstergebilimsel Analizi

<i>Gösterge Türü</i>	<i>Dizimsel (Sentagmatik) Eksen</i>			<i>Dizisel (Paradigmatik) Eksen</i>
	<i>Gösterge</i>	<i>Gösteren</i>	<i>Gösterilen</i>	<i>Yan Anlam</i>
Görüntüsel	İnsan	Çocuk	Küçük yaştaki oğlan veya kız.	
Görüntüsel	Nesne	Pankart	Toplantı ve gösterilerde taşınan, üzerinde benimsenen amacın birkaç sözle gösterildiği karton veya bezden levha.	
Görüntüsel	Durum	Kalabalık	Çok sayıda insanın bir araya gelmesiyle oluşan insan topluluğu.	Eylem, gösteri
Belirtisel	Mimik (yüz ifadesi)	Ağzın her iki yana açılması.	Gülüş.	
Dilsel	Nesne	Silah	Savunmak veya saldırmak amacıyla kullanılan araç.	
Dilsel	Kavram/ olgu	Gölge	Saydam olmayan bir cisim tarafından ışığın engellenmesiyle ışıklı yerde oluşan karanlık.	
Dilsel	Kavram/ olgu	Savaş	Devletlerin diplomatik ilişkilerini keserek giriştikleri silahlı mücadele, harp, cenk.	
Dilsel	Kavram/ olgu	Hayır	“Yok, öyle değil, olmaz” anlamlarında onamama, inkâr bildiren bir söz.	
Dilsel	Kavram/ olgu	Çağrı	Birinin bir yere gelmesini isteme, davet.	

Fotoğraf-9, Dizimsel ve Paradigmatik Anlam

Haber fotoğrafında yer alan pankart, eylemin bir işareti iken, silah tehdidin, çocuk ise masumiyetin temsilcileridir. “Çocuk” ve “silah” dizgeleri bir arada konumlanmış ve ortaya büyük bir çelişki konmuştur. “Çocuk” ve “silah” birbirine taban tabana zıt kavramlardır. Bununla birlikte, savaş karşıtı çocuğun diğer elinde taşıdığı “savaşa hayır” pankartı ile “silah” dizgesi de yine bir çelişkiyi ortaya koymaktadır. “Savaş karşıtı” (hele de çocuksa) elinde silah taşımamalıdır. Bu, samimiysizliğin bir belirtisidir. Elinde silah taşıyan bir “savaş karşıtı eylemci” samimi davranmamaktadır. Haber başlığı da buna vurgu yapmaktadır. Bu haber fotoğrafında savaş karşıtı çocuğun elinde -oyuncak da olsa- bir silah taşıması ile savaş karşıtları olumsuzlanmaktadır. Üstelik bu savaş karşıtı rolündeki çocuğun gülüşü de bu olumsuzlamaya bir katkı sağlamaktadır. Bir taraftan “savaşa hayır” pankartı taşırken, diğer yandan elde silah taşınması önemli bir çelişkidir.

Sonuç

Çalışmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda, Türk yazılı basınında savaş karşıtlarının sunumunun belli göstergeler kullanılarak farklılıklar arz ettiği söylenebilir. Türk basınında iki uç noktayı temsil eden ve fikir gazeteleri olarak değerlendirilen Cumhuriyet ve Zaman gazetelerinde, daha çok popüler gazetelerde görülen ve sansasyonel özellik taşıyan ilginç ve sıra dışı fotoğraflara pek rastlanmamıştır.

Sol ideolojiyi temsil eden Cumhuriyet Gazetesi incelemeye dâhil olan dönem içerisinde savaş karşıtlarına ilişkin olarak toplam 73 haber fotoğrafına yer vermiştir. Sağ ideolojide yer alan Zaman Gazetesi aynı dönemde sadece 10 haber fotoğrafına yer vermiştir. Hürriyet Gazetesi’nde savaş karşıtlarına ilişkin toplam haber fotoğrafı sayısı ise 37’dir. Cumhuriyet ve Zaman gazetelerinin savaş karşıtlarına ilişkin olarak yer verdikleri haber fotoğrafı sayısı, onların ideolojik çizgilerini doğrular niteliktedir. Zaman Gazetesi, 2003 Irak Savaşı öncesi AK Parti Hükümeti’nin politikalarını destekler şekilde bir yayın politikası izlemiştir. AK Parti Hükümeti bu dönemde ABD ile birlikte Irak’a asker gönderme kararı almak üzeredir. Zaman Gazetesi, Hükümetin bu politikası doğrultusunda bir yayın politikası izleyerek savaş karşıtı haberlere ve savaş karşıtlarına ilişkin haber fotoğraflarına Cumhuriyet ve Hürriyet gazetelerine oranla çok daha az oranda yer vermiştir. Zaman Gazetesi’nin yer verdiği haber fotoğraflarında bu durum açıkça görülmektedir.

Zaman Gazetesi’nde savaş karşıtlarına ilişkin olarak yer alan 10 haber fotoğrafının yarısına yakınında savaş karşıtları saldırgan biçiminde sunulmuştur. Zaman Gazetesi canlı kalkanlara ve ailelerine de haber fotoğraflarında yer vermiştir. Bu haber fotoğraflarının ikisinde canlı kalkan AK Parti’li Fatma Ünsal Bostan ve ailesine, diğerinde ise bir başka canlı kalkanın ailesine yer verilmiştir. Zaman Gazetesi

burada insanî boyuta vurguda bulunarak, fotoğraf yazısında canlı kalkan Fatma Ünsal Bostan'ın Irak izlenimlerine yer vermiştir. Zaman Gazetesi'nin yer verdiği canlı kalkanların AK Parti'li ve başörtülü olmaları dikkat çekicidir. Canlı kalkanlara ilişkin üçüncü haber fotoğrafında canlı kalkanın ailesi yardıma muhtaç şekilde görünmektedir. Bu haber fotoğrafının başlığında “Canlı kalkanın çocukları da kalkana muhtaç” denilerek, kalkana ihtiyacı olanların sadece Irak'ta bulunmadığı, canlı kalkanların Irak'a gitmek yerine Türkiye'deki insanlarla ilgilenmeleri gerektiği yönünde bir anlam üretilmektedir. Cumhuriyet Gazetesi'nde canlı kalkanlara ilişkin olarak yer verilen haber fotoğrafı sayısı ise birdir ve bu haber fotoğrafı Türk vatandaşı olmayan savaş karşıtlarına aittir. Hürriyet Gazetesi ise canlı kalkanlara ilişkin olarak 5 haber fotoğrafına yer vermiştir.

Savaş karşıtlarına ilişkin olarak Cumhuriyet Gazetesi'nin sayfalarına taşınan haber fotoğraflarının sadece yüzde 13,6'sı, yani 10 tanesi ilginç ve sıradışı özellikler taşımaktadır. Bu da, Cumhuriyet Gazetesi'nin fikir gazetesi tanımlamasına uygun bir durumu ifade etmektedir. Zaman Gazetesi'nde savaş karşıtlarına ilişkin olarak yer alan haber fotoğraflarının hiçbiri ilginç ve sıradışı özellikler taşımamaktadır. Hürriyet Gazetesi ise, popüler tanımlamasını doğrular şekilde yüzde 32,4 oranında, 12 adet ilginç, sıra dışı ve magazinsel haber fotoğrafına yer vermiştir.

Cumhuriyet Gazetesi'nde olumsuzluk ögesi içeren haber fotoğraflarının tamamında savaş karşıtı eylemciler saldırıya ve müdahaleye uğrar şekilde verilmiştir. Cumhuriyet Gazetesi savaş karşıtı eylemcileri mazlum, itilip kakılan, söz hakkı verilmeyen insanlar olarak sunmaktadır. Zaman Gazetesi'nin savaş karşıtlarına ilişkin olarak yer verdiği ve olumsuzluk ögesi içeren 2 fotoğrafın birinde, savaş karşıtı eylemci, belediye otobüsüne saldırmakta ve otobüsün camlarını kırmaktadır. Zaman Gazetesi'nin yer verdiği ve olumsuzluk ögesi içeren diğer haber fotoğrafında da savaş karşıtı eylemciler ABD bayrağını yakmaktadırlar ve savaş karşıtları; yasadışı özellik taşıyan, marjinal, sapkın, saldırgan, illegal olarakta dim edilmektedir.

Zaman Gazetesi'nde savaş karşıtlarına ilişkin olarak yer verilen haber fotoğraflarının 10'da 4'ünde savaş karşıtları eylem halindedir. Diğer 6 fotoğrafta ise savaş karşıtları eylem dışı şekillerde görülmektedir. Cumhuriyet Gazetesi'nde yer verilen savaş karşıtları tüm haber fotoğraflarında eylem halindedir. Bu da dikkat çekici bir başka farklılıktır. Hürriyet Gazetesi'nde bu anlamda önemli bir farklılık görülmemektedir.

Cumhuriyet Gazetesi sivil toplum kuruluşlarına ilişkin olarak toplam 5 adet haber fotoğrafına yer vermiştir. Bu haber fotoğraflarının 4'ü Greenpeace, 1'i Barış Girişimi'ne aittir. Cumhuriyet Gazetesi'nin sendikalar, meslek kuruluşları, meslek temsilcileri, sivil toplum kuruluşları ve Irak halkı gibi gruplardan yer verdiği savaş karşıtlarına ilişkin haber fotoğrafı sayısı toplam 13'tür. Zaman Gazetesi, sendikalar, meslek kuruluşları, meslek temsilcileri, sivil toplum kuruluşları ve Irak halkı gibi

gruplardan hiçbir savaş karşıtı fotoğrafa yer vermemiştir. Hürriyet Gazetesi de savaş karşıtı gruplara ilişkin toplam 2 haber fotoğrafına yer vermiştir. Hürriyet'teki bu haber fotoğrafları Greenpeace'e ve Irak halkına aittir.

Sonuç olarak, ele alınan gazetelerde savaş karşıtlarının görünümünde belirgin farklar olduğunu söylemek mümkündür. Hürriyet Gazetesi popüler tanımına uygun olarak ilginç, sıradışı ve magazinsel haber fotoğraflarına Cumhuriyet ve Zaman gazetelerine oranla önemli ölçüde fazla yer vermiştir. Cumhuriyet Gazetesi'nde yer alan ve olumsuzluk ögesi içeren haber fotoğraflarında savaş karşıtları saldırıya ve müdahaleye uğramaktadır. Cumhuriyet Gazetesi, savaş karşıtlarını, haklı ve haklarını savunan fakat aynı zamanda ezilen, söz verilmeyen gibi imajlarla sunmaktadır. Zaman Gazetesi ise, tam aksi şekilde, savaş karşıtlarına ilişkin verdiği ve olumsuzluk ögesi içeren haber fotoğraflarında savaş karşıtlarına saldırgan, illegal özellikler taşıyan, sapkın, marjinal gibi sıfatlar yüklemektedir.

Cumhuriyet Gazetesi savaş karşıtlarına ilişkin olarak Türkiye dışından 28 (yüzde 38), Hürriyet Gazetesi 20 (yüzde 54), Zaman Gazetesi ise 1 (yüzde 10) haber fotoğrafına yer vermiştir. Zaman, Cumhuriyet ve Hürriyet gazetelerinde savaş karşıtı grup ve aktörlerin sunumunda dikkate değer farklılıklar göze çarpmaktadır. Zaman Gazetesi savaş karşıtı hiçbir sivil toplum örgütüne yer vermemiştir. Cumhuriyet Gazetesi birçok savaş karşıtı sivil toplum örgütlerine haber fotoğraflarında yer verirken, Hürriyet Gazetesi de 2 adet haber fotoğrafında savaş karşıtı sivil toplum örgütlerini sayfalarına taşımıştır.

Kaynakça

- Akerson, E. F. (2005). Göstergebilime Giriş. İstanbul: Multilingual.
- Algan, E. (1999). Fotoğraf Okuma. Eskişehir: Çözüm Basım Yayın.
- Batu, U. (2005). Bir Anlam Yaratma Süreci ve İdeolojik Yapı Olarak Reklamın Göstergebilim Bir Bakış Açısıyla Çözümlemesi. C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi, 29, (2), 175-190.
- Berger, J. (2003). Görme Biçimleri. Ankara: Metis Yayınları.
- Butler, M. A. (2011). Film Çalışmaları. İstanbul: Kalkedon.
- Çaplı, B. (2002). Medya ve Etik. Ankara: İmge Yayınevi.
- Çebi, M.S. (2002). Haberi Anlamak. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Çebi, M. S. (2005). Yayınlanmamış Göstergebilim Ders Notları. Ankara.
- Çetintaş, E. (2006). Haber Fotoğrafı Üretim Süreci Koşullarının Etik Açısından Değerlendirilmesi. Doğu Akdeniz Üniversitesi Küresel İletişim Dergisi, 2, 1-18.
- Erdoğan, İ. (2005). İletişimi Anlamak. Ankara: Erk Yayınları.
- Gürpınar, T. (1999). Fotoğrafçının Sorumluluğu. TFDB Fotoğraf Sanatı Bülteni, 1, 5.
- Güz, N. (2005). Haberde Yönlendirme ve Kamuoyu Araştırmaları. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Gezgin, S. (1994). Basında Fotoğrafçılık. İstanbul: Der Yayınları.
- Fiske, J. (2003). İletişim Çalışmalarına Giriş. Ankara: Bilim ve Sanat.
- Kaman, M. (2005). Derinlemesine Görüşme. Zaman Gazetesi Foto Muhabiri, Ankara.
- Morresi, E. (2006). Haber Etiği-Ahlaki Gazeteciliğin Kuruluşu ve Eleştirisi. Ankara: Dost Kitabevi Yayınları.
- Pierre, G.(1994). Göstergebilim. Ankara: İmge Kitabevi Yayınları.
- Rifat, M. (2000). XX. Yüzyılda Dilbilim ve Göstergebilim Kuramları. Cilt 1: Tarihçe ve Eleştirel Düşünceler. İstanbul: Om Yayınları.
- Rifat, M. (2009). Göstergebilimin ABC'si. İstanbul: Say Yayınları.
- Seçim, F. (2000). Yayınlanmamış Ders Notları. Eskişehir.
- Soygüder, Ş. (2003). Türk Basımında Magazin Haberlerine Konu Olan Kişiler 'Kim'ler ve Fotografik Olarak 'Nasıl' Yer Alıyorlar?. Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 7, 212-230.
- Yaylağül, L. (2008). Kitle İletişim Kuramları: Egemen ve Eleştirel Yaklaşımlar. Ankara: Dipnot Yayınları.

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE YAZMA BECERİSİNİN GELİŞİMİNDE KARŞILAŞILAN SORUNLAR: BOSNA HERSEK ÖRNEĞİ

Doç. Dr. Mustafa ARSLAN* & Erna KLICIC**

Öz

Bu araştırmanın amacı yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisinin gelişiminde karşılaşılan sorunları belirlemektir. Dil öğretiminin en önemli temel becerilerinden biri de yazma alanıdır. Yabancı dil öğretiminde genellikle en sona bırakılan veya üzerinde diğer beceriler kadar durulmayan bir yeti olarak karşımıza çıkmaktadır. Yabancı dil öğretiminde sözlü (konuşma) anlatıma verilen önem yazılı anlatıma da verilmelidir. Bu bağlamda yabancı dil öğretiminde yazma becerisi de diğer temel becerilere paralel olarak aynı anda geliştirilmelidir. Bosna Hersek'te B2 seviyesinde çeşitli özel ve resmi kurumlarda Türkçe öğrenenlerden herhangi bir kritere tabi tutulmadan seçilen 15 öğrenci ile deney grubu oluşturulmuş ve yazma becerisini ölçmeye dayalı bir dizi ölçek geliştirilmiş ve bir dizi testler uygulanarak veriler toplanmıştır. Verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgulara göre öğrencilerin çoğunlukla Türkçedeki ğ, ö, ı, ü, j, gibi harflerin yazımında sıklıkla sorun yaşadıkları belirlenmiştir. Bununla birlikte öğrencilere verilen kelimelerden yazılı bir paragraf oluşturulması istenmiş ancak çoğunlukla öğrencilerin kelime hazinelerinin dar olmasından dolayı bu paragrafı oluşturamadıkları gözlemlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Yabancı Dil Olarak Türkçe, Yazma Becerisi, Bosna Hersek Örneği.

Problems in Development of Writing Skills in Turkish Foreign Language Education: The Case of Bosnia and Herzegovina

Abstract

The purpose of this research is to determine the problems faced in development of writing skills in teaching Turkish as a foreign language. In language teaching one of the most important basic skills is writing skills. Therefore, the problems faced in development of writing skills need to be resolved and the four basic skills need to be developed in parallel. The population of this research has been conducted with the participants of B2 level educational programs in Bosnia and Herzegovina. From this working environment the target group of 15 students was chosen randomly in order to collect the data through written assignments. As a result of the data analysis, it has been found that students mostly have problems writing letters ğ, ö, ı, ü, j. However, the group of students who were given the task to write a paragraph from words provided beforehand were mostly unable to complete the task due to their limited vocabulary.

Keywords: Turkish as a Foreign Language, Development of Writing Skills, Problems, Case of Bosnia and Herzegovina.

* Canik Başarı Üniversitesi Eğitim Fakültesi

** Uluslararası Burch Üniversitesi

Giriş

Birey ve toplumlar arası iletişimi sağlayan dil, aynı zamanda kültürün de taşıyıcısıdır. Her birey yaşadığı toplumun kültürünü ana diliyle öğrenirken yabancı bir kültürü öğrenmesi için de o dili öğrenmesi gerekmektedir (Şahin, 2009:149). “Dil eğitiminin amacı bireylerin dil becerilerini geliştirerek onların iletişim yeteneklerinin artırılmasına yardımcı olmaktır” (Ungan, 2007:462). Farklı amaçlar için gerçekleştirilen yabancı dil öğrenimi ve öğretimi Şahin (2007) şöyle tanımlamaktadır; Bireyler farklı topluluklarla anlaşabilmek için o dilin konuşma, yazma, okuma ve dinleme becerilerini en iyi şekilde öğrenmelidirler. Bu kapsamda bir dilin ana dili veya yabancı dil olarak öğretiminde dört temel beceri esas alınmalıdır. Bir başka araştırmacıya göre ise, “Herhangi bir dilde yeterli olma durumu; bireyin anlama ve anlatmaya dayalı temel dil becerilerini etkin kullanabilmesi ile değerlendirilir” (Karatay, 2011).

Yazma, dil becerilerinin yanı sıra zihinsel süreçlerle de içi içededir. Bu durumda yazma becerisi diğer dil becerilerinin geliştirilmesini sağlar. Yazma, özellikle öğrencilerin düşüncelerini genişletme, bilgilerini düzenleme, dili kullanma, bilgi birikimlerini zenginleştirme ve zihinsel sözlüklerini geliştirmelerine katkıda bulunmaktadır (Güneş, 2003 akt. Uçgun, 2009)

Yazma becerisi anlatmaya dayalı bir dil beceridir. Yabancı dil öğretiminde en son ve zor geliştirilen yetilerden birisi de yazma becerisidir. Bunun nedeni bu becerinin diğer becerilerin gelişimine bağlı olmasıdır. “Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisini geliştirmede amaç bireyin duygu ve düşüncelerini Türkçenin dil özelliklerine uygun ve planlı bir biçimde yazıya aktarmalarını sağlamaktır. Yazma becerisi, uygulamalı olduğu için birey, kazanılmış bilgileri somut bir biçimde gösterebilmektedir” (Tiryaki, 2013: 38).

“Öğrenci açısından bakıldığında da yabancı dil öğrenimi kolay bir süreç değildir. Yabancı dil öğrenen; yeni bir ses düzeni, biçim, sözdizimi ve kendi anadilinden farklı bir anlam evreni ve anlatım biçimiyle karşılaşır ve ister istemez bunları kendi anadiliyle karşılaştırır” (Karababa, 2009:272). Yabancı dil öğretiminde sözlü ve yazılı öğretimin biri diğeri kadar önemli ve gereklidir. Yazma becerisinin geliştirmesine konuşma öğretimi kadar önem verilmesi gerekmektedir (Demirel, 2003: 108).

Çakır (2010)'a göre yazma becerisinin geliştirilmesinde hedeflenen: Öğrenme sürecini kontrol etmeye, öğrencilerin düzeylerini belirlemeye, öğretilen yapıların veya kelimelerin pekiştirilmesine, dil yanlışlarının görülmesine, noktalama işaretlerinin öğretilmesine, diğer becerilerin daha iyi öğrenilmesine, öğrencilerin dil yetilerinin gelişmesine öğrencilerin yaratıcı düşünmelerine, öğrenilen konuların kısa dönem bellekten uzun dönemli belleğe aktarılması ve öğrencilerin yetilerini performansla dönüştürmelerine yardımcı olmaktır.

Demirel (2003)'e göre sınıf içinde yer alacak yazma çalışması üç aşamada ele alınabilir:

1. *Kontrollü yazma*

Öğrencilerden verilen sözcükleri ya da istenilen değişiklikleri yaparak yazmaları istenir. Kontrollü yazma çalışmalarında amaç dildeki sözcükleri ve yapıları doğru şekilleriyle yazma olanağı verilmektedir.

2. *Güdümlü yazma*

Güdümlü yazmanın amacı öğrencilerin öğrendikleri cümle ya da yapıları kontrollü bir biçimde kullanmalarınıdır.

3. *Serbest yazma*

Serbest yazma çalışmalarında öğrencilerden düşüncelerini kendi üsluplarına göre yazmaları istenir.

Yabancı dil öğretiminde yazma becerisi geliştirilirken şu yöntemler sıklıkla kullanılmaktadır (Ünsal, 2008:46-60):

Boşluk doldurma araştırmaları, yer değiştirme araştırmaları, kelimelerinin yerinin değiştirilerek cümlenin aynen yazılması, örneğe uygun bir kompozisyon yazma, verilen bir kompozisyonun anahtar kelimelerinin kullanılarak yazılması, sorulara yanıt vererek paragraf yazma, soruları bütünlük içinde yanıtlayarak bir metin oluşturma, tamamlama araştırmaları, yarım bırakılmış cümle ya da diyalogu tamamlama, kelimelerden metin oluşturma, öğretmen on kelime verir ve bu on kelimeyi kullanarak öğrenci bir metin oluşturur, yarım bırakılmış bir metin tamamlama, dikteli kompozisyon yazma, serbest yazma, yabancı dil öğreniminde günlük yaşamda sık kullanılan kelimeler; sayılar, haftanın günleri, meyveler, sebzeler, giyim eşyalarının adları öğretilirken öğrencilerin kolay ezberlemeleri için bunların tekrar yazımı ve resim, kart veya seyredilen videodaki görüntülerin anlatılanların yazıya geçirilmesi.

Boşnakça, Hint-Avrupa dil ailesinin Slav dilleri koluna aittir. Türkçe ise Ural Altay dillerinin Altay kolunda yer almaktadır. Türkçe yapı bakımından sondan eklemeli bir dildir, kelimelere ek getirilirken kökler değişmez. Bir kökün sonuna farklı yapımlar eklenerek yeni anlamlı kelimeler elde edilebilir. Gramer kategorileri Türkçede çekim ekleriyle sağlanır. Örneğin oku-, oku-l, oku-yor vb. Boşnakça ise kıvrımlı bir dildir, yeni kelime yapma ve gramer kategorileri oluşturma kelime kökündeki bir iç kırılma ile sağlanır. Bu bağlamda farklı yapısal özellikler içeren Türkçeyi öğrenen ana dil Boşnakça taşıyıcıları Türkçe öğrenirken kimi sorunlarla karşılaşır (Osmanbegoviç -Baksic ve Arslan, 2013:102).

“Ana dil eğitiminden farklı olarak yabancı dil öğretiminde öğrenciler, dil öğrenimine adım attıkları zaman farklı sesler ve dil karakterleri ile karşılaşabilmektedirler. Bu durum farklı alfabe sistemlerini kullanan öğrencilerde tedirginliğe yol açabilmek-

tedir. Yabancı öğrencilerin alfabe farkındalığına alışmaları için yabancı dil olarak Türkçe derslerinde ilk derste alfabede bulunan seslerin okunuşlarının verilmesinin faydalı olacağı söylenebilir” (Tunçel, 2013:731). Örneğin ana dili Boşnakça olan bir öğrenci Türkçedeki “ı,ö,ü” seslerini farklı telaffuz edip farklı yazabilmektedir. Öğrenciler “adın” kelimesini “adin” nasılsın kelimesini “nasılsın”, “çünkü” kelimesini “çunku”, “ölmek” kelimesini “ölmek” şeklinde yazıp telaffuz edebilmektedir. Ana dil Boşnakça taşıyıcıları “ğ,j,y” harflerini okuma ve yazmada da sorunlarla karşılaşmaktadırlar.

Türkçe ve Boşnakça köken olarak farklı dil aile grubuna aittirler. Bundan dolayı öğrenciler zaman ve ek uyumsuzluğu, dil bilgisi yanlışları ve özne-nesne-yüklem (Boşnakçanın söz dizimi özne-yüklem-nesne şeklindedir) uyumsuzluğu gibi söz dizim yanlışları yapmaktadırlar. “Dinleme ve konuşmanın aksine yazma doğal ortamda kendiliğinden kazanılamaz. Kişi ancak uygun bir eğitim ile bu beceriyi edinir. Çünkü yazma ana dili becerileri arasında en karmaşık ve en güç olan bir beceridir. Özel bir zaman ayrılmasına gerek duyulmaktadır” (Tağa ve Ünlü; 2013:1286).

Diğer dillerde olduğu gibi yabancı dil olarak Türkçe yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlar da birbirine benzemektedir; yazmaya ayrılan zamanın yetersizliği, teste dayalı sınavların olumsuz etkisi, öğretmenlerin yazma eğitimindeki yetersizliği, öğrencilerin kelime hazinesinin sınırlı olması, yazıları değerlendirme yanlışlığı, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinin dikkate alınmaması, yazının biçim özelliklerine verilen önemin olumsuz etkisi, programın yetersizliği ve temel olarak öne çıkan görüşlerdir (Tağa ve Ünlü, 2013:1287).

Yazma becerisi, diğer dil becerilerinin (dinleme, konuşma ve okuma) niteliğini belirler ve becerilerdeki başarıyı artırır. Dil bir bütündür. Dilin farklı yönlerini oluşturan dinleme, konuşma, okuma ve yazma birbirlerine sıkı bir şekilde bağlıdır; birbiriyle ilişkili ve birbirinin tamamlayıcısıdır (Dara 2000, Aktaş ve Gündüz 2007).

“Motivasyon, eğitimin en vazgeçilmez unsurlarından biridir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğretmenlerin dikkatle üzerinde durmaları gerekmektedir” (Arslan, 2010: 13). Öğretmen bireysel farklılıklara önem vermelidir. Bireyler farklı yeteneğe, ilgiye, zekâya, sahiptirler ve bu bağlamda her bireyin öğrenme şekli farklıdır.

Yazma becerisi kazandırmanın en etkili yolu öğrencilerde yazma isteği ve gereği uyandırmaktır. Öğrenciler çoğu kez bu isteği ve gereği duymazlar (Aktaş ve Gündüz, 2009: 216). “Yazma becerisinde karşılaşılan diğer bir problem de öğrencilerin ilgilerini çekebilecek ve onların ihtiyaçlarına cevap verebilecek yazma etkinliklerinin olmayışıdır” (Brown, 2001 akt. Kuş ve Bakır, 2013: 397). Yazma becerisini kazandırmada öğretmenin rolü büyüktür. Öğretmen, öğrencilerin ilgilerini çekebilecek ve onları motive edecek farklı görsel ve işitsel araçlar, farklı metotlar kullanılmalıdır.

Türkçenin kimi yapısal özellikleri ana dil Boşnakça taşıyıcılarının Türkçe yazma becerisinin gelişimine yardımcı olmaktadır. Türkçe yazıda her konsonant bir vokalle kullanım alanına çıkar. Dolayısıyla Türkçe yazarken her konsonantın bir vokalle yazılacağı düşünülecek olursa yazma becerisi kolay kazandırılır. Türkçede, Boşnakçada olduğu gibi kelimeler söylenildiği gibi yazılır. Bu, yazma becerisinin gelişimini de kolaylaştırır. Hâlbuki pek çok dilde kelimeler işitildiği gibi yazılmaz.

Etkili yazabilmek için dikte çalışmalarına önem vermek gerekmektedir. “Özellikle temel seviye (A1 ve A2) öğrencileri için yazma aktivitelerinin dilin içselleştirilmesi, seslerin öğrenilmesi için oldukça faydalı ve gerekli olduğu söylenebilir” (Tunçel, 2013:732). “Dikte çalışmalarında öğrencilerin duygu ve düşüncelerine yer vermek, onlara saygılı olmak, onların kimliklerini kabul etmek, onların yazma çalışmasından zevk almasını sağlayacaktır” (Tekşan, 2010: 601).

Yazılı anlatım becerisini geliştirmenin en etkili yolu, kompozisyon çalışmalarıdır. “Yazma becerisi, yazı yazmakla edinilir; yazma eğitiminin temel ilkesi yazmaktır” (Demirel, 2003:102). Öğretmen öğrenciye edebi metinler yazdırarak dilin güzel ve doğru bir biçimde kullanılmasını sağlayabilir. Hatıra, gezi yazısı, biyografi, deneme, otobiyografi, günlük, mektup gibi edebi metinler ile öğrencilerin yazma becerileri geliştirilebilir. “Öğrencilere dil zevki edebiyatla kazandırılabilir. Yabancı dil öğretmeni Türk Edebiyatının önemli kaynaklarını öğrencilerinin seviyelerine uygun olarak düzenlemeli, okumalarını ve ezberlemelerini sağlamalıdır” (Arslan, 2010:19).

Bu bölümün tamamı yeniden düzenlenmeli. O kadar çok tanım var ki. Bunları niçin veriyorsun? Birkaç cümle ile sebebini açıklamalı ve bir mantık silsilesi içinde anlatılmalı. Kim ne derse desin yazarın kendisi bir iki önemli görüşü söyledikten sonra kendi fikirlerini vermeli diye düşünüyorum. Literatür taraması yapmak güzel ama bu her şeyi almak olmamalı.

Araştırmanın Yöntemi

Çalışma nitel bir araştırma tekniği olan gözlem yöntemiyle yapılmıştır. Oluşturulan gözlem modelinde ön uygulama yapılarak eksiklikler giderilmeye çalışılmıştır. Araştırmada belirlenen hedef gruba (B2 seviyesi) kontrollü, güdümlü ve serbest yazmaya dayalı bir takım yazma etkinlikleri uygulanmıştır.

Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Araştırmanın çalışma evrenini Bosna Hersek’te Türkçe öğrenenler oluşturmaktadır. Örneklem grubu ise Türkçe bilenler arasında yapılan seviye belirleme testi sonucunda, B2 düzeyindeki 15 birey olarak belirlenmiştir.

Araştırmada verilerin toplanması ve analizi

Veri toplama aracı olarak önceden belirlenmiş yazma becerisine dayalı yedi uygulama kullanılmıştır. Söz konusu uygulama 15 kişiden oluşan deney grubuna uygulanmıştır. Elde edilen veriler tek tek incelenmiş ve kodlanarak Microsoft Excel programına aktarılmıştır. Excel programında veriler yüzdeler halinde tablolarda gösterilmiştir.

Bulgu ve Yorumlar

15 kişiden oluşan deney grubu üzerinde kontrollü, güdümlü ve serbest yazmaya dayalı testler sonucunda elde edilen bulgular dört başlık altında yorumlanmıştır.

Kontrollü Yazma

Kontrollü yazma bağlamında deney grubuna ölçmeye dayalı iki etkinlik uygulanmıştır. Birinci etkinlikte öğrencilerden altı çizili kelimeler yerine başka kelimeler getirerek metni yeniden yazmaları istenmiştir. Seçilen kelimeler altı çizili kelimelerin eşanlamlıları ya da anlamı bozmayacak kelimelerden seçilmiştir. Öğrencilerin bu etkinlikte başarılı oldukları saptanmıştır. Genellikle kelimelerin eşanlamlısını ya da anlamı bozmayacak kelimeleri doğru olarak yazmışlardır. Ancak öğrencilerin çoğunluğu çok *dostum* var yerine çok *dostlarım* var şeklinde yazdıkları görülmüştür. Bu bağlamda deneklerin Boşnakça mantıkla kelimenin sonuna çokluk eki getirdikleri belirlenmiştir.

İkinci uygulamada öğrencilerden boşlukları doldurmaları istenmiştir. Boşluklara uygun kelimeleri yazdıkları ancak kelimeleri yanlış yazdıkları gözlemlenmiştir. Bu yanlışlıkların çoğunluğu ise ek hatalarıdır. % 40 oranında denekler hâl ekinin yazımında hata yapmışlardır. Katılımcıların % 33'ü *müzikten* şeklinde yazmaları gerekirken yanlış hâl eki getirerek *müziği* şeklinde yazmışlardır.

Bugün hava _____ mı? sorusuna soru ekini dikkate alıp vokal uyumuna göre uygun kelime yazacaklarına deneklerin % 53'ü cümleye uymayan kelimeler yazmışlardır. Örneğin bulutlu, güneşli, güzel kelimelerini yazmışlardır.

Mustafa Kemal Atatürk, _____ Cumhuriyeti'nin kurucusudur, şeklindeki boşluk doldurma cümlesine öğrencilerin %33'ü hata yapmıştır. Yanlışlar Türk ve Türkiye'nin gibi kelime ve eklerde yoğunlaşmaktadır.

Hayır, O _____ boylu değil. O, _____ boylu cümlesindeki boşluklara; siyah renkli, siyah birisi, siyah saçlı var şeklindeki hatalı ek ve kelimeleri getirmişlerdir. Deneklerin boşluk doldurmada çoğunlukla ekleri yanlış kullandıkları ya da boşlukta ki eki dikkate almadan kelimeleri yerleştirdikleri anlaşılmaktadır. Ayrıca boşluklara çoğunlukla doğru kelime yerine o kelimeye yakın sözcükleri yerleştirdikleri belirlenmiştir.

Tablo 1
Kontrollü Yazma (Boşluk Doldurma)

<i>Boşluk doldurma</i>	<i>Verilen yanıtlar</i>	<i>Hata oranı</i>
Sevgi hangi tür _____ hoşlanıyor?	müziği	% 33
Bugün hava _____ mı?	Bulutlu, güneşli, güzel	% 53
Mustafa Kemal Atatürk, _____ Cumhuriyeti' nin kurucusudur.	Türk, Türkiye' nin, Ülke	% 33
Hayır, O _____ boylu değil. O, _____ boylu.	Siyah renkli, siyah birisi, siyah saçlı var	% 20

Güdümlü Yazma

Güdümlü yazma bağlamında ölçmeye dayalı üç etkinlik üzerinden değerlendirme yapılmıştır:

Birinci etkinlikte öğrencilerden kendilerine verilen on kelimeyi kullanarak kısa bir hikâye yazmaları istenmiştir. Bu uygulamada öğrencilerin 13'ü tüm kelimeleri kullanarak kısa bir hikâye oluşturmuştur. Bu hikâyelerde oluşturulan cümlelerin % 72'si katılımcılar tarafından doğru olarak yazılmıştır. Aşağıdaki gibi bazı ek ve zaman yanlışlıkları yaptıkları da belirlenmiştir:

Ben dağayı çok seviyorum, o yüzden ormanı da ziyaret etmek istedik. Yumur yağmış ve arkadaşım ayı görmemeden hemen geri dönmüştüm. Hafta sonuyu sabırsızla bekledim. Hafta sonu arkadaşım ve ben beraber arabayla dağa gittik. Bu bağlamda öğrencilerin güdümlü yazmada başarılı olduklarını söylemek mümkündür.

İkinci aktivitede öğrencilerden dinlenen hikâyenin anlamını kaybetmeden kısa ve öz olarak yeniden yazmaları istenmiştir. Dinlenen hikâye 258 kelimedenden oluşmaktadır. Tablo 2'de görüldüğü gibi öğrencilerin bu kelimelerden ortalama olarak 67 tanesini kullandıkları görülmüştür. Deneklerin % 40'ı dinledikleri hikâyeyi anlaşılacak bir biçimde özetlediği saptanmıştır. Bunun nedeni öğrencilerin dinleme anlamaya yönelik etkinlikleri az yapmış olduklarından kaynaklanabilir.

Tablo 2
Güdümlü Yazma

<i>Öğrenci</i>	<i>Kelime sayısı</i>
1.	91
2.	61
3.	74
4.	43
5.	29
6.	71
7.	84
8.	97
9.	68
10.	74
11.	68
12.	49
13.	72
14.	69
15.	51
Ortalama	67

Üçüncü uygulama olarak öğrencilere bir metin dikte ettirilmiştir. Burada en çok hata ğ, ı, o ,ü gibi Türkçede olup diğer dillerde olmayan (seslerin) harflerin yazımında olmuştur. Yazma becerisinin gelişiminde sorun olarak tekrarlanan yanlışlar deneklerin anadillerinde olmayan farklı sesler ve dil karakteridir. Ana dili Boşnakça olan bir birey Türkçedeki “ğ, ı, ö, ü” seslerini farklı telaffuz edip farklı yazabilmektedir çünkü Boşnak alfabesinde bu sesler yoktur. Örneğin öğrencilerin %53’ü sığır kelimesini *sır* ve *sur* şeklinde yazarak ğ’yi yazmamışlardır. % 27’si *susuzluktan* yerine *sussuzluktan* şeklinde yazmışlar. % 27’si *öliyordu* kelimesini *oluyordu*, *öliüyördü*, *öliyordu* şeklinde yazmışlardır. Öğrencilerin % 87’si kelimelerde hal eklerini yanlış kullanmıştır. Örneğin % 27’si *kovalarının* yerine *kovaların*, % 27 *depoların* yerine *depolarının*, % 20’si *oldukları* yerine *oduklar* ya da *olduklarını* biçiminde yazmışlardır. Bazı kelimeleri yazarken zorlandıkları görülmüştür. Örneğin, *yaklaşamayacakları* yerine *yaklaşayamayacaklar* ya da *çalılıkların* yerine *çalıkları*, *çağlılıkların*, *çalılarını* şeklinde yazmışlardır. Türkçe sondan eklemeli dil olduğundan dolayı köklere ek

getirilerek kelime türetilir. Boşnakça ise kıvrımlı olduğundan dolayı yeni kelime türetilirken kelime kökünde değişiklikler olur. Dolayısı ile bu durumu öğrencilerin Türkçedeki gramer kategorilerini kendi dil mantıklarına göre yazmaya çalışmaları ile açıklamak mümkündür.

Serbest Yazma

Tablo 3

Serbest yazma etkinliği-1

<i>Öğrenci</i>	<i>Metin 1 / Etkinlik 1</i>
1.	108
2.	75
3.	45
4.	47
5.	63
6.	52
7.	35
8.	47
9.	67
10.	59
11.	61
12.	95
13.	72
14.	28
15.	49
Ortalama	60

Serbest yazma bağlamında iki etkinlik uygulanmıştır. Birincisinde öğrencilerden 100 kelime ile yaşadıkları çevreyi tasvir etmeleri istenmiştir. Deneklerden en fazla kelime kullanan 108, en az kelime ise 28'dir. Tüm deneklerin ortalaması ise 60 kelime olarak belirlenmiştir. B2 seviyesindeki katılımcıların 40 kelimeyi kullanamamış olmaları yazma becerisine gerekli önemin verilmediği ve kelime hazinelerinin dar olması ile açıklamak mümkündür.



Şekil 1. Serbest yazma

İkinci aktivitede ise deneklerden şekil 1'deki resme bakarak gördüklerini yazılı olarak anlatmaları istenmiştir. Bu etkinlikte deneklerin en fazla 86 kelime en az ise 27 kelime kullandıkları tespit edilmiştir. İkinci etkinlikte ortalama olarak 51 kelime kullandıkları gözlemlenmiştir. Öğrencilerin özne-nesne-yüklem uyumsuzluğu gibi söz dizim yanlışlarını sık yaptıkları tespit edilmiştir. Bu durum öğrencilerin cümle kurarken kendi dil yapılarının etkisinde kaldıklarını göstermektedir. Bunun en temel sebebi ise yazma çalışmalarına gerekli önemin verilmemesidir.

Tablo 4

Serbest yazma etkinliği-2

Öğrenci	Metin 2/ Etkinlik 2
1.	56
2.	86
3.	58
4.	65
5.	61
6.	51
7.	47
8.	36
9.	60
10.	50
11.	25
12.	56
13.	60
14.	27
15.	31
Ortalama	51

Yazım Yanlışları

Öğrencilerin yaptıkları yazım yanlışları saptanarak beş grupta toplanmıştır. Bunlar ek yanlışları, harf yanlışları, bitişik yazılması gereken kelimelerin ayrı yazımı, ayrı yazılması gereken kelimelerin bitişik yazımı ve kesme işaretinin yanlış kullanımınıdır. Yapılan yazım yanlışlarına aşağıdaki örnekler verilebilir.

-de/ -da eklerinin yazımı ile ilgili olarak yapılmış bir yazım yanlışı ek yanlışlarına, *gülmek* yerine *gulmek* yazılışı harf yanlışlarına, *hiçbir* yerine *hiç bir* bitişik yazılması gereken kelimelerin ayrı yazılmasına, *öyuzden / o yüzden* ayrı yazılması gereken kelimelerin bitişik yazımına örnek olarak verilebilir.

Tablo 5
Yazım yanlışları

Öğrenci	Toplam	Harf yanlışları	Ek yanlışları	Kesme işareti	Ayrı yazılması gereken kelimelerin bitişik yazımı	Bitişik yazılması gereken kelimelerin ayrı yazımı
1	14	6	4	2	2	-
2	11	2	9	-	-	-
3	4	-	4	-	-	-
4	26	8	11	6	-	1
5	49	31	11	3	1	3
6	12	6	5	1	-	-
7	7	2	6	1	1	1
8	7	3	6	1	-	1
9	6	4	-	-	1	1
10	18	13	5	-	-	-
11	10	3	6	1	-	-
12	7	1	6	-	-	-
13	12	6	3	3	-	-
14	9	3	4	2	-	-
15	11	7	4	-	-	-
	203	95	76	20	5	7

Araştırmaya katılan öğrencilerin % 47'sinin çoğunlukla ek yanlışlıkları yaptığı saptanmıştır. % 37'si ise kelimelere ek getirirken hata yapmıştır. *Bu şehir çok seviyorum, üniversite girmek istiyorum, nasıl davranacak öğretiyordu* gibi yazım hataları yapmışlardır. Öğrencilerin %10'u ise kesme işaretini yanlış yerde kullanmıştır. *Amela'yla, hafta sonu'da, orman'da, kolejin'de* gibi şekillerde yanlış kullanmışlardır. % 3'ü ayrı yazılması gereken yerlerde. *O yüzden, herşey, eniyi, özurduluyoruz* gibi kelimeleri bitişik yazmıştır. % 3'ü bitişik yazılması gereken kelimeleri ayrı yazmıştır. Bu yazım ve noktalama yanlışlıklarının temel nedeni yazma becerisi üzerinde yeterince durulmaması ve giderilmesi için yazmaya dayalı etkinliklerin gerektiği kadar yapılmamasıdır.

Sonuç ve Öneriler

- ❖ Türkçe sondan eklemeli bir dil olduğu için köklere ek getirilerek yeni kelimeler türetilir. Boşnakça ise bükümlü olduğu için yeni kelime türetilirken kelime kökünde değişiklikler olur. Bu sebeple öğrenciler eklemeli bir dil olan Türkçenin eklerinin yazımında sorunlar yaşadığı anlaşılmaktadır. Bu bağlamda yabancı dil olarak Türkçe öğreteceklerin bu uzmanlık bilgisine sahip olmaları ve yazma becerisini geliştirirken eklerin yazımına yönelik aktivitelere sıklıkla yer vermeleri gerekmektedir.
- ❖ Bireyler yabancı dil öğrenmeye başladığında, farklı sesler ve sembollerle karşılaşmaktadırlar. Ana dili Boşnakça olanların Türkçedeki “ğ,ı,ö,ü“ seslerini telaffuz etmekte zorlandıkları ve yazarken de kolay öğrenemedikleri gözlemlenmiştir. Dolayısı ile bu harflerin yazımında ek bir gayrete ihtiyaç vardır.
- ❖ Türkçe ve Boşnakçanın cümle ve kelime yapısı birbirinden farklıdır. Bundan dolayı öğrencilerin zaman ve ek uyumsuzluğu, dil bilgisi yanlışları ve özne-nesne-yüklem uyumsuzluğu gibi söz dizim yanlışlıkları yaptıkları görülmektedir. Cümleye dayalı bol yazma aktiviteleri ile bu sorunlar en aza indirgenebilir.
- ❖ Öğrencilerin kendi ana dili mantığıyla düşündüğü için Türkçe cümleleri, ifadeleri doğru şekilde Türkçeye aktaramadıkları anlaşılmaktadır. Öğrencilerin Türkçe düşünerek Türkçe yazmaları ancak bu becerinin gelişimine yönelik alıştırmalarla mümkündür.
- ❖ Öğrenciler, kelime hazinelerinin dar olmasından dolayı uzun metin oluşturamamaktadırlar. Bu bağlamda kelime hazinesini geliştirmeye ve yazıda kullanmaya yönelik çalışmalara çok yer verilmelidir.

- ❖ Türkçenin imlâ ve noktalama özelliklerini kavratmaya ve pekiştirmeye dayalı yazma çalışmaları yaptırılmalıdır.
- ❖ Yabancılar Türkçe öğretim materyalleri hazırlanırken yazma becerisinin gelişimine yönelik seviyeye uygun yardımcı kaynaklar geliştirilmeli ve tasarlanmalıdır.
- ❖ Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Türk alfabesinin kolay öğrenilmesi (Latin kökenli sembollerden oluşmasından dolayı), Türkçe kelimelerin telaffuzu ve yazılışının aynı olması gibi nedenlerden dolayı yazma becerisi diğer becerilerin gerisinde kalabilmektedir. Halbuki yabancı dil öğretiminde dört temel dil becerisi birlikte geliştirilmelidir.

Kaynakça

- Aktaş, Ş. ve Gündüz, O. (2007). *Yazılı ve Sözlü Anlatım*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Aktaş, Ş. ve Gündüz, O. (2009). *Yazılı ve Sözlü Anlatım*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Arslan, M. (2010). *Yabancılar Türkçe Öğretim Kılavuzu Temel Seviye*. Sarajevo:IBU Publications
- Çakır, İ. (2010). Yazma Becerisinin Kazanılması Yabancı Dil Öğretiminde Neden Zordur? Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 28, 164-176.
- Dara, R. (2000). *Yazılı Anlatıma Giriş*. İstanbul: Asa Kitabevi.
- Demirel, Ö. (2003). *Yazma Öğretimi*. Ankara:Pegem Akademi Yayıncılık.
- Güneş, F. (2003). Okuma-Yazma Öğretiminde Cümlenin Önemi. TÜBAR, 8, 39-48.
- Karababa, Z. C. C. (2009). *Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi Ve Karşılaşılan Sorunlar*, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 42(2), 265-277
- Karatay, H. (2011). Süreç temelli yazma modelleri: Planlı yazma ve değerlendirme. (Ed.: Murat Özbay). Ankara: Yazma eğitimi. Pegem Akademi Yay.
- Kuş, A ve Bakır, N. (2013). BIBLIOGRAPHY \l 1055 Arslan, M. (2010). *Yabancılar Türkçe Öğretim Kılavuzu Temel Seviye*. Sarajevo:IBU Publications
- Osmanbegoviç-Baksic, S. ve Arslan, M. (2013). Bosna Hersek'te Türkçe Öğretimi ve Öğrenciler Açısından Problemleri, Dede Korkut Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları Dergisi, 2(3), 102
- Şahin, Y. (2009). *Yabancı Dil Öğretiminde Öğrenci Başarısını Olumsuz Yönde Etkileyen Unsurlar*, Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 13(1), 149-158
- Şahin, Y. (2007). *Yabancı Dil Öğretiminde Eğitimsel ve Dilbilimsel Temelleri*, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 465-470.
- Tağa, T. ve Ünlü, S. (2103). *Yazma Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar Üzerine Bir İnceleme*, Turkish Studies, 8(8), 1285-1299.
- Tekşan, K. (2010). *Kültür Aktarımında Yazılı Anlatımın Rolü*, TÜBAR, 2, 595-619.
- Tiryaki, E. N. (2013). *Yabancı Dil olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Eğitimi*, Ana Dili Eğitimi Dergisi, 1(1), 38-44.
- Tunçel, H. (2013). *Yabancı dil olarak Türkçe (ydt) Başlangıç Seviyesi Öğrencilerinin Yazım Yanlışları*, The Journal of Academic Social Science Studies, 6(3), 731
- Uçgun, D. (2009). *Yazılı Anlatımları Açısından Türkçe Öğretmeni Adaylarının Bilgi ve Beceri Düzeylerine Yönelik Bir Değerlendirme*. 1. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi. Eğitim Araştırmaları Birliği Derneği Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Ungan, S. (2007). *Yazma Becerisinin Geliştirmesi ve Önemi*, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 461-472.
- Ünsal, G. (2008). *Yazma Eğitimi*, Dil Dergisi, 142, 46-60

TBMM GİZLİ CELSELERİNDE ÖNE ÇIKAN MESELELER (1920-1934)

*Uzm. Ömer Ali KESKİN**

Öz

Türkiye Büyük Millet Meclisi'nde yapılan faaliyetler içerisinde, en önemlilerinden birisi de Gizli Celseler'dir. Bu celseler Türkiye Büyük Millet Meclisi'nin açılışından başlayarak bu güne kadar, sürekli olarak, önemli konuların görüşüldüğü ve karara bağlanmak üzere tartışıldığı, değerlendirildiği görüşmeler olarak öne çıkar. Özellikle Milli Mücadele'nin ilk yıllarından başlayarak çok önemli konularda gizli celseler icra eden Türkiye Büyük Millet Meclisi bu bakımdan özellikle 1920, 1921 ve 1922 yıllarında Milli Mücadele'nin içeriğine ilişkin meseleler yönünde yoğunlaşan, daha sonraki yıllarda belli oranlarda yoğunluğu azalan ve içeriği değişen görüşmelere sahne olmuştur. Bu görüşmeler kısaca dahili, siyasi, askeri durum, iç isyanlar, askeri firarlar, işgal, cepheleler, dış politika, konferanslar, muahedeler, Çerkez Ethem meselesi, düzenli ordu, şark meselesi, Ermeniler, Bolşevikler, Kütahya-Eskişehir Muharebeleri, Sakarya Savaşı, Başkumandanlık, iktisadi ve mali sorunlar, Büyük Taarruz, Halifelik ve saltanat meselesi, Misak-ı Milli ile Milli Mücadele dönemi sonrası iç ve dış siyasi, ekonomik ve sosyal meseleler konu başlıklarında ele alınmıştır. 1920-1934 yılları arası Meclis gizli celse zabıtlarını değerlendiren bu çalışma, Milli Mücadele Dönemi'ni ve devam eden süreci bir başka açıdan değerlendirmeye olanak veren önemli tarihi belgeler olarak Meclis Gizli Celse Zabıtları'nı ele almaktadır.

Anahtar Kelimeler: Gizli Celseler, Türkiye Büyük Millet Meclisi, Milli Mücadele Dönemi, Tek Parti Dönemi, Gizli Celse Zabıtları.

Major Issues in the Grand National Assembly of Turkey Secret Sessions, 1920-1934

Abstract

The secret session in one of the most important activities are carried out in Turkey Grand National Assembly. These sessions in Parliament to this day, starting from the opening of the Grand National Assembly, discussion of important issues to be discussed and resolved, stands out as the evaluation interviews. Especially starting from the first year of the national struggle. Turkish Grand National Assembly has performed a very important secret session. In this regard, especially 1920, 1921 and 1922 concentrated in secret session, the main issue has been the national struggle. In later years, has changed both reduced density by varying agendas content. Briefly these sessions, internal, political, military status, internal revolts, military desertions, occupation, facades, foreign policy, conferences, treaties, Çerkez Ethem issues, regular army, oriental question, Armenians, Bolsheviks, Battle of Kütahya-Eskişehir, Sakarya War, supreme commander, economic and financial problems, the Great Attack, the caliphate and sultanate issue, National Pact with the national struggle period after the internal and external political, economic and social issues are discussed in the topic. This study evaluates the years between 1920-1934, the period of national struggle and adressing parliament from another angle highlights the on going nature of secret sessions transcripts in the history of the document.

Keywords: Secret Sessions, Grand National Assembly of Turkey, National Struggle Period, Single-party period, Secret Sessions Transcripts.

* Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tarih Anabilim Dalı.

Giriş

Milli Mücadele'nin ilk yıllarından başlayarak, Meclis'in açılmasını takiben, bir Meclis geleneği olan Milli Mücadeleciler, gizli celselerin önemini bile- rek, Milli Mücadele adına çok önemli görüşmelerin yapılmasını ve karar- ların gizlilik içinde alınmasını sağlayacak adımlar atmayı ve böylece önemli görüşme- ler için, fevkalade kararlar arifesinde, T.B.M.M. gizli oturumlarından yararlanmayı önemsemişlerdir.

Çözümlemesi gereken sorunların görüşülmesi ve tartışılması ve sonuca bağlan- ması adına yapılan ve içinde bulunulan problemin kamuya kapalı fakat ilgili ve yetkili kişilerce bilinecek şekilde ele alındığı bu tür oturumlar Meclis için önemlidir. Mec- lislerde ara ara yapılan birleşimler veya tek oturumlarda açıklık ilkesi esası vardır. Fakat kimi önemli görüşmeler için gizli oturum kararları alınabilir ve bunlar yetkili ve etkili kişilerce icra edilerek sonuca bağlanır (AnaBritannica, 2004: 275) T.B.M.M. iç tüzüğünde belirlenen şartlar çerçevesinde yazılı istemle gizli oturum yapılabilir. Gizli oturum önergesi verildikten sonra oturumda bulunması gerekenler dışında herkes salondan çıkarılır ve gerekçe okunur. Tutanaklar katip üyelerce veya gerekli hallerde yeminli stenolarca tutulabilir. Bu oturumda bulunanlar oturum hakkında açıklama yapmazlar ve bu devlet sırrı olarak belirlenen müddete kadar korunur (Türkiye Bü- yük Millet Meclisi İç Tüzüğü, 1973). Celse-i hafiye olarak da bilinen gizli oturumlar kamuya mal edilemeyecek kadar gizli konuşma gereği olan meseleleri içerir ve bu meseleler söz konusu devletin veya toplumun varlığı açısından hayati önem taşırlar. Bunlar normal oturumlarda konuşulamayacak kadar gizlilik gerektirir. Gizli celseler çözülmesi ancak daha ileri düzeyde görüşmeyi veya görüşmeleri gerekli kılan konular için düzenlenir (Türk Parlamento Tarihi, 1995: 81)

Milli Mücadele Dönemi'nin başından itibaren ve bu dönemden sonra da Mec- lis gizli oturumları düzenlenmiştir. 1920-1934 yılları arası dönem gizli celseleri, söz konusu dönemin sosyal, iktisadi, askeri ve siyasi yönünü anlamamızı ve T.B.M.M. ça- lışmalarının öne çıkan konularını kavramamızı sağlayan önemli tarihi toplantılardır. Bunlar gizli celse zabıtları olarak da belgeler haline dönüştürülmüştür. Bunların de- ğerlendirilmesi, bu dönemin, farklı bir bakış açısından anlaşılmasına vesile olacaktır. Bu celselere yönelik veya celselerden yararlanılarak yapılan, yapılacak olan çalışma- lar önem arz etmektedir. Konuya ilişkin çalışmalardan, Kazım Öztürk'ün "Atatürk'ün TBMM Açık ve Gizli Oturumlarındaki Konuşmaları" kitabı gibi sadece konuşmaları aktaran eserlerin yanında, Mehmet Evsile'nin daha spesifik konulara eğilirken, cel- selerden yararlanarak, kaleme aldığı "Birinci Türkiye Büyük Millet Meclisi Hükü- metinin Kürt Politikası" adlı makalesi de bu alanda yapılan çalışmalara yönelik farklı yaklaşımlara birer örnek olmaları bakımından önemlidir. Bu zabıtlardan yararlanar- ak başka çalışmalar da yapılmaktadır. Bu çalışmaların sayısının artması ve yeni bakış açılarıyla, bizim de çalışmamızda öne çıkardığımız konularda, yeni eserlerin ortaya çıkması faydalı olacaktır. Tarihi kaynaklar olarak gizli celse zabıtları karşılaştırmalı

tarikh açısında da diğer tarihsel belgelerin değerlendirilmesinde katkı sağlayacaktır. Bu çalışmada, belirtilen dönemi yakından ilgilendiren konular içinden en önemli bulduklarımıza dikkat çekilecek ve değerlendirilecektir. Ele aldığımız 1920-1934 yılları arasında T.B.M.M'deki gizli celselerin dağılımını şu şekildedir:

1920 yılı: 24 Nisan 1336/1920, 1 Mayıs 1920, 9 Mayıs 1920, 17 Mayıs 1920, 29 Mayıs 1920, 3 Temmuz 1920, 4 Temmuz 1920, 5 Temmuz 1920, 18 Temmuz 1920, 24 Temmuz 1920, 9 Ağustos 1920, 25 Eylül 1920, 9 Teşrinievvel 1920, 11 Teşrinievvel 1920, 16 Teşrinievvel 1920, 17 Teşrinievvel 1920, 21 Teşrinievvel 1920, 23 Teşrinievvel 1920, 24 Teşrinievvel 1920, 15 Teşrinisani 1920, 2 Kanunuevvel 1920, 9 Kanunuevvel 1920, 27 Kanunuevvel 1920, 29 Kanunuevvel 1920, 30 Kanunuevvel 1920.

1921 yılı: 8 Kanunusani 1337/1921, 22 Kanunusani 1921, 24 Kanunusani 1921, 1 şubat 1921, 4 şubat 1921, 5 şubat 1921, 8 şubat 1921, 12 şubat 1921, 14 şubat 1921, 18 şubat 1921, 21 şubat 1921, 17 Mart 1921, 21 Mart 1921, 11 Nisan 1921, 18 Nisan 1921, 5 Mayıs 1921, 7 Mayıs 1921, 12 Mayıs 1921, 14 Mayıs 1921, 27 Haziran 1921, 23 Temmuz 1921, 30 Temmuz 1921, 2 Ağustos 1921, 3 Ağustos 1921, 4 Ağustos 1921, 5 Ağustos 1921, 8 Ağustos 1921, 11 Ağustos 1921, 22 Ağustos 1921, 13 Eylül 1921, 29 Eylül 1921, 3 Teşrinievvel 1921, 4 Teşrinievvel 1921, 5 Teşrinievvel 1921, 12 Teşrinievvel 1921, 13 Teşrinievvel 1921, 15 Teşrinievvel 1921, 16 Teşrinievvel 1921, 18 Teşrinievvel 1921, 27 Teşrinievvel 1921, 29 Teşrinievvel 1921, 31 Teşrinievvel 1921, 22 Teşrinisani 1921, 8 Kanunuevvel 1921, 12 Kanunuevvel 1921, 13 Kanunuevvel 1921, 14 Kanunuevvel 1921, 19 Kanunuevvel 1921, 24 Kanunuevvel 1921, 26 Kanunuevvel 1921, 27 Kanunuevvel 1921, 31 Kanunuevvel 1921.

1922 yılı: 3 Kanunusani 1338/1922, 7 Kanunusani 1922, 9 Kanunusani 1922, 14 Kanunusani 1922, 16 Kanunusani 1922, 17 Kanunusani 1922, 19 Kanunusani 1922, 23 Kanunusani 1922, 28 Kanunusani 1922, 2 şubat 1922, 4 şubat 1922, 6 şubat 1922, 7 şubat 1922, 9 şubat 1922, 11 şubat 1922, 13 şubat 1922, 16 şubat 1922, 20 şubat 1922, 21 şubat 1922, 23 şubat 1922, 25 şubat 1922, 6 Mart 1922, 13 Mart 1922, 14 Mart 1922, 16 Mart 1922, 18 Mart 1922, 20 Mart 1922, 24 Mart 1922, 27 Mart 1922, 30 Mart 1922, 4 Nisan 1922, 11 Nisan 1922, 12 Nisan 1922, 13 Nisan 1922, 22 Nisan 1922, 25 Nisan 1922, 27 Nisan 1922, 4 Mayıs 1922, 6 Mayıs 1922, 11 Mayıs 1922, 18 Mayıs 1922, 10 Haziran 1922, 15 Haziran 1922, 18 Haziran 1922, 22 Haziran 1922, 17 Temmuz 1922, 19 Temmuz 1922, 22 Temmuz 1922, 24 Temmuz 1922, 26 Temmuz 1922, 27 Temmuz 1922, 31 Temmuz 1922, 19 Ağustos 1922, 21 Ağustos 1922, 26 Ağustos 1922, 6 Eylül 1922, 7 Eylül 1922, 11 Eylül 1922, 14 Eylül 1922, 18 Eylül 1922, 20 Eylül 1922, 23 Eylül 1922, 25 Eylül 1922, 27 Eylül 1922, 30 Eylül 1922, 4 Teşrinievvel 1338/1922, 5 Teşrinievvel 1922, 7 Teşrinievvel 1922, 9 Teşrinievvel 1922, 10 Teşrinievvel 1922, 14 Teşrinievvel 1922, 16 Teşrinievvel 1922, 18 Teşrinievvel 1922, 2 Teşrinisani 1922, 6 Teşrinisani 1922, 11 Teşrinisani 1922, 18 Teşrinisani 1922, 20 Teşrinisani 1922, 21 Teşrinisani 1922, 22 Teşrinisani 1922, 27 Teşrinisani 1922, 29 Teşrinisani 1922, 25 Kanunuevvel 1922.

Uzm. Ömer Ali KESKİN

1923 yılı: 1 Kanunusani 1339/1923, 20 Kanunusani 1923, 25 Kanunusani 1923, 28 Kanunusani 1923, 29 Kanunusani 1923, 5 Şubat 1923, 7 Şubat 1923, 21 Şubat 1923, 2 Mart 1923, 3 Mart 1923, 4 Mart 1923, 5 Mart 1923, 6 Mart 1923, 24 Mart 1923, 9 Nisan 1923, 20 Eylül 1923, 22 Eylül 1923, 24 Eylül 1923, 8 Kanunuevvel 1923, 13 Kanunuevvel 1923.

1924 yılı: 26 Kanunusani 1340/1924, 30 Kanunusani 1924, 25 Mart 1924, 26 Mart 1924, 3 Nisan 1924, 16 Nisan 1924, 22/23 Nisan 1924.

1925 yılı: 4 Şubat 1341/1925, 15 Şubat 1925, 18 Şubat 1925, 5 Nisan 1925, 8 Nisan 1925, 9 Nisan 1925, 22 Nisan 1925, 18 Teşrinisani 1925, 23 Teşrinisani 1925, 7 Kanunuevvel 1925.

1926 yılı: 19 Nisan 1342/1926.

1927 yılı: 9 Mart 1927, 28 Mart 1927.

1934 yılı: 25 Teşrinievvvel 1934.

Bu oturumların yıllara göre görüşme sıklığına baktığımızda, celseler Milli Mücadele'nin en önemli zamanlarında ve kritik dönemlerde, özellikle 1920, 1921 ve 1922 yıllarında yoğunlaşmış, diğer zamanlarda ve zamanla daha seyrek bir seyir izler hale gelmiştir. Bu bize, söz konusu gizli oturumların, ülkenin kaderinde oynadığı rolün önemini de açıkça göstermektedir.

1920-1934 Dönemi Gizli Celse Zabıtları

1920-1934 yılları arasını Türkiye Cumhuriyeti Tarihi açısından birkaç döneme ayırmak mümkündür. Bunlar içinde Milli Mücadele Dönemi olarak sınıflandırabileceğimiz 1919-1923 yılları çalışma konumuz olan T.B.M.M. Gizli Celse Zabıtları açısından en hareketli dönemi kapsar. 1924 yılı ile 1926 yılları arasındaki süreç ise bir iç hesaplaşma ve iç siyasetin tanzimi dönemi olarak öne çıkar. Bundan sonraki yıllar ise muhalif unsurlar ve farklı siyasal oluşumlar açısından sönük, Milli Mücadele'nin adeta tek temsilcisi görünümü sergileyen tek parti yönetiminin reformlar dönemi açısından ise parlak bir süreç olarak adlandırılabilir.

Bütün bu dönemleri gizli celseler açısından değerlendirirken, biz daha çok ülkenin geçirdiği bu üç aşamalı dönüşüm safhasını dikkate alacak ve buna paralel olarak da gündemi oluşturan konuları ve önemli meseleleri, kronolojik olarak, celseler üzerinden değerlendireceğiz.

1. Dahili, Siyasi ve Askeri Durum. İç İsyanlar ve Umumi Vaziyet (Ahval-i Dahiliye, İç İsyanlar, Vaziyeti Askeriye, Mebuslar'ın Ankara'ya Kabulü, Vaziyeti Umumiye ve Elviye-i Selase, Ordunun Durumu, Zabitanlar, Firariler)

TBMM, 23 Nisan 1920'de açıldığında ülkenin içinde bulunduğu durum oldukça vahimdir. Osmanlı yönetimi ülkenin idaresi açısından ve işgale karşı mücadele bakımından yetersiz kalmıştı. Bu nedenle Anadolu'da başlayan Milli Mücadele ve direniş hareketi örgütlenmeye başlamış, bir taraftan isyanlar patlak verirken, diğer taraftan da Ankara'da açılan Meclis, mebusları aracılığıyla, bu zorlu gidişata yön verebilmek için mücadeleye girişmişti.

Bu dönemi, belki de, kayıtlara geçmiş olarak en iyi tarif eden ilk beyanat, Büyük Millet Meclisi'nde 24 Nisan 1920'de gizli oturumda verilen Mustafa Kemal'in beyanatıdır (Jaeschke, 1989a: 100). **“Mustafa Kemal Paşa Hazretlerinin ahval-i dahiliye hakkında beyanatı”**(T.B.M.M. Gizli Celse Zabıtları, 1999a: 2)⁽¹⁾ sadece Anadolu'ya ilişkin bir değerlendirme olmamış, Irak'dan, Kafkasya'dan, Ermenilerden, Gürcistan'dan, Bolşeviklerden de bahsedilmiş, çevre bölgelerin siyasi tavırları ve aldıkları pozisyonlara değinilmiştir. Mühim olan memleketin halâsı diyen Mustafa Kemal, memleketin kurtulması için şahıs meselelerinden ve hatır meselelerinden uzak kalınmasını tavsiye etmiştir. O günlerin en önemli konularından biri de Anadolu'da yer yer çıkan ayaklanmalardır. Mustafa Kemal Paşa'nın, 1 Mayıs 1920'deki gizli oturumda özellikle daha yeni kurulmuş olan Meclis'i ve milli direniş zorlayan isyan hareketlerinden de bahseden bir beyanatı daha olmuştur. **“Mustafa Kemal Paşa Hazretleri Bolu ve Havali-sindeki isyan hadisatıyla İzmir cephesi Anzavurharekatı, Adana cephesi ve ahval-i siyasiye hakkında beyanatı”**(T.B.M.M. Gizli Celse Zabıtları, 1999a: 2)⁽²⁾ olarak görüşmede aktardığı beyanat mevcut durumun ciddiyetini de gözler önüne serer.

Takip eden günlerde yeni beyanatlarla, mevcut ve sürekli değişen durum sık sık Meclis'de gizli görüşmelere konu olacaktır. **“Mustafa Kemal Paşa Hazretlerinin vaziyet-i askeriye ve siyasiye hakkında beyanatı”**(T.B.M.M. Gizli Celse Zabıtları, 1999a: 20)⁽³⁾ tam da bu konuları kapsayan önemli bilgilendirme toplantıları olarak gizli celselerin en temel konularıdır.

Fakat bu günlerde Milli Mücadeleciler için birçok önemli konu daha vardır. Verilen bu mücadele aynı zamanda İstanbul'da dağıtılmış olan Meclis'in mebusları tarafından hararetle desteklenmekte, Anadolu'ya geçebilenler Ankara'da açılan yeni Meclis'e ulaşmaya çalışmaktadır. Bunun için de Ankara'da açılan Meclis önemli kararlar almaktadır. **“Davete icabetle Büyük Millet Meclisi'ne iltihak etmemiş olan mebusların suret-i kabulüne dair kanun”**(T.B.M.M. Gizli Celse Zabıtları, 1999a: 12)⁽⁴⁾ ile İstanbul'dan gelecek olan mebusların İcra Heyeti'yle temasa geçmelerine, üzerlerine düşecek görevler konusunda vazifelendirilmelerine ve buna benzer konularda çalışmalar yapılmasına olanak sağlanmak istenmiştir(T.B.M.M. Gizli Celse Zabıtları, 1999a: 30)⁽⁵⁾.

Yine bu günlerde Mustafa Kemal'in, gizli celselerde, anavatanına iltihak eden Elviye-i Selase için beyanatları olmuş, "Mustafa Kemal Paşa hazretlerinin; anavatanına iltihak eden Elviye-i Selase'de teşkilat yapılması için hükümete salahiyyet itasına dair takrirler üzerinde ve vaziyet-i umumiye hakkında beyanati" (T.B.M.M. Gizli Celse Zabıtları, 1999a: 31)⁽⁶⁾ gelişmelerin yakından takip edildiğini gösterir. Umumi vaziyetin yanında, "İstizah takriri münasebetiyle İsmet Beyefendi ile Fevzi ve Mustafa Kemal Paşa hazretinin vaziyet-i askeriye, siyasiye ve dahiliye hakkında beyanatları" (T.B.M.M. Gizli Celse Zabıtları, 1999a: 38)⁽⁷⁾, "Vaziyeti askeriye, siyasiye ve dahiliye hakkında istizah takriri" (T.B.M.M. Gizli Celse Zabıtları, 1999a: 52)⁽⁸⁾, "Ordu teşkilatının yeniden tanzimi ve ordunun takviyesi, müslüm ve gayrimüslimlerden bedel-i nakdi alınıp alınmaması ve gayrimüslimlerin bir kısmı hakkında ihtiyati tedabir ittihazına lüzum olup olmadığı" (T.B.M.M. Gizli Celse Zabıtları, 1999a: 76)⁽⁹⁾, "Bazı zabitanla alakalı suistimaller, askeri firariler" (T.B.M.M. Gizli Celse Zabıtları, 1999a: 86)⁽¹⁰⁾ ile ilişkili olarak çeşitli beyanatlar, istizah takrirlerine ilişkin açıklamalar ve görüşmeler sıkça yapılmış, Milli Mücadele için genel durum değerlendirmeleri, askeri durum, firarlar, azınlıkların askerlik meseleleri, ordunun takviyesi ve siyasi vaziyet konularına değinilmiştir.

2. Anadolu'nun İşgali ve Cephe Teftişleri (Yunan İşgali, Cephe Teftişleri ve Vaziyeti Harbiye, Hilafet Meselesi, Doğu Cephesi ve Kazım Karabekir'in İleri Harekatı)

Bu dönemde, güneyde ve kuzeyde Fransızlarla mücadele edilirken batıda da Yunanlıların ilerleyişi hızlanmaya başlamıştır. İç isyanlar büyümüş, bunlarla uğraşmak zorunda kalan direnişçilerin zaaflarından yararlanmak isteyen Yunanlılar, Akhisar'ı, Salihli, Soma ve Kırkağaç'ı, Haziran ayının sonlarına doğru Kula, Alaşehir ve Balıkesir'i, Temmuz ayından başlayarak da Edremit, Bandırma, Biga, Buldan, Çorlu, Bursa, İznik, Tekirdağ'ı, Ağustos başlarında da Gelibolu'yu işgal etmişlerdi (Jaeschke, 1989a: 109-115). Afyon ve Uşak'ın işgalleri de Ağustos sonuna doğru gerçekleşmiştir (Jaeschke, 1989a: 119). 10 Ağustos 1920'de de Sevr Antlaşması İstanbul Hükümeti'nce kabul edilmişti (Jaeschke, 1989a: 116).

Batı Anadolu'da bu işgaller yaşanırken Milli Mücadele'nin Meclis'i ve liderleri cepheleri dolaşmakta (Jaeschke, 1989a: 116) ve teftişler yapmaktadır. "Mustafa Kemal Paşa Hazretlerinin cephelere vaki teftiş seyahatleri sonunda vaziyet-i harbiye hakkında beyanati" (T.B.M.M. Gizli Celse Zabıtları, 1999a: 118)⁽¹¹⁾ bu teftişler sonunda, Meclis gizli oturumunda dile getirilmiştir.

İşgal altındaki İstanbul ve yer yer işgal edilmekte olan memleketin diğer bölgeleri nedeniyle, önemli bir konu olarak saltanat ve hilafet meseleleri de tam bu günlerde Meclis gündemine gelmiş, "Hilafet mevzuu ve İstanbul hükümeti ile noktainazar üzerinde anlaşmak üzere gelmiş olan heyetler hakkında" (T.B.M.M. Gizli Celse Zabıtları, 1999a: 132)⁽¹²⁾ 25 Eylül 1920'de bir gizli oturum düzenlenmiştir. Hilafet ve saltanata ilişkin görüşler, gerekliliği üzerine konuşmalar ve kanundaki değişiklikler gündem

konusu olmuştur. Bu toplantı, hilafet ve saltanata ilişkin tartışmalara ilk örnek olması nedeniyle, önemli bir celse olarak, tarihteki yerini almıştır.

Diğer taraftan, Ağustos ayı sonları ile Eylül ayı boyunca ve Ekim ayında, iç siyaset ve Doğu Cephesi ile ilgili gelişmeler yaşanmış, İstanbul'da hükümet değişiklikleri olmuş, Ermenilerin taarruzlarına karşı Kazım Karabekir önderliğinde ileri hareket yapılmıştı (Jaeschke, 1989a: 118-124). Bu gelişmeler bir bakıma Yunan işgali öncesi bir toparlanmaya da fırsat verecekti.

3. Dış Politika, Londra Konferansı, Doğu Cephesi, Çerkez Ethem Hakkında (Dış Siyasi Durum İzahatı, Bolşevik ve Kafkas Hükümetleri Meselesi, Fransız Kuvvetleri Tahliyesi, Milis Kuvvetlerin Tasfiyesi, Ermenilerle Müzakerat, Çerkez Ethem Meselesi ve Düzenli Ordu, Londra Konferansı, Doğu Cephesi ve Şark Meselesi)

Bir yandan da, bu zorlu dönemde, dış siyasete ilişkin gelişmeler takip edilmekte *“Hariciye Vekili Ahmet Muhtar Beyin vaziyet-i siyasiye hakkında beyanatı”*(T.B.M.M. Gizli Celse Zabıtları, 1999a: 148)⁽¹³⁾ ile Meclis aydınlatılmaya çalışılmaktadır. *“Rus Bolşevik Cumhuriyeti ile münasebat-ı siyasiye hakkında”*(T.B.M.M. Gizli Celse Zabıtları, 1999a: 158)⁽¹⁴⁾ celseler düzenlenmekte, Yusuf Kemal'in *“Rus Bolşevik Cumhuriyeti ile münasebatımız ve Kafkas hükümetleriyle akdedilecek muahedeler”* (T.B.M.M. Gizli Celse Zabıtları, 1999a: 176)⁽¹⁵⁾ hakkında verdiği izahatı karşılıklı fikir alışverişleriyle sürüp gitmektedir.

Hem iç siyasetin, hem dış siyasetin hem de bağımsızlık savaşının aynı anda yürütülmeye çalışıldığı bu zor günlerde sevindirici haberler de Ankara'ya ulaşmakta *“Adana'nın Fransız kuvvetlerinden tahliyesi”* (T.B.M.M. Gizli Celse Zabıtları, 1999a: 221)⁽¹⁶⁾ gizli celselerin konusu olmaktadır.

“Cephelerdeki askeri vaziyet, bazı milis kuvvetlerin tasfiyesi hakkında istizah takrirı”(T.B.M.M. Gizli Celse Zabıtları, 1999a: 252)⁽¹⁷⁾ düzenli orduya geçmek konusundaki çalışmaların gerekliliği ve bunun için yapılan çalışmaları göstermesi bakımından önemlidir. Zira milis kuvvetlerin intizamının bozulmuş olması ve adeta başbozuk davranışlar içinde bulunması nedeniyle Osmanlı Ordusu hüviyetini göstermeyen bir hal ve vaziyette olmaları bu tür bir dönüşümü gerekli kılmakta, Meclis de bunu yapılan görüşmelerle teyit etmektedir.

Yine bir taraftan *“Ermenilerle yapılan müzakerat”*(T.B.M.M. Gizli Celse Zabıtları, 1999a: 244, 348)⁽¹⁸⁾ hakkında Hariciye Vekili Ahmet Muhtar Bey'in izahatları dinlenmiş, bir taraftan da *“Mustafa Kemal Paşanın Çerkez Ethem meselesi hakkında beyanatı”* (T.B.M.M. Gizli Celse Zabıtları, 1999a: 273)⁽¹⁹⁾ Meclis gizli celselerinin konusu olmuştur. O günlerin en önemli ve ciddi konusu sayılabilecek Çerkez Ethem Olayı ile ilgili, *“Çerkez Ethem meselesi üzerindeki cepheyi teşriften dönen mebusanın izahatı”*(T.B.M.M. Gizli Celse Zabıtları, 1999a: 290)⁽²⁰⁾ Meclis'i bu konuda oldukça

aydınlatmıştır. Bu günlerde Batı Cephesi'nin en önemli milis güçleri tam anlamıyla düzenli orduya katılmış, itaat etmeyen veya isyan edenler ise cezalandırılma yoluna gidilmiştir. Çerkez Ethem Yunanlılara sığınırken Demirci Mehmet Efe teslim olmuştur (Jaeschke, 1989a: 134-135).

Doğu Cephesi'nde oluşan rahatlamayla, Milli Mücadeleciler artık Batı Cephesi'ne ağırlık vermeye başlamış, Yunan ilerlemesine karşı İnönü'de önemli başarılar kazanılmıştır (Jaeschke, 1989a: 135). Tam da bu günlerde (26 Ocak 1921) Londra Konferansı'na davet mektubu İstanbul Hükümeti'ne verilmiş, onlar da Ankara ile görüşmelere başlamışlardır. Zira İtilaf Devletleri, Ankara'dan da bir mümesilin katılmasına sıcak bakmaktadırlar (Jaeschke, 1989a: 135). Bu konu o günlerde B.M.M.'de gizli celse görüşmelerine neden olmuş, "**Londra Konferansı'na gidecek Sulh Murahhas Heyeti hakkında Heyet-i Vekile tezkeresi**" (T.B.M.M. Gizli Celse Zabıtları, 1999a: 366)⁽²¹⁾ görüşülmüş, sulh meselesine ilişkin devam eden muhaberata dair izahat Fevzi Paşa tarafından verilmişti. Sulh görüşmecilerinin oluşturulması hakkında öneriler verilmiş, fikirler paylaşılmıştır. Bu konuda İstanbul Hükümeti'nin tutumu da masaya yatırılmıştır. Görüşmeye bir gün sonra devam edilmiş, "**Londra Konferansı'na gidecek Sulh Murahhas Heyeti hakkında Heyet-i Vekile tezkeresi**" (T.B.M.M. Gizli Celse Zabıtları, 1999a: 382)⁽²²⁾ görüşmelerine devam edilmiş, takip eden günlerde "**Sevr Muahednamesi hakkında İstanbul'da Tevfik Paşa'ya çekilen telgraf**" (T.B.M.M. Gizli Celse Zabıtları, 1999a: 410)⁽²³⁾ ele alınmış, buna karşın Tevfik Paşa'nın telgrafına cevap verilmemesi kabul edilmişti.

12 Şubat 1921'de "**Londra Konferansı'na iştirak etmek üzere intihap olunan heyete verilen talimat**" (T.B.M.M. Gizli Celse Zabıtları, 1999a: 418)⁽²⁴⁾ Meclis gizli görüşmelerinde ele alınmış, mebuslar bilgilendirilmiş, karşılıklı tartışmalar ve fikir alışverişleri ile durum değerlendirmesi yapılmıştır.

Doğu Cephesi'ni kendi açısından olumlu bir aşamaya getiren Ankara, Kafkaslar'da yaşanan hareketliliğe karşı kayıtsız kalmamış, "**Heyet-i Vekile Reisi Fevzi Paşa Hazretlerinin; Gürcistan ve Ermenistan arasında zuhur eden harp ve Kafkasya ahvali hakkında beyanati**" (T.B.M.M. Gizli Celse Zabıtları, 1999a: 446)⁽²⁵⁾ ile bu bölgeye B.M.M.'nin dikkatini çekmiştir. Yine "**Vilayati Şarkiye seyahatinden avdet eden Erzurum Mebusu Mustafa Duran Beyin Ahval-i Şarkiye'ye dair beyanati**" (T.B.M.M. Gizli Celse Zabıtları, 1999b: 28)⁽²⁶⁾ da bu konuda Meclis'in bilgilendirilmesini sağlamıştır.

Aynı zamanda bu günlerde, uzun süredir sukut halinde olan Batı Cephesi'nde yeniden bir hareketlenme başlamış, Yunanlılar I. İnönü mağlubiyeti sonrası toparlanarak taarruza geçmişlerdi. Fakat, bu taarruz da yine İnönü'de durdurulacak ve geri püskürtülecekti (Jaeschke, 1989a: 146). Yunanlılar bu yenilgiden sonra, yeniden bir hazırlık ve takviye sağlayabilmek için Nisan ayından Temmuz ayı başlarına kadar, küçük çaplı baskınlar dışında, ileri bir hareket yapmayacak, fakat Temmuz ayından itibaren Kütahya-Eskişehir Muharebeleri ile büyük bir taarruza başlayacaklardı (Jaeschke, 1989a: 155-157).

4. *Kütahya-Eskişehir Muharebeleri ve Sakarya Savaşı Hakkında (Kütahya-Eskişehir Taarruzu ve Gelişmeler, Vaziyeti Maliye, Başkumandanlık Meselesi, Askeri Durum Değerlendirmesi, Sakarya Savaşı)*

Kütahya-Eskişehir Muharebeleri olarak bilinen ve Yunanlılar tarafından başlatılan bu önemli ve Milli Mücadele açısından hayati taarruz Meclis’de ivedilikle görüşülmeye başlanmış ard arda gizli oturumlar yapılmıştı. *“Yunan taarruzu üzerine vaziyet-i harbiye hakkında müzakerat ve TBMM’nin Kayseri’ye nakli”* (T.B.M.M. Gizli Celse Zabıtları, 1999b: 98)⁽²⁷⁾ ve *“Heyeti Vekile Reisi Fevzi Paşa’nın Eskişehir’in sukutundan sonra cepheye yaptığı teftiş neticeleri hakkında izahatı ve Meclis’in Kayseri’ye nakli”* (T.B.M.M. Gizli Celse Zabıtları, 1999b: 116)⁽²⁸⁾ başlıklı celselerde Fevzi Paşa’nın izahatı dinlenmiş, bu ciddi gelişme ve Yunan tehdidi karşısında Meclis’in Kayseri’ye taşınması ve diğer konuların müzakeresi yapılmış, mevcut gelişmelere bakarak yeniden bir karar ittihazına başvurulmasına karar verilmiştir. *“Cepheden avdet eden Sinop Mebusu Rıza Nur, Karesi Mebusu Vehbi ve İzmir Mebusu Mahmut Esat Beylerin takdim ettikleri müşterek rapor ve bu zevatın rapor üzerinde verdikleri izahat”* (T.B.M.M. Gizli Celse Zabıtları, 1999b: 132)⁽²⁹⁾ Meclis gizli oturumunda uzun süre müzakere edilmiş, gidişata dair hal çareleri dile getirilmiştir.

Elbette böyle bir süreçte, hem askeri, hem ekonomik hem de beşeri sıkıntılar had safhadadır ve bütün bu sıkıntılarla yüzleşerek bir çıkar yol bulmak zorunluluğu vardır. *“Vaziyet-i maliye hakkındaki müzakerat”* (T.B.M.M. Gizli Celse Zabıtları, 1999b: 146)⁽³⁰⁾ celsesinde Maliye Vekili Hasan Bey, Sakarya Savaşı öncesinde izahat verirken, bunu *“vaziyet-i askeriye ve maliye ve başkumandanlık ihdası hakkında”* (T.B.M.M. Gizli Celse Zabıtları, 1999b: 157)⁽³¹⁾ yapılan başka bir oturum takip etmiştir. O günlerin önemli bir konusu olan başkumandanlık meselesi ehemmiyet arz etmektedir. Girişilecek bu ölüm-kalım savaşında orduyu sevk ve idare etmek adına önemli bir karar arefesinde bulunan Meclis *“Başkumandanlık ihdası ile bu vazifenin TBMM Reisi Mustafa Kemal Paşa hazretlerine tevcihi hakkında kanun teklifi”* (T.B.M.M. Gizli Celse Zabıtları, 1999b: 164)⁽³²⁾ yapmış ve bunu, tadil tekliflerini red ederek, kabul etmiştir. Başkumandanlık isteği Mustafa Kemal’den gelmiş, bu zor dönemde Meclis önemli kararlar vermiş, orduda çeşitli görev değişiklikleri olmuştur (Jaeschke, 1989a: 158).

Diğer taraftan, 8 Ağustos 1921’de *“Vaziyet-i askeriye hakkında”* (T.B.M.M. Gizli Celse Zabıtları, 1999b: 188)⁽³³⁾ yapılan gizli oturumda askeri durum ve jandarmanın vaziyeti değerlendirilmiş, çeşitli müzakereler yapılmıştı. İllerleyen günlerde, Sakarya Savaşı’nın başlamasından bir gün önce, 22 Ağustos 1921’de, yaklaşan tehlikeye karşı tedbir olarak, *“Meclis’in Kayseri’ye nakli”* (T.B.M.M. Gizli Celse Zabıtları, 1999b: 221)⁽³⁴⁾, Meclis’in müzakere edecek kısmının Ankara’da kalması, diğer kısmının Kayseri’ye gitmesine ilişkin Fevzi Paşa’nın (Milli Müdafı Vekili) beyanatı görüşülmüştür. Ailelerin durumu da ele alınmış, münakaşalar sonrası naklin, efkar-ı umumiye ve yabancı devletler nezdinde bırakacağı menfi tesirler nazarı dikkate alınarak, tehiri muvafık görülmüştür. Yaşanan endişelere rağmen Türk Ordusu uzun bir direniş ve 21 gün süren savunma savaşından sonra mutlak bir zafer elde edecektir (Jaeschke, 1989a: 161).

5. Sakarya Savaşı Sonrası Hakkında (Gürcüler, Azeriler ve Ermenilerle Müzakereler ve Konferans, İç Gıda Noksanlıkları ve Nakliye, Koçgiri ve Umraniye Hadiseleri ve Ahvali İnzibatiye, Samsun'da Rumların Soygunculukları, Ankara Muahedesi, Ordunun Eksiklerinin Tamamlanması, Başkumandanlık Süresini Uzatma, Ordunun Genel Hali, Limanlarda Gümrük Resmi Meselesi, Büyük Taarruz Hazırlıkları, Hariciye Vekilinin Avrupa İzlenimleri ve Misak-ı Milli'nin Anlatılması, Mali Durum ve Sıkıntılar, Pontus Meselesi ve İstiklal Mahkemesi)

Sakarya Meydan Savaşı sonrası iç ve dış gündemi yoğunlaşan Meclis adeta çok önemli konuları bir arada görüşmek zorunda kalmış, "*Hariciye Vekili'nin, Azerbaycan, Gürcistan ve Ermenistan ile akdedilecek konferans hakkında beyanati ve memleket dahilindeki vesait-i nakliye, buğday, un ve ekmek noksanlıkları ve bunların temini*" (T.B.M.M. Gizli Celse Zabıtları, 1999b: 226)⁽³⁵⁾ gibi konular önemli gündem maddeleri olarak müzakere edilmişti.

Meclis bir taraftan "*Koçgiri ve Umraniye hadiseleri ve Şark vilayetlerindeki ahvali inzibatiye*" (T.B.M.M. Gizli Celse Zabıtları, 1999b: 248, 262, 272)⁽³⁶⁾ hakkında gizli celseler yaparken, bir taraftan da "*Rumların Samsun muntikasında icra ettikleri şekavet (soygunculuk/haydutluk) mevzuunda Lazistan mebusu Ziya Hürşit ve Osman Beylerin Dahiliye Vekilinden istizahı*" (T.B.M.M. Gizli Celse Zabıtları, 1999b: 280)⁽³⁷⁾ nı müzakereye sahne oluyordu.

Bu sıralarda Fransa ile Güney Cephesi'nin kapanmasını sağlayacak girişimler başlamış (Jaeschke, 1989a: 163), "*Fransızlarla yapılacak İtilafname*" (T.B.M.M. Gizli Celse Zabıtları, 1999b: 290)⁽³⁸⁾ ile ilişkili olarak Hariciye Vekili Yusuf Kemal Beyefendi'nin izahatı dinlenmiştir. Bu konu çeşitli defalar "*Fransızlarla yapılacak İtilafname*" (T.B.M.M. Gizli Celse Zabıtları, 1999b: 298, 321, 335, 361)⁽³⁹⁾, başlıklarıyla gizli celselerde görüşülmüş, ilişkilerdeki genel durum, Yunanlılar'a karşı Fransızlar'ın tavırları ve işgalin sonlanmasının programı ile diğer konular ve Suriye konusu ile Misak-ı Milli hakkında müzakereler olmuştur. Tüm görüşmelerin sonucu olarak metin üzerinde görüşmelere paralel bazı tashihler yapılarak imzalamaya Hariciye Vekili Yusuf Kemal Beyefendi'nin yetkili kılınmasına karar verilmiştir. Fransa ile Ankara Muahedesi 20 Ekim 1921'de imzalanmıştır (Jaeschke, 1989a: 164).

Artık, savunma savaşları sonrası işgali tamamen sonlandırmak ve düşmanları ülke topraklarından atmak adına büyük bir hazırlığa girişilecek, Anadolu baştan aşağı ordu için seferber olacaktı. "*Ordunun ilbas ve iaşesine dair Lazistan Mebusu Osman Bey ve Rüşekasının istizah takrir ve Müdafaa-i Milliye Vekili'nin cevabı*" (T.B.M.M. Gizli Celse Zabıtları, 1999b: 374)⁽⁴⁰⁾, "*Başkumandanlık Kanunu'nun müddetinin temdidı*" (T.B.M.M. Gizli Celse Zabıtları, 1999b: 413)⁽⁴¹⁾, "*Ordu levazimatına, vaziyet -i harbiye ve askeriye hakkında Erkan-ı Harbiye-i Umumiye Reisi Fevzi Paşa'nın izahatı*" (T.B.M.M. Gizli Celse Zabıtları, 1999b: 454)⁽⁴²⁾, "*Erkan-ı Harbiye-i Umumiye Reisi Fevzi Paşa Haz-*

retlerinin Sakarya Harbi'nden sonraki askeri vaziyet hakkındaki beyanati” (T.B.M.M. Gizli Celse Zabıtları, 1999b: 468)⁽⁴³⁾, *“Erkan-ı Harbiye-i Umumiye Reisi Fevzi Paşa Hazretlerinin Sakarya Harbi'nden sonraki askeri vaziyet hakkındaki izahatı üzerine açılan müzakerat, ordunun ilbas ve iaşesi, mali askeri ve siyasi vaziyet”*(T.B.M.M. Gizli Celse Zabıtları, 1999b: 486)⁽⁴⁴⁾, *“Başkumandanlık Kanunu'nun temdidini hakkında Çorum mebusu Ferit Bey ve 43 refikinin kanun teklifi”* (T.B.M.M. Gizli Celse Zabıtları, 1999b: 675)⁽⁴⁵⁾ gibi gizli oturum konuları Milli Mücadele'nin kesin bir sonuca ulaştırılması amacıyla yapılan önemli toplantılardır.

Yine *“Karadeniz limanlarına ithal olunacak mısır ve mısır unları ile İzmit Sancağı'na gelecek buğday, arpa, mısır ve bunların unlarının gümrük resminden istisnası hakkında iktisat encümeni mazbatasını”*(T.B.M.M. Gizli Celse Zabıtları, 1999b: 681, 690, 700, 750, 840)⁽⁴⁶⁾ birçok defa görüşülmüş, birçok maddeye ilişkin değişik ekleme ve düzeltmeler yapılarak, *“Karadeniz limanlarına ithal olunacak mısır ve mısır unları ile İzmit Sancağı'na gelecek buğday, arpa, mısır ve bunların unlarının gümrük resminden istisnası hakkında muvazene-i maliye encümeni mazbatasını”*(T.B.M.M. Gizli Celse Zabıtları, 1999b: 862)⁽⁴⁷⁾ son şeklini bu toplantılardaki kararlar doğrultusunda almıştır.

Büyük Taarruza hazırlanan Meclis bir taraftan *“Başkumandan Mustafa Kemal Paşa Hazretleri'nin vaziyet-i askeriye hakkında izahatı ve mevzu üzerinde müzakerat”*(T.B.M.M. Gizli Celse Zabıtları, 1999c: 2)⁽⁴⁸⁾ başlıklı celsesi ile çalışmalarını sürdürürken, bir taraftan da dış siyasete ilişkin olarak Batılı ülkelerin genel siyasi vaziyeti de oturumların konusu olmaktadır. *“Heyet-i Vekile Reisi Fevzi Paşa Hazretleri'nin Hariciye Vekili Yusuf Kemal Bey'in Londra seyahati ile alakalı zabıtların muvakkaten tehir-i neşri hakkındaki beyanati”*(T.B.M.M. Gizli Celse Zabıtları, 1999c: 47)⁽⁴⁹⁾, *“Avrupa'dan avdet eden Hariciye Vekili Yusuf Kemal Bey'in ahval-i siyasiye ve intihabaatı hakkında beyanati ve suallere cevabı ve mütareke teklifine verilecek cevabi nota”*(T.B.M.M. Gizli Celse Zabıtları, 1999c: 172)⁽⁵⁰⁾ gibi oturum konuları Avrupa'ya Misak-ı Milli mefhumunun anlatılması, Avrupa'nın Milli Mücadele'ye bakışının anlaşılması ve Avrupa'nın Milli Mücadeleciler hakkında doğru ve eğri fikirlerini anlamakla ilgili içerikler barındırır. İzzet Paşa'nın (İstanbul Hükümeti) Avrupa'ya seyahati ve onunla olan konuşma da bu celsede aktarılırken, cevabi nota tasdik olunur.

Diğer taraftan, ülkenin içinde bulunduğu ekonomik sıkıntılar o günlerin ayrıca ele alınması gereken önemli bir konudur ve buna ilişkin Maliye Vekili Hasan Bey Meclis gizli celselerinde önemli izahatlar vermektedir. *“Maliye Vekili Hasan Bey'in vaziyeti maliye hakkında beyanati”* (T.B.M.M. Gizli Celse Zabıtları, 1999c: 198)⁽⁵¹⁾, *“Vaziyet-i maliye hakkında müzakerat”* (T.B.M.M. Gizli Celse Zabıtları, 1999c: 216, 244)⁽⁵²⁾ başlıklarıyla yapılan görüşmeler ard arda yapılan birçok oturumda, önemli gündem maddesi olarak müzakere edilmiştir. Mali konulara paralel olarak askeri durum da Mustafa Kemal Paşa'nın izahatlarıyla Meclis'e sunulmakta *“Vaziyeti askeriye hakkında Başkumandan Mustafa Kemal Paşa Hazretleri'nin izahatı ve suallere*

cevabı”(T.B.M.M. Gizli Celse Zabıtları, 1999c: 334)⁽⁵³⁾ başlıklı celse yapılan hazırlıkları ve oluşan gelişmeleri açıklığa kavuşturmaktadır.

Bu günlerin bir diğeri konusu Pontus meselesidir. *“Trabzon Mebusu Ali Şükürü Bey ve rüfekasının Pontus meselesi ve Trabzon Müdafaa-i Hukuk Cemiyeti’ne dair Dahiliye Vekili’nden istihzah takriri”* (T.B.M.M. Gizli Celse Zabıtları, 1999c: 362)⁽⁵⁴⁾, *“Trabzon Mebusu Ali Şükürü Bey ve rüfekasının Pontus meselesi hakkında Dahiliye Vekili’nden istihzah”*(T.B.M.M. Gizli Celse Zabıtları, 1999c: 368)⁽⁵⁵⁾, *“Yeni bir İstiklal Mahkemesi teşkiline dair İcra Vekilleri Heyeti tezkiresi”* (T.B.M.M. Gizli Celse Zabıtları, 1999c: 606)⁽⁵⁶⁾, *“Pontus meselesi hakkında müzakerat”*(T.B.M.M. Gizli Celse Zabıtları, 1999c: 679)⁽⁵⁷⁾, *“Pontus meselesi hakkında layiha-i kanuniye”* (T.B.M.M. Gizli Celse Zabıtları, 1999c: 711)⁽⁵⁸⁾ gibi gizli celse konularında önemli müzakereler yapılmış, takrirler değerlendirilmiş, Amasya’da bu işle ilgili olarak bir İstiklal Mahkemesi kurulması tartışılmış ve Pontus eşkiyasının halli için çareler aranmıştır.

6. Büyük Taarruz, Mudanya Mütarekesi ve Saltanatın Kaldırılması Hakkında (Askeri Durum, Garp Cephesi ve Başkumandanlık Muharebeleri, Yunanlılar ve İtilaf Devletleri’nin Mütareke Teklifleri, Hariciye Vekili’nin Genel Siyasi Durum Hakkında Beyanatu, Mudanya Konferansı, Müzakere ve Yetkiler, Halife Vahdettin’in Firarı ve Hal’i Müzakeratı ve Halifelige Abdülmecit Efendi’nin Getirilmesi)

26 Ağustos 1922 tarihine gelindiğinde ise Milli Mücadele’nin tüm meselelerinin kaynağı olan işgalin sonlandırılması adına Büyük Taarruz başlatılmıştı(Jaeschke, 1989a: 190). Aynı gün *“Vaziyeti askeriye hakkında Heyet-i Vekile Reisi Rauf Bey’in beyanatu”* (T.B.M.M. Gizli Celse Zabıtları, 1999c: 710)⁽⁵⁹⁾ Meclis’de görüşülüyordu. Başvekil Rauf Bey bütün memur ve halktan orduya yardımı rica ediyordu(Jaeschke, 1989a: 190).

Gelişmeler ve başarılı muharebeler sonrasında, 6 Eylül 1922’de, Riyaset kürsüsüne örtülen siyah örtünün (puşidenin) kaldırılması dahi düşünülmeye başlanmıştır(Jaeschke, 1989a: 191). *“Garp Cephesindeki muharebatın kemali muvaffakiyetle devam ettiğini bildiren Erkan-ı Harbiye-i Umumiye Riyaseti’nden mevрут şifre ve buna dair İcra Vekilleri Heyeti Riyaseti Tezkiresi”*(T.B.M.M. Gizli Celse Zabıtları, 1999c: 746)⁽⁶⁰⁾ de yine bu günde gizli celse kürsüden seslendirilmektedir. Başkumandanlık Muharebeleri unvanıyla Garp Cephesi’nin adlandırıldığına dair Fevzi Paşa’nın şifresi tebliğ olunup celse tatil olunmuştur. Bu gelişmeler sonrası *“İtilaf Devletleri’nin mütareke teklifi”*(T.B.M.M. Gizli Celse Zabıtları, 1999c: 750)⁽⁶¹⁾ artık gecikmemiştir. Yunanlılar, İngilizler’den mütareke teklifinde bulunması talebinde bulunmuş, bunu telgrafla İstanbul’dan, milli hükümet adına vazifeli Hamit Bey ilettiği. Bütün bu gelişmeler Anadolu’nun zaferinden sonra geleceğe yönelen yeni bir siyasal vaziyetin de habercisidir.

Genel siyasi durum ve gelişmelere ilişkin olarak, bu günlerde, Meclis gizli oturumlarında önemli beyanlatlar verilecektir. *”Hariciye Vekili Rıza Nur Bey’in ahvali siyasiye hakkında beyanati”* (T.B.M.M. Gizli Celse Zabıtları, 1999c: 812)⁽⁶²⁾, *”Heyet-i Vekile Reis Vekili ve Şeriye Vekili Abdullah Azmi Efendi Hazretleri’nin ahvali siyasiye hakkında beyanati”* (T.B.M.M. Gizli Celse Zabıtları, 1999c: 824)⁽⁶³⁾ yakın bir gelecekte İtilaf Devletleri ile siyasi müzakerelerin yapılacağına dair ilk işaretlerdir. Çok geçmeden Mudanya Konferansı açılacak ve müzakereler başlayacaktır (Jaeschke, 1989a: 198). Meclis’de bu konuya ilişkin önemli celseler olacak, *”Mudanya Konferansı”* (T.B.M.M. Gizli Celse Zabıtları, 1999c: 896, 910)⁽⁶⁴⁾ başlıklı oturumlarda Hariciye Vekili Yusuf Kemal, Mudanya’da başlamış olan Konferans’a dair izahatda bulunacaktır. *”Mudanya Konferansı ve hükümete protokolü imza salahiyeti verilmesi”* (T.B.M.M. Gizli Celse Zabıtları, 1999c: 932)⁽⁶⁵⁾ başlıklı celsede ise Mudanya müzakeratı hakkında muhaberat aktarılmış, müzakereler yapılmış ve İsmet Paşa’ya protokolü imza yetkisi verilmişti. Zaten bu celseden bir gün sonra da, 11 Ekim 1922’de, Mudanya Mütarekenamesi imza edilmişti (Jaeschke, 1989a: 198).

Dış siyaset ve işgal ile ilgili alanlarda belli bir aşama kaydeden Ankara, artık iç siyasete yönelik girişimlere başlayacaktır. Bunun ilk işareti *”Halife Vahidettin’in firarı ve hal’i hakkında müzakerat ve Halifelğe Abdülmecit Efendinin seçilmesi”* (T.B.M.M. Gizli Celse Zabıtları, 1999c: 1042)⁽⁶⁶⁾ başlıklı gizli celsede verilmiş, Sultan Vahidettin’in İngiliz gemisiyle İstanbul’dan ayrılmasına dair ve hal’i ile, Osmanlı hanedanından Abdülmecid Efendi’nin Halife olarak kabulü karara bağlanmıştır. Ardından da yapılan başka bir gizli oturumda *”Halife’ye Emanat-ı Şerife’yi teslim ve biat etmek üzere İstanbul’a bir Heyet-i Mebuse izamı hakkında Divan-ı Riyaset kararı”* (T.B.M.M. Gizli Celse Zabıtları, 1999c: 1081)⁽⁶⁷⁾ alınmıştır. İç siyasette belli bir zemin oluşturan Ankara yönetimi tekrar dış siyasete ağırlık vermeye başlayacaktır.

7. Lozan Barış Konferansı Hakkında (Lozan Konferansı, Musul Meselesi)

Bu tarihten sonra en mühim konu sulh görüşmeleri olacak, bunun için de gizli celselerde çoğunlukla Lozan Konferansı’na dair müzakereler yapılacaktır. *”Lozan Konferansı hakkında İcra Vekilleri Heyet-i Reisi Hüseyin Rauf Bey’in İzahatı”* (T.B.M.M. Gizli Celse Zabıtları, 1999c: 1146)⁽⁶⁸⁾, *”Lozan Konferansı hakkında Ankara’ya avdet etmiş bulunan Konferans azasından Trabzon Mebusu Hasan Bey’in izahatı”* (T.B.M.M. Gizli Celse Zabıtları, 1999c: 1169)⁽⁶⁹⁾, *”Lozan Konferansı ve Avrupa vaziyeti hazırası hakkında müzakerat”* (T.B.M.M. Gizli Celse Zabıtları, 1999c: 1220)⁽⁷⁰⁾ başlıklı müzakereler genel izahatla sürmekte, özellikle Musul meselesi ciddi tartışmalara konu olmaktadır. Yine *”Lozan Konferansı’nın müzakere safahatı ve vasıl olunan son şekil hakkında Heyet-i Vekile Reisi Hüseyin Rauf Bey’in izahatı”* (T.B.M.M. Gizli Celse Zabıtları, 1999c: 1236)⁽⁷¹⁾, *”Lozan Konferansı’nda bulunan Hariciye Vekili İsmet Paşa’ya gönderilen anlaşma esaslarını muhtevi cevap”* (T.B.M.M. Gizli Celse Zabıtları, 1999c: 1267)⁽⁷²⁾, *”Lozan Konferansı’nın vaziyeti ahiresine dair hariciye vekili İsmet Paşa’dan mevрут telgraf”* (T.B.M.M. Gizli Celse Zabıtları, 1999c: 1274)⁽⁷³⁾, *”Hariciye Vekili İsmet Paşa’dan gelen*

Lozan Konferansı ile alakalı telgraflar” (T.B.M.M. Gizli Celse Zabıtları, 1999c: 1284)⁽⁷⁴⁾, **“Lozan Konferansı’ndan avdet etmiş bulunan Hariciye Vekili İsmet Paşa’nın Konferansı’nın safahatı ve inkata sebeplerine dair izahatı”**(T.B.M.M. Gizli Celse Zabıtları, 1999c: 1290)⁽⁷⁵⁾bu konferansın gelişim aşamalarının Meclis’de sürekli takip edildiğine dair belirtiler olarak önemlidir. **“Sulh Muhaedesi’nin fasıl fasıl müzakeresi”** (T.B.M.M. Gizli Celse Zabıtları, 1999d: 2)⁽⁷⁶⁾ yapılmakta, **“Lozan Konferansı’nda takip olunacak iktisadi ve mali mesail ile mesaili arzıye ve siyasideki esasat hakkında müzakerat”**(T.B.M.M. Gizli Celse Zabıtları, 1999d: 30)⁽⁷⁷⁾ devam etmektedir. Düvel-i muhtelifece Lozan Konferansı’nda ileri sürülen tekalif-i sulhiyeye mukabil takip olunacak iktisadi, mali, siyasi ve arzime-saildekiesasat üzerinde Hariciye Vekili İsmet Paşa ve Maliye Vekili Hasan Beyler’in izahatları ve azayı kiramin mütalaatı olan bu son celse önemli bir fikir alış verişi sağlamıştır. Bu müzakereler devam etmiş, **“Lozan Konferansı’nda ki tekalif-i sulhiye üzerinde İcra Vekilleri Heyeti Reisi Hüseyin Rauf Bey, Hariciye Vekili İsmet Paşa ve Sulh Heyet-i Murahhasa müşavirlerinden Diyarbekir Mebusu Zülfü Bey’in izahatı”** (T.B.M.M. Gizli Celse Zabıtları, 1999d: 74)⁽⁷⁸⁾, **“Lozan Konferansı’ndaki tekalifi sulhiye üzerine müzakerat”** (T.B.M.M. Gizli Celse Zabıtları, 1999d: 106)⁽⁷⁹⁾, **“Lozan Konferansı’ndaki tekalifi sulhiye üzerinde müzakerat ve İcra Vekilleri Heyeti’ne itimat takririnin kabulü”** (T.B.M.M. Gizli Celse Zabıtları, 1999d: 150)⁽⁸⁰⁾ gibi celselerle hep bu mesele üzerinde ve İtilaf Devletleri’nin muahede projesinin karşısında Konferans’a devamla memleketin huku-ku hayatiye ve istiklalinin temini sağlanmaya çalışılmış, bu amaçla Meclis’deki müzakereler de uzun süreli, ard arda ve çetin geçmiştir. Öyle ki Ali Şükrü’nün, Mehmetçiğin süngüsüyle kazanılan muazzam zaferin Lozan’da heba edildiğini söylemesine kadar varan tartışmalar söz konusudur. Mustafa Kemal ise buna karşılık Ali Şükrü’ye memleketi zarardide ediyorsunuz diye karşılık verir. Meclis çok gergin bir hava içindedir (Jaeschke, 1989b: 26). Fakat Anlaşma 24 Temmuz 1923’de (Jaeschke, 1989b: 38) imzalanacak ve 23 Ağustos 1923’de T.B.M.M.’de onaylanacaktır.

8. Milli Mücadele’den Sonraki Dönem Hakkında (Çeşitli İç ve Dış Konular)

Lozan Barış’ı sağlandıktan sonra, o dönemde ve ondan önceki süreçte yaşanan yoğun gizli celse çalışmalarına nazaran, yeni dönemde celselerde bir azalma eğilimi görülmüş, gündemler ve içerikler farklılaşmaya başlamıştır. **“Mücadele-i Milliye’ye iştirak etmeyen ve Hudud-ı Milli haricinde kalan erkan ve umera ve zabitan mensubin-i askeriye hakkında yapılacak muameleye dair layiha-i kanuniye”** (T.B.M.M. Gizli Celse Zabıtları, 1999d: 235, 260, 284, 284)⁽⁸¹⁾, **“Hyayet-i Vataniye Kanunu’nun birinci maddesinin tadili hakkında kanun ve İstanbul’da bir İstiklal Mahkemesi kurulmasına dair Başvekil İsmet Paşa’nın teklifi”** (T.B.M.M. Gizli Celse Zabıtları, 1999d: 314)⁽⁸²⁾, **“Lozan Muahedenamesi mucibince ilan olunacak aff-ı umumiden hariç tutulacak 150 kişilik liste üzerinde müzakerat”**(T.B.M.M. Gizli Celse Zabıtları, 1999d: 434, 456)⁽⁸³⁾, **“Ordunun teslihi ve harp sanayi kurulmasına dair layiha-i kanuniye”** (T.B.M.M. Gizli Celse Zabıtları, 1999d: 539)⁽⁸⁴⁾, **“Türk Tayyare Cemiyeti’ne yapılacak yardımın İdare-i Hususiyeler bütçesine**

küsurat-ı munzama şeklinde vazına dair kanun layihası ve mazbatası” (T.B.M.M. Gizli Celse Zabıtları, 1999d: 574)⁽⁸⁵⁾“*Türk Tayyare Cemiyeti’ne yapılacak yardımın İdare-i Hususiyeler bütçesine küsurat-ı munzama şeklinde vazına (Biavasuta vergiler hakkındaki kanuna) dair Hariciye Encümeni mazbatası*”(T.B.M.M. Gizli Celse Zabıtları, 1999d: 580)⁽⁸⁶⁾ başlıklarıyla görüşülen çeşitli konulardaki gizli celseler icra edilmiştir.

Bir taraftan da yine dış politika ve uluslar arası ilişkilere ilişkin olarak “*Lozan Muahednamesi mütemmimatından olan 9 No’lu protokolde mevzubahis emlak ile, tarafeyn tebasına ait alelulum emval-i gayri menkulenin takdir-i kıymetle mübayaasına dair Yunan hükümeti ile bir itilafname akdi ve henüz aramızda sulh ve münasebet teessüs etmeyen düvel-i saire ile muhadenet ve Yugoslavya ile sulh ve müsalemet ve bunlarla ticaret ve ikamet mukaveleleri yapılmasına müsaade olunması hakkında Hariciye vekili Tefvik Rüştü Bey’in beyanatı*” (T.B.M.M. Gizli Celse Zabıtları, 1999d: 530)⁽⁸⁷⁾ ile “*Balkan İtilafları çerçevesinde tanzim olunan Türkiye Cumhuriyeti ile Yugoslavya arasında aktolunan mukavelenamenin tetkik ve tasvibi*” (T.B.M.M. Gizli Celse Zabıtları, 1999d: 584)⁽⁸⁸⁾ gibi konularda çeşitli müzakereler yapılmış ve karara bağlanmıştır. Fakat şüphesiz bu dönemdeki gizli celseler Milli Mücadele Dönemi’nde olduğu kadar yoğun ve uzun olmayacaktır. Artık konular farklılaşmış ve dönemin gelişmelerine ve ülkenin içinde bulunduğu konjoktüre uygun olarak, Meclis gizli celse görüşmeleri açısından, bir normalleşme sürecine girilmiştir.

Sonuç

Türkiye Cumhuriyeti tarihi için önemli görüşmelerin yapıldığı, en zor süreçlerde çok hayati kararların alındığı Türkiye Büyük Millet Meclisi, gizlilikle yürütülmesi gereken görüşmelerin müzakerelerini gizli celselerde yapmış ve sonuca bağlamıştır. Meclis’deki gizli celselerde siyasi, askeri, mali, idari konular ele alınmış, dış politika, uluslararası ilişkiler konuları görüşülmüş, Milli Mücadele ve sonrasındaki iç ve dış, sosyal, siyasi, iktisadi ve askeri tüm alanlara ilişkin müzakereler yapılmış, ülkenin ve milletin bekasını ve geleceğini ilgilendiren önemli kararlar alınmıştır.

Dağılan Osmanlı İmparatorluğu’nun parçalanmış topraklarında, yeniden bir diriliş hamlesi yapan Milli Mücadeleciler, her türlü engele rağmen B.M.M. önderliğinde oluşturulan ordu ile zafere ulaşmış, işgali sonlandırmıştı. Bu süreçte en önemli kurum B.M.M. olmuş, orada yapılan görüşmeler ve alınan kararlar milletin istikbalini şekillendirmişti.

Bu bakımdan, özellikle 1920, 1921, 1922 ve 1923 yılları, T.B.M.M.’de yapılan gizli celse görüşmeleri açısından oldukça önem arz etmiş, bu tarihlerde yapılan müzakereler ulusun kaderini belirlemiştir. Devam eden yıllarda ise daha çok iç siyasete dönük celseler yapılmış, bunlar zamanla seyrekleşmiş ve muhtelif konulara indirgenmiştir. Başta ve en yoğun şekilde Milli Mücadele’nin ilk yılları olmak üzere, hemen hemen her dönemde, önemli meselelerin gizli celselere konu olduğunu, etraflıca tartışıldığını ve karara bağlandığını görmek mümkündür. Bu bakımdan gizli celse görüşmelerinin önemi ve bu celselerin zabıtlarının değeri Türkiye Cumhuriyeti tarihi araştırmaları için bir kez daha öne çıkmaktadır.

Notlar

- (1) 2. İn'ikat 4. Celse: 24 Nisan 1336/1920 Cumartesi.
- (2) 8. İn'ikat 4. Celse: 1 Mayıs 1336/1920 Cumartesi.
- (3) 13. İn'ikat 2. 3. Celseler: 9 Mayıs 1336/1920 Salı.
- (4) 13. İn'ikat 2. Celse: 9 Mayıs 1336/1920 Salı.
- (5) 13. İn'ikat 2. Celse: 9 Mayıs 1336/1920 Salı.
- (6) 17. İn'ikat 2. Celse: 17 Mayıs 1336/1920 pazartesi.
- (7) 21. İn'ikat 2.3.4. Celseler: 29 Mayıs 1336/1920 Cumartesi.
- (8) 26. İn'ikat2.3. Celseler: 3 Temmuz 1336/1920 Cumartesi.
- (9) 27. İn'ikat 4. Celse: 4 Temmuz 1336/1920 Pazar.
- (10) 28. İn'ikat 2. Celse: 5 Temmuz 1336/1920.
- (11) 45. İn'ikat 2. Celse: 9 Ağustos 1336/1920 Pazartesi.
- (12) 72. İn'ikat 2. Celse: 25 Eylül 1336/1920 Cumartesi.
- (13) 81. İn'ikat 2. Celse: 11 Teşrinievvel 1336/1920 Pazartesi.
- (14) 84. İn'ikat 3. Celse: 16 Teşrinievvel 1336/1920.
- (15) 85. İn'ikat 1. Celse: 17 Teşrinievvel 1336/1920 Pazartesi.
- (16) 89. İn'ikat 2. Celse: 24 Teşrinievvel 1336/1920 Pazar.
- (17) 111. İn'ikat 3. Celse: 9 Kanunuevvel 1336/1920 Pazartesi.
- (18) 107. İn'ikat 3. Celse: 20 Kanunuevvel 1336/1920, 137. İn'ikat 3. Celse: 24 Kanunusani 1337/1921 Pazartesi.
- (19) 125. İn'ikat3.4. Celseler: 29 Kanunuevvel 1336/1920 Çarşamba.
- (20) 126. İn'ikat 2. Celse: 30 Kanunuevvel 1336/1920 Perşembe.
- (21) 144. İn'ikat 1. Celse: 4 Şubat 1337/1921 Cuma.
- (22) 145. İn'ikat 3.4. Celseler: 5 Şubat 1337/1921 Cumartesi.
- (23) 147. İn'ikat 3. Celse: 8 Şubat 1337/1921 Salı.
- (24) 149. İn'ikat 2. Celse: 12 Şubat1337/1921 Cumartesi.
- (25) 154. İn'ikat 3. Celse: 21 Şubat 1337/1921 Pazartesi.
- (26) 19. İn'ikat 2. Celse: 11 Nisan 1337/1921 Pazartesi.
- (27) 54. İn'ikat 1. Celse: 23 Temmuz 1337/1921 Cumartesi.
- (28) 57. İn'ikat 2. Celse: 30Temmuz 1337/1921 Cumartesi.
- (29) 59. İn'ikat2.3. Celseler: 2 Ağustos 1337/1921 Salı.
- (30) 60. İn'ikat 3. Celse: 3 Ağustos 1337/1921 Çarşamba.
- (31) 61. İn'ikat 3. Celse: 4 Ağustos 1337/1921 Perşembe.

- (32) 62. İn'ikat 1. Celse: 5 Ağustos 1337/1921 Cuma.
- (33) 63. İn'ikat 3. Celse: 8 Ağustos 1337.
- (34) 65 İn'ikat 2. Celse: 22 Ağustos 1337.
- (35) 75. İn'ikat 2. Celse: 13 Eylül 1337/1921 Salı.
- (36) 85. İn'ikat 1. Celse: 3 Teşrinievvel 1337/1921 Perşembe, 86 İn'ikat 2. Celse: 4 Teşrinievvel 1337/1921 Salı, 87. İn'ikat 1. Celse: 5 Teşrinievvel 1337/1921 Çarşamba.
- (37) 87. İn'ikat 2. Celse: 5 Teşrinievvel 1337/1921 Çarşamba.
- (38) 91 .İN'İKAT 2. Celse: 12 Teşrinievvel 1337/1921.
- (39) 92. İn'ikat 13 teşrinievvel 1337/1921 Perşembe 2. Celse, 93. İn'ikat 15 Teşrinievvel 1337/1921 Cumartesi 1. Celse, 94. İn'ikat 16 Teşrinievvel 1337 Pazar 1. Celse, 96. İctima 18 Teşrinievvel 1337/1921 Salı 3. Celse.
- (40) 100. İn'ikat, 27 Teşrinievvel 1337/1921 Perşembe 1. Celse.
- (41) 102. İn'ikat, 31 Teşrinievvel 1337 Pazartesi 1.celse.
- (42) 126. İn'ikat, 12 Kanunuevvel 1337 Pazartesi 2. Celse.
- (43) 127. in'ikat, 13 Kanunuevvel 1337/1921 Salı 1. Celse.
- (44) 128. İn'ikat, 14 Kanunuevvel1337 Pazartesi 1. Celse.
- (45) 153 İn'ikat, 2 Şubat 1338/1922 Perşembe 2. Celse.
- (46) 154. İn'ikat 4 Şubat 1338 Cumartesi 2. Celse, 155. İn'ikat 6 Şubat 1338 Pazartesi 2. Celse, 156. İn'ikat 7 Şubat 1338 Salı 3. Celse, 159. İn'ikat 13 Şubat 1338 Pazartesi 2. Celse, 163. İn'ikat 21 Şubat 1338 Salı 2. Celse.
- (47) 164. İn'ikat, 23 Şubat 1338, 2. Celse.
- (48) 3. İn'ikat, 6 Mart 1338/1922 Pazartesi, 2. 3.Celse.
- (49) 7. İn'ikat, 13 Mart 1338/1922 Pazartesi, 3. Celse.
- (50) 20. İn'ikat, 4 Nisan 1338/1922 Salı),2. 3. Celse.
- (51) 24. İn'ikat, 11 Nisan 1338/1922 Salı, 3. Celse.
- (52) 25. İn'ikat, 12 Nisan 1338 Çarşamba 1. Celse, 26. İn'ikat, 13 Nisan 1338 Perşembe, 1. Celse.
- (53) 40. İn'ikat, 6 Mayıs 1338 Cumartesi, 1. Celse.
- (54) 44. İn'ikat, 18 Mayıs 1338 Perşembe, 2. Celse.
- (55) 51. İn'ikat, 10 haziran 1338 Cumartesi, 2. Celse.
- (56) 80. İn'ikat, 26 Temmuz 1338/1922 Çarşamba, 2. Celse.
- (57) 88. İn'ikat, 21 Ağustos 1338 Pazar, 2. Celse.
- (58) 91. İn'ikat, 26 Ağustos 1338/1922 Cumartesi, 2. Celse
- (59) 91. İn'ikat, 26 Ağustos 1338 2. Celse.

- (60) 97. İn'ikat, 6 Eylül 1338 Çarşamba.
- (61) 98 İn'ikat, 7 Eylül 1338 Perşembe 3. Celse.
- (62) 107. İn'ikat, 23 Eylül 1338/1922 Cumartesi, 3. Celse.
- (63) 108. İn'ikat, 25 Eylül 1338/1922 Pazartesi, 2. Celse.
- (64) 114 İn'ikat, 7 Teşrinievvel 1338 Cumartesi, 3. Celse, 115. İn'ikat, 9 Teşrinievvel 1338 Pazartesi, 2. Celse.
- (65) 116. İn'ikat, 10 Teşrinievvel 1338 Salı, 1. celse.
- (66) 140. İn'ikat, 18 Teşrinisani 1338 Çarşamba 4. Celse.
- (67) 141. İn'ikat, 20 teşrinisani 1338 2. Celse.
- (68) 166. İn'ikat 25 Kanunuevvel 1338 Pazartesi, 3. Celse.
- (69) 166. İn'ikat, 1 Kanunusani 1339/1923 pazartesi, 2. Celse.
- (70) 180. İn'ikat 25 Kanunusani 1339 Perşembe, 2. Celse.
- (71) 182. İctima 28 Kanunusani 1339 Pazar, 2. Celse.
- (72) 183. İn'ikat, 29 Kanunusani 1339/1923 Pazartesi 1. Celse.
- (73) 187. İn'ikat, 5 Şubat 1339 Pazartesi 2. Celse.
- (74) 188. İn'ikat 7 Şubat 1339 Çarşamba 3. Celse.
- (75) 196. İn'ikat 21 Şubat 1339 Çarşamba 2. Celse.
- (76) 2. İn'ikat 2 Mart 1339 Cuma 3. Celse.
- (77) 3. İn'ikat 3 Mart 1339 Cumartesi 1. Celse.
- (78) 4. İn'ikat 4 Mart 1339 Pazar 1. Celse, 2. Celse.
- (79) 5. İn'ikat 5 Mart 1339 Pazartesi 1. Celse 2. 3. 4. Celse.
- (80) 6 .İn'ikat 6 Mart 1339 Salı 1.2.3. celseler.
- (81) 22. İn'ikat 20 Eylül 1339 Perşembe 2. Celse 3. Celse, 23. İn'ikat, 22 Eylül 1339 Cumartesi 2. Celse, 24. İn'ikat 24 Eylül 1339 Pazartesi 2.Celse, 24. İn'ikat 24 Eylül 1339 Pazartesi 2.Celse.
- (82) 64. İctima 8 Kanunuevvel 1339 Cumartesi 2. 3. Celseler.
- (83) 39. İn'ikat 16 Nisan 1340/1924 Çarşamba 2. Celse, 44. İn'ikat 22/23 Nisan 1340 Çarşamba 4. Celse.
- (84) 10. İn'ikat 18 Teşrinisani 1341/1925 Çarşamba 2. Celse.
- (85) 41. İn'ikat 9 Mart 1927 Çarşamba 2. Celse.
- (86) 47. İn'ikat 28 Mart 1927 Pazartesi 2. Celse.
- (87) 109. İn'ikat, 22 Nisan 1341/1925 Çarşamba 4. Celse.
- (88) 80. İn'ikat 25 Teşrinievvel 1934 2. Celse.

Kaynakça

- AnaBritannica (2004). "Oturum" Maddesi, C. XVII, İstanbul: Ana Yayıncılık.
- Jaeschke, Gotthard (1989a). Türk Kurtuluş Savaşı Kronolojisi: Mondros'dan Mudanya'ya Kadar. 30 Ekim 1918-11 Ekim 1922), Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Jaeschke, Gotthard (1989b). Türk Kurtuluş Savaşı Kronolojisi II: Mudanya Mütarekesi'nden 1923 Sonuna Kadar (11 Ekim 1922-31 Aralık 1923), Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- T.B.M.M. Gizli Celse Zabıtları (1999a). C.I (24 Nisan 1336/1920- 21 Şubat 1336/1921), Yayına Haz.; Mürşit Balabanlılar, Redaksiyon ve Düzelti: Sami Önal, İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- T.B.M.M. Gizli Celse Zabıtları (1999b). C.II (17 Mart 1337/1921- 25 Şubat 1337/1922), Yayına Haz.; Mürşit Balabanlılar, Redaksiyon ve Düzelti: Sami Önal, İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- T.B.M.M. Gizli Celse Zabıtları (1999c). C.III (6 Mart 1338/1922- 27 Şubat 1338/1923), Yayına Haz.; Mürşit Balabanlılar, Redaksiyon ve Düzelti: Sami Önal, İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- T.B.M.M. Gizli Celse Zabıtları (1999d). C.IV (2 Mart 1339/1923- 25 Teşrinievvel 1934), Yayına Haz.; Mürşit Balabanlılar, Redaksiyon ve Düzelti: Sami Önal, İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Türk Parlamento Tarihi: Milli Mücadele ve T.B.M.M I. Dönem;1919-1923 (1995). C.I, Haz.: Fahri Çoker; Türk Parlamento Tarihi Araştırma Grubu, Ankara: T.B.M.M. Vakfı Yayınları.
- Türkiye Büyük Millet Meclisi İç Tüzüğü (1973). Ankara: Resmi Gazete (13.4.1973). <http://www.tbmm.gov.tr/ictuzuk/ictuzuk.htm>

MAX WEBER VE SABRİ F. ÜLGENER'DE ZİHNİYET - DİN İLİŞKİSİ

Yrd. Doç. Dr. Şahin DOĞAN*

Öz

Weber'e göre, dünyaya rasyonel bir bakış açısının doğuşunda ve rasyonel bir hayat tarzının gelişmesinde, dünyadan el etek çekerek inzivaya çekilmek yerine, dünyevî gayeler gütmeksizin, çalışmanın ve israftan kaçınmanın Tanrı katında asıl önemli kulluk görevi olduğu anlayışına dayanan Calvinist meslek ahlakı, kapitalizmin oluşmasında etkili bir faktör olmuştur. Weber, kapitalizmin başka bir yerde değil de, Batı'da, özellikle de Avrupa'nın Protestanların çoğunlukta olduğu bölgelerinde ortaya çıkmış olmasını, Hıristiyanlığın başka mezheplerinde ve başkaca dünya dinlerinde, meslekî faaliyete yön veren böyle bir "ahlak"ın gelişmemiş olmasına bağlamaktadır. Ülgener, kapitalizmin ortaya çıkışında Protestan ahlakının, özellikle Calvinist meslek ahlakının rasyonelleşmesinin kritik bir rol oynadığını ileri süren Weberci bakış açısını esas alarak Osmanlı iktisadî zihniyetinde buna paralel bir dönüşüm bulunup bulunmadığını ortaya koymayı hedeflemiştir. Ülgener'e göre, tasavvufun genel olarak dünyadan el etek çekerek aza kanaati vurgulayan Batınî formuna karşılık, tasavvuf çerçevesi içinde Melamilik, dünyevî faaliyete farklı bir yaklaşımı öne çıkaran, meslekî çalışmaya önem veren ve Protestanlıkta meslek ahlakına benzer bir meslek ahlakını şekillendirebilecek bir ruh barındırmaktaydı. Ülgener, Osmanlı iktisat zihniyetini Melâmîliğin bu ruhunun değil, içe kapanma ve donuklaşmaya neden olan Bâtınlığın şekillendirdiğini; bunun da iktisadî çöküşümüzün (inhibitât) esas faktörü olarak rol oynadığını ileri sürmektedir. Ülgener'e göre, Weber, İslam hakkındaki yorumlarında önyargılı davranmıştır.

Anahtar Kelimeler: Din, Zihniyet, Kapitalizm, İslam, Meslek Ahlakı.

The Concepts of Mentality - Religion Relations in Max Weber and Sabri F. Ülgener

Abstract

According to Weber, the Calvinist professional ethics, which is based on the understanding that work and abstention from wastefulness without having any worldly pursuits are the essentially important tasks to serve God instead of a reclusion by abandoning the world, has been an effective factor in the development of a rational lifestyle based on a rational perspective and the formation of capitalism. According to Weber, the reason why capitalism emerged in the West, especially in regions dominated by Protestants, and not in another place is that such an "ethics" guiding professional activity did not develop in the other Christian sects and other religions in the world. Ülgener predicated his views on the Weberian point of view, which postulated that the Protestant ethics, especially Calvinist professional ethics played a critical role in the emergence of capitalism and he aimed at demonstrating whether the Ottoman economic mentality experienced a similar, parallel transformation or not. According to Ülgener, the Melamilik (Malamatıyya) movement that highlighted a different approach to the worldly activities and placed emphasis on professional work within the framework of tasavvuf (Islamic mysticism) in contrast with the Batınî (Esoteric) form of tasavvuf, which emphasized contentment with less by abandoning the world, had a spirit that could shape a professional ethics similar to the Protestant professional ethics. Ülgener suggests that the economic mentality of the Ottoman Empire was shaped by Bâtınlık, which caused introversion and tepidity, and not by this spirit of Melamilik, therefore, it played a role in our economic collapse (decline) as the essential factor. According to Ülgener, Weber acted prejudiced in his comments about Islam.

Keywords: Religion, Mentality, Capitalism, Islam, Professional Ethics.

* Çankırı Karatekin Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Sosyoloji Bölümü.

Giriş

Bu çalışma Weber ve Ülgener'in yaklaşımlarında zihniyet, din ve ekonomi arasındaki ilişkiyi ele almaktadır. Ülgener ve Weber'in yaklaşımlarında önemli paralelliklerin olduğu görülmektedir. Ülgener Osmanlı toplum yapısını analiz ederken büyük oranda Weber'in yönteminden faydalanır. Fakat Weber'in görüşlerini tamamen benimsemekten uzak durur ve Weber'e karşı eleştirel bir yaklaşım ortaya koyar. Weber'in analizlerindeki Doğu-Batı karşıtlığı şeklindeki yorumlarını taraflı bulur. Özellikle İslam dini ile ilgili yorumlarında tarafsız bir tutum içinde olmadığını ve yanlış yorumlar yaptığını belirterek Weber'i eleştirir. Ülgener'in eleştirisi, İslam konusunda Weber'e yöneltilen ilk eleştiriler arasında yer almaktadır ve benzer yaklaşıma sahip olan Maxime Rodinson ve Bryan S. Turner'ın Weber'e yönelik eleştirileri ile paralellik göstermektedir. Weber'in Doğu'ya ve İslam'a yönelik tezlerinin doğruluğunu tarihsel örnekler üzerinden tartışan ilk çalışmalardan biri olması Ülgener'in değerlendirmelerini orijinal kılmaktadır.

Bu araştırma betimsel bir niteliğe sahip olup temelde üç ana konu üzerinde yoğunlaşmaktadır. Bunlardan ilki Weber'de din ve zihniyet ilişkisi, ikincisi Ülgener'de din ve zihniyet ilişkisi, diğeri ise Ülgener'in Weber eleştirisi.

Ahlak ve zihniyetin oluşmasında birçok faktör rol oynamaktadır. Zihniyeti etkileyen faktörlere çevre, iklim, din, siyaset, ekonomi gibi örnekler verilebilir. Marx her ne kadar zihniyeti oluşturan faktör olarak alt yapıyı görmekte ise de tek sebepli analiz yöntemi günümüzde pek rağbet edilen bir yöntem değildir. Bu nokta Marksizm içinde de oldukça tartışılan bir husustur. Alt yapı üst yapıyı etkilediği gibi, üst yapının da alt yapıyı etkilediği görüşü birçok çağdaş Marksist tarafından da benimsenmektedir. Bu makalede zihniyetin oluşumunda farklı faktörlerin etkili olduğunu ileri süren Weber ve Ülgener'in görüşleri çerçevesinde zihniyet ve din konusu ele alınacak ve din faktörü analiz edilecektir. Dinin bu çalışmada esas ele alınacak yönü teorik kısmı değil, dinin sosyal ve ekonomik hayata olan etkisi, ekonomi ve diğer sosyal faktörlerin de dine olan etkisi noktasıdır. Din insanların günlük hayatlarında nasıl bir etkiye sahiptir ve hangi oranda bu etkiyi göstermektedir? İnsanların davranış biçimlerini normatif olarak nasıl etkilemekte ve yönlendirmektedir? Din tarih boyunca aileden başlayarak siyaset, sanat ve ahlaka kadar bütün toplumsal alanlara damgasını vurmuştur. Doğal olarak iktisadi hayata da etki etmiştir.

Max Weber'de Zihniyet - Din İlişkisi

Weber görüşlerinin en iyi yorumcusu olarak bilinen Parsons, Weber'in *Din Sosyolojisi* adlı eserinin İngilizce çevirisine yazdığı giriş yazısında Weber'in *Protestan Ahlakı ve Kapitalizmin Ruhunu* adlı eserinde dinin insanların eylemlerini nasıl şekillendirdiği, sosyal hayata ve özellikle ekonomik alana nasıl etki ettiği konusu üzerinde durduğunu belirtir. Parsons'a göre Weber'in din konusundaki temel ilgi odağı dinin sosyal de-

ğişimin dinamizmine temel kaynak oluşturmasıdır (Parsons, 1963: XXI-XXX). Aron, Weber'in din sosyolojisi çalışmalarında "kanaat ahlakının" öncelikli bir kavram ve hareket noktası olduğunu belirtir. Ayrıca şu sorunun Weberci çözümlere yön verdiğini ifade eder: "dinsel anlayışlar çeşitli toplumların ekonomik davranışlarını hangi ölçüde etkilemişlerdir?" Weber, dinsel anlayışların ekonomik davranışların bir belirleyicisi olduğunu bu nedenle toplumların ekonomik değişimlerinin nedenlerinden birisi olduğunu göstermek istemiştir (Aron, 1986: 509).

Weber'in *Protestan Ahlakı ve Kapitalizmin Ruhu*'nu yazarken birbiri ile ilişkili üç amaca sahip olduğu görülür. İlk olarak yaşadığı dönemde yaygın olan Marksist ekonomik determinist ve indirgemeci analiz biçimlerini çürütmeye çalışır. İkinci olarak, kapitalist kültürün Batı'da nasıl ortaya çıktığını ve bu sürecin kapitalist ekonominin gelişmesi için önemini açıklamak ister. Üçüncü olarak, Weber kültürel değerlerin toplumsal eylemi, temelde insanların ilgilerini belirli doğrultularda yönlendirerek sınırlandığını göstermek ister (Turner, Beeghley ve Powers, 2010: 243). Weber'in amacı, dini telkin ve motiflerin bireylerin davranışlarını nasıl etkilediği ve yönlendirdiği, diğer taraftan da dinin diğer faktörlerden nasıl etkilendiğinin araştırılmasıdır (Bodur, 1991: 95).

Sosyal bilimlerde her teorisyenin analizlerinde merkezi önemi olan belli kavramlar bulunur. Weber'in analizlerinde ise "rasyonellik" kavramı merkezi bir öneme sahiptir (Giddens, 1992: 12). Din sosyolojisi analizlerinde "rasyonel" kavramını sayılamayacak sayıda fazla kullanmıştır ve onunla birlikte aynı türden farklı kavramlara da yer vermiştir: "belli imkanlara göre yönlendirme", "yaşantıyı sistemleştirme", "akılcı örgütlenme" gibi (Wach, 1987: 51-52).

Weber araştırmalarında ana temayı, bir toplumu şekillendiren grupların sosyal statüsü ve egemenlik yapıları ile dini zihniyet arasındaki ilişkiler oluşturmaktadır. Weber din sosyolojisi analizlerinde üç konu üzerinde yoğunlaşmaktadır. Bunlardan ilki, dini fikirlerin ekonomik davranışlara olan etkisi; ikincisi, sosyal tabakalaşma ile dini fikirler arasındaki ilişki, üçüncüsü de Batı kültürünün özgünlüğünü ispat etmek ve açıklamak (Bendix, 1998: 192).

Kapitalizm

Weber, çağımızı çok derinden etkileyen kapitalizmin yine Batı'ya ait bir olgu olduğunu belirtir ve "kapitalizm" kavramını tarihten örnekler vererek açıklar. Çok kazanma ve elde etme güdüsünün temelde kapitalizm ile bir ilgisinin olmadığını, bunun örneklerine tarihte de rastlandığını belirtir. Sınırsız kazanma arzusu her zaman var olmuş ve olacaktır da fakat bu arzu Weber'e göre hiçbir şekilde kapitalizm ve onun ruhuyla aynı şey değildir. Kapitalizm olsa olsa bu tip rasyonel olmayan duyguların dizginlenmesi veya dengelenmesi olabilir. Kapitalizm kazanma gayreti ile aynı anlama gelmekle beraber tarihten verilen örneklerle bir ilgisi yoktur.

Gerçek kapitalist, rasyonel işletme mantığı ile sürekli yenilenen kazancının daha verimli hale gelmesi için uğraşan müteşebbistir. Bu alanda başarılı olabilmesi için bu yöntemi uygulamak zorundadır. Aksi takdirde kapitalist ekonomik sistemde rasyonel olmayan ve verimliliği artırmayan işletme sistemi iflasa mahkûmdur (Weber, 1985: 15). Weber, kapitalist bir ekonomik eylemi : “değiş-tokuş fırsatlarının kullanımından kazanç bekleme üzerine kurulu yani (biçimsel) barışçıl kazanç fırsatları üzerine kurulu bir eylem” olarak tanımlayabileceğimizi belirtir (Weber, 1985: 14-15).

Kapitalist kazancın rasyonel şekilde elde edilmesinde önemli olan malların ticari alış-verişinin sürekliliği ve para birimlerinin klasik yöntemle veya modern teknik yöntemle olsun bir defter tutma yöntemiyle yapılmış olmasıdır. Çin’de, Hindistan’da Babil’de Mısır’da Eski Ak Deniz uygarlıklarında olduğu gibi orta çağda ve yeniçağda da benzerleri görülmüştür. Fakat Batı’daki gibi süreklilik gösteren bir hareket olmamıştır (Weber, 1985: 15-17).

Weber farklı kapitalizm türlerinin olduğunu belirtir. Bunlardan biri *Siyasal Kapitalizmdir*. Siyasal kapitalizmde kazanç; savaş, sömürü, fetih veya bir bölgeyi yönetim altına alma şeklinde oluşur. Bu tür kapitalizmin alt türleri de *emperyalist, sömürgeci, serüvenci ya da yağmacı ve vergici kapitalizmdir*. Weber, bunlara ek olarak ticaret gruplarının özgül marjinal durumlarını sınıflandırmak amacıyla *parya* kapitalizminden de söz eder (Gerth ve Mills, 1987: 67). Diğer kapitalizm türü ise *çağdaş endüstriyel kapitalizmdir*. Bu tür kapitalizmin temel özelliği, özgün bir üretim biçiminin ortaya çıkması ve kapitalizm öncesi üretim tarzlarından farklı ve onların aleyhine olarak genişlemesidir. Bu üretim biçiminin de hukuksal, siyasal ve ideolojik ön koşulları vardır. Fakat tarihte benzeri yoktur. Çağdaş kapitalizm özgür iş gücü ile sabit işyerinin (fabrikanın) bir arada örgütlenmesine dayanır. İşyeri sahibi belli riskleri ve rekabetleri göze alarak mal üretir. İşletme rasyonel bir denetim altında yürütülür. Bütün hizmetler ve harcamalar kalem kalem muhasebe defterine kayıt edilir (Gerth ve Mills, 1987: 68). Weber, yukarıdaki kapitalizm türleri ilgili olarak *Protestan Ahlakı ve Kapitalizmin Ruhu* adlı eserinin önsözünde şöyle bir açıklama yapar.

“Girişimcilerin, büyük spekülörlerin, sömürge ve mali kapitalizmi, barışta da ama özellikle savaşa göre ayarlanmış kapitalizm’de bugünkü Batı’da bu damgayı taşıyor ve uluslararası ticaretin bir kısmı, her zaman olduğu gibi bugün de onunla ilişkilidir. Fakat Batı yeni farklı bir tür kapitalizmi tanıdı: biçimsel özgür emeğin rasyonel kapitalist işletme olarak örgütlenişi. Başka yerlerde bunun sadece ilk örneklerine rastlanır” (Weber, 1985: 18).

Weber’e göre “modern kapitalizm” yaslandığı farklı soyutlamalar ve rasyonellik biçimleriyle daha önceki “maceracı” ve “spekülatif” kapitalizm gibi fenomenlerden ayrı tutulmalıdır. Modern kapitalizmin “ruhu” insanın doğal sayılan haz, konfor veya arzularının tatmin etme arayışında yatmaz. Modern kapitalistler bir meslek sahibi olur ve kendi öz denetimi içerisinde bu mesleği en iyi şekilde yerine getirmeye çalışır.

sır. Modern kapitalistlerin “genel habitus”u hayatlarının gidişatını meslekleri ışığında rasyonel olarak yönlendirmeleri temeli üzerine kurulur. Açıklanması gereken önemli nokta modern kapitalistlerin riyazet “etiği”dir. (Ringer, 2003: 215).

Weber kapitalizmin oluşabilmesi için altı şartın gerekli olduğunu belirtir: rasyonel sermaye muhasebesi, serbest piyasa ekonomisi, rasyonel teknoloji, güvenilir hukuk, özgür emek ve iktisadi hayatın ticarileşmesi (Özel, 1993: 11). Arslan, Weber'deki bu altı şartı şu şekilde belirtir: verimli girişimin ev ekonomisinden ayrılması, Batı'da özerk kent yapısının gelişmesi, rasyonel yargısal uygulamaları destekleyen Roma hukuku, tam zamanlı bürokratların devlet idaresinde görev aldığı ulus devlet, çift kayıtlı muhasebe sistemi, özgür emek ve işçi kitlesi (Arslan, 2012: 122).

Ticarileşme olarak adlandırılan süreç değerli kağıdın bulunuşu ve spekülasyonun rasyonelleştirilmesi ve borsanın ortaya çıkışı şeklinde açıklanabilir. Her şeyin kesin bir hesap ile belirlenmesi ancak özgür bir emek ile ortaya çıkabilir. Weber burada farklı bir noktayı dile getirir ve nasıl ki dünyada Batı coğrafyası dışında rasyonel bir iş örgütü olmadıysa rasyonel sosyalizmin de olmadığını belirtir (Weber, 1985: 19).

Weber “büyü bozumu” olgusunun nasıl ortaya çıktığını ve büyüsel inançların yol göstericiliğinden rasyonelliğin kılavuzluğuna nasıl geçildiğini açıklar. Din de kendi içinde değişim göstererek rasyonel temele dayalı din anlayışına doğru yol almıştır. Weber, klasik din anlayışını eleştirir ve kapitalizm ile Protestanlık arasında bağ kurmaya çalışır. Weber açısından sorun şudur; rasyonel bir ilişki biçimi olan ekonomi ile irrasyonel olan din kurumu arasındaki ilişki nedir? Weber, bunu şu şekilde açıklar: “Ekonomik düşünme biçiminin ortaya çıkışının koşulları ya da belirli bir inanç içeriğine bağlı olarak ekonomik bir biçimin ethos'u yani çağdaş ekonominin ethos'unun asketik Protestanlığın rasyonel ahlakı ile bağlantısı ele alınmaktadır. Burada nedensel bağlantının tek bir yönü ele alınmıştır...” (Weber, 1985: 23).

Weber, devamla “Dünya Dinlerinin Ekonomik Ahlakı” adlı sonraki çalışmasında kısaca en önemli kültür dinlerinin ekonomiyle ve çevrenin toplumsal tabakalaşması ile bağlantılarını araştırır. “Her iki nedensel bağlantının olanaklı olduğu ölçüde izlenmesi, Batı'daki gelişmeyi açıklamak için benzer noktaları bulma açısından önemlidir. Çünkü ancak bu biçimde Batı dininin ekonomik ahlakının bir ögesinin nedensel nitelendirmeleri, bir ölçüde açıklık kazanabilir” (Weber, 1985: 23) ifadesini kullanır. Weber'in buraya kadarki görüşlerinden de anlaşılacağı üzere ana hedefi birinci tezini yani Batı'nın özgünlüğünü ispat etme çabasıdır.

Mezhepler ve Toplumsal Tabakalaşma

Weber, araştırmasının bu bölümünde Protestanlığın özgünlüğünü ve kapitalizm ile olan yakın bağlantısını ispatlamaya çalışır. Dini yapı olarak farklı mezheplerden oluşan bir ülkede Almanya'da olduğu gibi üst düzey yöneticilerin ve sanayicilerin Protestan mezhebine mensup olmaları tesadüfi değildir. Bu olgu Protestanlığı kabul eden diğer ülkeler için de geçerlidir (Weber, 1985: 27).

Aynı bölgede yaşamalarına ve aynı milletten olmalarına rağmen neden Katolikler veya başka gruplar (din ile ilişkili olsun veya olmasın) değil de Protestanlar ve özellikle Calvinist mezhebine mensup olanlar sanayide ve eğitimde daha başarılıdır? Şu noktayı hatırlamakta fayda vardır, kapitalizmin ortaya çıkışında ve gelişmesinde Protestanlığın nedensel bir etkisi vardır. Fakat tek faktör değildir. Weber'in kendi ifadesini tekrar edecek olursak, “çağdaş ekonominin ethos'unun Asketik Protestanlığın rasyonel ahlakı ile bağlantısı ele alınmaktadır. Burada nedensel bağlantının tek bir yönü ele alınmıştır” (Weber, 1985: 23).

Protestanların sermayeden büyük pay almaları ve üst düzey yöneticilikte bulunmaları sahip oldukları mezhep inançlarından kaynaklanır. Batı'daki en zenginlerin büyük bir kısmı on altıncı yüzyılda Protestanlığı kabul eden kişilerdir. Protestanlar ekonomik alanda daha mücadeleci ve daha aktiftirler. Bu tutum da Protestan mezhebinin dünyaya bakışından kaynaklanmaktadır. Weber, şu soruyu gündeme getirir “ekonomik olarak gelişmiş ülkelerde aynı zamanda kilise devriminin gerçekleşmiş olması nasıl açıklanabilir?” (Weber, 1985: 28). Weber bunun kolay olmadığını ekonomik alanda geleneksellikten kurtulmanın hem dini geleneğe, hem de bütün geleneksel otoriteye başkaldırma eylemini destekleyici bir öge olarak görüldüğünü fakat şu noktanın gözden kaçırıldığını belirtir:

“Reform, kilise otoritesinin hayat üzerinden tamamen kaldırılması olmayıp, var olan biçimin farklı bir anlamda değiştirilmesidir. Değiştirme aslında çok rahat, o zamanlar pratik alanda az hissedilen birçok durumda yalnızca biçimsel olan bir otoritenin özel ve toplumsal yaşamın bütün alanlarında gözlemlenebilir ölçüde etkili olan, sonsuz derecede güçlü ve bütün yaşam biçimine etkisi olan bir otoriteye yerini vermesidir” (Weber, 1985: 28).

Weber, eğitim alanında Protestanların ağırlıklı olarak teknik bölümleri tercih ettiklerini buna karşılık Katoliklerin beşeri bilimlere ait bölümleri tercih ettiklerini belirtir. Aynı şekilde Protestanların iş hayatında üst düzey idareci ve sanayici olduğunu, buna karşılık Katoliklerin çok az bir kısmının Almanya'da sanayici, iş adamı ve yönetici olduğunu belirtir. Katoliklik öncelikle öte dünyayı hedeflemekte ve bu dünyaya karşı umursamaz bir tavır takınmaktadır. Protestanlık ise, bu dünyaya önem verir, başarılı olmayı şart koşar. Weber, Goethe'nin haklı olarak Calvinist yayılımı “kapitalist ekonominin fide serası” olarak tanımladığını belirtir (Weber, 1985: 28-34).

Kısaca özetleyecek olursak Weber, kapitalizmin geliştiği ülkelerde Protestanlık mezhebinin ve bunun bir alt kolu olan Kalvenizm'in çok etkili olduğunu savunur ve bu şekilde temel tezi olan Protestan ahlakının kapitalizmin gelişmesine temel teşkil ettiğini ispatlamaya çalışır.

Kapitalizmin Ruhunu

Weber, kapitalizmin ruhundan ne anlaşılması gerektiğini açıklamanın zorluklarına dikkat çeker ve “bu terimin kullanımının herhangi bir anlamda ait olabileceği bir nesne bulunabilirse bu yalnızca bir ‘tarihi birey’ olabilir. Yani bizim onların kültür anlamlarının bakış açısı altında kavramsal bir bütün olarak, birleştirdiğimiz ve tarihi gerçeklikte bulunan bağlantıların birleşimi” (Weber, 1985: 36-37) ifadesini kullanır. Weber’in tasvir ettiği birey, dünyadan elini eteğini çekmiş ve inzivaya çekilmiş kaderci ve teslimiyetçi birey değildir. Sorumluluk anlayışına sahip, mücadele eden ve disiplinli bir hayat tarzına sahip olan bireydir. Farklı bir ifadeyle bir yanda mistik, diğer yanda aktif-riyazetçi (asketik) din anlayışı, biri maddi hayata ve maddi ilişkilere dalmadan ebedi hayata uzanan ve iç huzuru sağlayan bir hayat tarzı, diğeri ise, maddi hazlara ve zevklere; dünyevi cazibelere temelde kapalı olmakla beraber aktif bir mücadele ve ceht ile bu hayatın zorluklarını aşmayı hedefleyen bir hayat tarzı (Ülgener, 1981: 33).

“... Weber modern kapitalizmi yalnızca bir ekonomik sistem olarak değil, fakat bir kültür ve dünya görüşü olarak değerlendirir... Weber için modern kapitalizme ilişkin ayırt edici noktanın özgür emeğin rasyonel örgütlenmesi ve emeğin (ve toprağın) metaya dönüşümü değil, daha çok kapitalizmin ‘ethos’u ya da ‘ruhu’ olmasıdır. Kapitalizmin ruhu, bir ekonomik sistem olarak kapitalizmin özü değil, fakat daha çok bir zihni tutum, Weber’in kapitalizmi mümkün kıldığını hissettiği psikolojik bir motivasyondur” (Morris, 1991: 62).

Geleneksel hayat tarzından vazgeçerek her şeyi rasyonel bir hesap tarzına göre bina ederek, bilim ve sanatta sihir ve büyüden arınmış olarak mantık kuralları içinde hesaplanabilir ve tutarlı sonuçlar ortaya koyabilen formüller oluşturabilmek, bunu bir hayat tarzı haline dönüştürebilmek rasyonelleşmektir (Ülgener, 1981: 16-17). Dindeki reform hareketleri dine rasyonelleşmenin öncülük ettiği yenilenme akımı içinde dindeki donmuşluktan ve hurafe inançlardan kurtulabilmiştir. İktisadi alanda da her türlü gelenek ve göreneğin ötesinde rasyonel hesaba dayalı ticaretin gelişmesi, rasyonel defter tutulmaya başlanması, piyasanın rasyonel metotlarla takip edilebilmesi ve ona göre strateji belirlenebilmesidir. Reformasyon da kapitalizm de klasik geleneksel bağlardan koparak rasyonellik temeline dayalı aynı çizgide birleşmişlerdir. Weber’e göre, Kapitalizm’i kapitalizm yapan temel faktör de yine bu rasyonelliktir. Yukarıda da belirtildiği gibi kapitalist zihniyet sınırsız kazanma arzusu değildir. Bunun benzerleri tarihin belli dönemlerinde görülmüştür. Fakat bu bölgelerde kapitalizm ortaya çıkmamıştır. Batı kapitalizmi için yeni olan düzenli bir meslek çatısı altında rasyonel-metodik çalışmayı kendine temel görev edinen ve hayat felsefesi olarak da tüketim ve lüksten uzak, tutumlu ve düzenli yaşamayı kendine düstur edinen insan tipidir.

Weber'e göre Asketik Protestanlığın belli başlı dört taşıyıcısı vardır: 1. Batı Avrupa'nın ana bölgelerinde özellikle 17. yüzyıl sahip olduğu şekliyle Kalvinizm; 2. Pietizm; 3. Methodizm; 4. Baptist hareketinden doğan tarikatlar.

Weber, özellikle tutumlu ve düzenli hayat tarzı ile Protestanlığın (Lutherci kolu istisna edilerek) metodik riyazetçi kolu olan Kalvinizm ve Püritanizm arasındaki yakınlık üzerinde yoğunlaşır. Weber'e göre Protestanlığın bir kolu olan Luthercilik sosyal açıdan daha muhafazakâr ve politik otoriteye daha bağlı bir özelliğe sahipti. Buna karşılık Kalvinizm mezhebi aktif, radikal bir akımın temsilcisi olarak ortaya çıkmaktadır ve en belirgin niteliği de disiplinli bir iş ve meslek hayatının, Allah katında makbul bir kul olmanın nedeni olarak görülmesidir. Bu onu diğer Protestan mezheplerinden ayıran en bariz özelliğidir (Weber, 1985: 76, 90-92; Ülgener, 1981: 17).

Weber'e göre; Protestanlık ve kapitalizm arasında kolayca reddedilemeyecek derecede deliller ve bulgular vardır. Yapılan ampirik çalışmalardan Protestanların Katoliklere oranla iktisadi alanda daha başarılı oldukları sonucu çıkmaktadır. Protestanların bu başarısı hem katılım hem de başarı düzeyi olarak kendini göstermektedir. Weber az gelişmiş ülkelerin hiç birisinin Protestan olmadığını delil olarak ileri sürer ve şöyle bir soru sorar acaba iktisat ahlakı ve zihniyeti ile din ilişkisi noktasından yola çıkılarak bazı sonuçlara ulaşılamaz mı? ve buna Montesque'nun: "İngilizler başka milletlere karşı kırılmaz üç büyük rekora sahiptirler. Dindarlık; ticaret ve hürriyet" ifadesini tezini destekleyici delil olarak ileri sürer (Ülgener, 1981: 18).

Ülgener'e göre, Marx' da bu noktanın farkındadır. Fakat o, Kalvinizm'i kapitalist düzenin basit bir ideolojisi olarak görmektedir. Oysa konuyu biraz daha gerilere götürerek araştırırsa Kalvinizm'in kapitalist zihniyetin oluşmasında ne kadar etkili bir faktör olduğu sorulabilirdi. Weber'in yaptığı bu ilişkinin daha derinden incelenmesidir. Ülgener, Weber'in şu görüşünü buna delil gösterir: "Kapitalist zihniyetin bir yandan kalitatif olarak yüz çizgilerini, öbür yandan kantitatif olarak yaygınlığını tayinde dinin -başka faktörlerle beraber- söz sahibi olup, olmadığını eğer olmuşsa derecesini belirtmek ve kapitalist temele dayalı olan kültürün hangi somut tarafları ile geride bu din etkisine bağlanabileceğini açıklamak" (Ülgener, 1981: 18). Ülgener, buradaki "başka faktörlerle beraber" ifadesinin İngilizce çevirisinde atlandığını ve bundan kaynaklanan dinin tek faktör olduğu şeklinde bir yanlış anlayışa ulaşıldığını belirtir. Ülgener, Bu anlayışla Marx'ın alt yapı-üst yapı tezine karşı Weber'in din faktörü tezini ileri sürdüğü, farklı bir ifade ile Marx'taki alt yapı üst yapıyı belirler görüşünü yıkmak için dinin temel belirleyicilik özelliğini ileri sürerek, Kapitalizm'in oluşmasında dinin tek faktör olduğu şeklinde yanlış bir anlayış oluştuğunu belirten sosyologların sayısının az olmadığını belirtir (Ülgener, 1981: 18). Parsons ve Aron aynı noktayı dile getirirler ve Weber'in hiçbir zaman dinin belirleyici tek faktör olduğu görüşünü ileri sürmediğini fakat özellikle ilk dönemlerde Weber'in yanlış yorumlandığını belirtirler (Parsons, 1963: XX; Aron, 1986: 509).

Protestanlar Katoliklerde var olan ruhban sınıfı gibi bir kurumu kabul etmedikleri için tavan ve taban gibi bir problem de olmamaktadır. Özellikle Protestanlığın Kalvinci kolunda Tanrı ile kul arasına papazların girmesi, aracılıkları ve papazların imtiyazlı konuları söz konusu değildir. Herkes Tanrı katında çalıştığının karşılığını görecektir. Kalvinizm'de riyazet manastıra kapanma şeklinde değil de dünyada disiplinli çalışma anlayışı, mesleğin önemi, lüks ve israftan kaçınarak tutumlu olma anlayışı haline dönüşmüştür.

Kader inancı; Kalvinizm'de de önemli bir konudur. İlahi kader nasıl takdir edilmişse bunu değiştirmeye kimsenin gücü yetmeyecektir. Fakat bu durum onu tembelliğe sevk etmemelidir. Gücünün yeteceği ve yapması gereken şey şudur: “kendi hareket ve davranışından giderek takdirin ne yolda tecelli etmiş olabileceğini sezinken, tecelliliğinin o yoldan idrakine varmak. Ömür boyu hayırlı bir kul mu, yoksa iflah olmaz bir günahkâr mı kalacak? Orası Tanrı'nın bileceği iş! Ama en azından fiil ve hareketlerine Tanrı'nın emrettiği biçimi vermekle (ve sevdiği sürece) ilahi takdirin herhalde kendine ta baştan seçilmiş kul olmaktan başka bir sıfatı layık görmemiş, olacağını rahatlıkla düşünebilir...” (Ülgener, 1981: 42).

Meslek kavramı; Weber açısından Protestanların en önemli başarısı, mesleğinde muvaffak olmanın bir ibadet olduğu anlayışının hâkim olmasıdır. Luther bu konuda daha muhafazakârdır. Fakat Calvin'de meslek ve rasyonelleşme daha radikal bir şekilde kendini gösterir. Bu nedenle kapitalizmin ortaya çıkışında Kalvinizm'in etkisi daha fazla olmuştur. Reform hareketini Luther başlatmıştır. Fakat kapitalizm bağlamında Kalvinizm'de devam etmiştir (Weber, 1985: 70).

Arslan, Protestan çalışma ahlakı üzerine yapılan birçok araştırmaya rağmen hâlâ bunun tanımı ve boyutlarının net olmadığını belirtir ve Protestan çalışma ahlakının geniş bir ifadesinin şu şekilde özetlenebileceğini belirtir: Sıkı çalışma ve çalışmayı bir ibadet olarak görme, zamanı verimli kullanma ve zaman israfından kaçınma, tutumlu olma, israftan kaçınma ve işinde verimli olma, dakiklik, yaptığı işten gurur duyma, mesleğine ve çalışkanlığa olan sadakat, başarı ihtiyacı ve her zaman dürüst olmak (Arslan, 2012: 118).

R. Banks (1998), Protestan çalışma ahlakının sekiz boyutu olduğunu belirtir:

- ❖ “İşin hayatın anlamını oluşturduğuna dair inanç
- ❖ Güçlü görev duygusu
- ❖ Sıkı çalışmanın gerekliliği, hatta işi aileden daha önemli görmek
- ❖ İşin kişisel ahlaka ve toplumsal düzene çok önemli bir katkı yaptığına olan inanç
- ❖ Refahı hayatın temel hedefi olarak görmek
- ❖ Dinlenmenin ancak daha iyi bir çalışma için gerekli olduğuna inanma

- ❖ İşteki başarının büyük oranda kişisel çabadan kaynaklandığına dair inanç
- ❖ Çalışma sonucu elde edilen servetin tanrısal lütfun bir göstergesi olduğuna inanma” (Akt. Arslan, 2012: 119).

Weber ve Batı Düşüncesinin Özgünlüğü

Weber *Protestan Ahlakı ve Kapitalizmin Ruhu* adlı eserinin ön sözünde** Batı tipi rasyonalizmin özgünlüğünü vurgular ve Kapitalizm çözümlemesinde öncelikle şu soruyu sorar: Kapitalizm, neden dünya coğrafyasının başka bir bölgesinde değil de, Batı Avrupa’da ortaya çıkmıştır? Bu soru ile Weber, Batı tipi rasyonalizmin özgünlüğünü ispatlamaya çalışır. Araştırmanın birinci bölümünde bu nokta üzerinde odaklanır. Araştırmanın ikinci aşamasını ise şu soru ve buna verilen cevaplar oluşturur. Kapitalizm Batı Avrupa’da ortaya çıktığı halde neden aynı bölgede yaşayan insanlardan sadece belli bir kesimi bu zihniyeti kazanabilmiş ve iktisadi alanda başarılı olabilmiştir? Bunu etkileyen temel faktör nedir? Weber, birinci soruyla Batı’nın özgünlüğünü, ikinci soru ile genelde bütün dinler içerisinde, özelde ise, Hıristiyanlık içerisinde bir mezhep olan Protestanlığın ve özellikle Protestanlığın bir alt kolu olan Kalvinizm’in özgünlüğünü ispat etmeye çalışır. Weber’in kendi ifadesi ile soruyu dile getirmek gerekirse,

“Çağdaş Avrupa kültür dünyasının bir üyesi, evrensel tarihin herhangi bir sorununu kaçınılmazcasına ve haklı olarak şu soru çerçevesinde ele alacaktır: Batı’ya özgü ve yalnızca orada ortaya çıkmış kültür olgularının yine de evrensel -en azından öyle olmasını içtenlikle varsaydığımız- ve anlam ve geçerliliğe sahip bir gelişme çizgisi içinde yer almalarına, koşulların ne tür bir, biraradalığı yol açmıştır?” (Weber, 1985: 11).

Weber’in rasyonellik araştırması sadece din ve iktisatla sınırlı değildir ve bunlarla ilişkisi içinde bilim, hukuk ve başka alanlara da uzanır ve bunlar Doğu ve Batı arasında karşılaştırma yapmanın unsurları haline dönüşürler. Weber bilimin günümüz standartlarında gelişme düzeyine yalnızca Batı’da ulaşabildiğini, deneysel bilgilerin

** Max Weber’in *Protestan Ahlakı ve Kapitalizmin Ruhu* adlı eserinin Türkçe çevirisini yapan Zeynep Aruoba “Önsöz” bölümünde sayfa 23’den itibaren sözü edilenlerin bu kitapla ilgili olmadığını, Weber’in “Din sosyolojisi” konulu bütün çalışmalarını kapsayan bir cilde yazdığı önsöz olduğunu belirtir. *Protestan Ahlakı ve Kapitalizmin Ruhu*, 1930 baskısı temel alınarak Talcott Parsons tarafından İngilizceye çevrilmiştir. Türkçe çevirisinde Weber’in önsözü İngilizce çevirisinde “Giriş” olarak bulunmaktadır. Bu makalede Parsons’un çevirisi temel alınmıştır. Max Weber’in *Protestan Ahlakı ve Kapitalizmin Ruhu* başlıklı çalışması 1904-1905 yıllarında iki makale olarak yayımlanmıştır. Weber uzmanlarından Stephen Kalberg tarafından 1920 baskısı temel alınarak 2002 yılında İngilizceye yeniden çevrilmiştir. Kalberg de kitabın aslında bu önsözün olmadığını belirtir. Ayrıca Max Weber’in “The Sociology of Religion” adlı eseri Ephraim Fishoff tarafından 1956 baskısı temel alınarak İngilizceye çevrilmiştir, fakat Zeynep Aruoba’nın belirttiği “Önsöz” bu kitapta bulunmamaktadır. Weber’in eserlerinin baskılarında farklılıklar olduğu anlaşılmaktadır.

ve dünya sorunlarını konu edinen felsefi bilgeliğin Helenizm'in etkisiyle yalnızca Hıristiyanlıkta tam bir gelişme gösterdiğini, buna karşılık İslam'da ve bazı Hint kabilelerinde sadece ilk örnekleri bulunduğunu belirtir. Weber'e göre Hint doğa bilimlerinde mantıksal ispat yöntemi yoktu. Eski çağlardaki ilk ve basit örnekleri hariç deneysel yöntem Rönesans'ın ürünüydü ve laboratuvar da yine Batı'ya ait bir buluştu. Hindistan'da ileri düzeye ulaşmış tıp bilimi olmakla beraber bugünkü Batı'da kullanılan biyolojik ve biyo-kimyasal yöntemler yoktu. Doğu'da geniş yazılı hukuk olmakla beraber Roma hukuku ve onun takipçisi olan Batı hukukuna ait olan hukuksal düşünme yöntemleri sadece Batı'da bulunmaktadır (Weber, 1985: 12).

Çin ve İslam Dünyası'nda da eğitim müesseseleri vardı, fakat bilimdeki rasyonel uzmanlık alanları sadece Batı'da oluşmuştur. Yine bürokrasi ve ekonomideki uzmanlık alanları, rasyonel hukuk, anayasa hukuku ve devlet sistemleri, uzman bürokratların yönetimi sadece Batı'da oluşmuştur. Bunların Batı dışında sadece ilk basit örnekleri vardır (Weber, 1985: 13- 14). Benzer durum sanat için de geçerlidir. Mimaride “Kubbe” tekniği Doğu'dan alınan bir üslup olduğu halde Rönesans'la başlayan sanattaki rasyonelleşme yöntemi, resimde çizgi ve mekân perspektiflerinin rasyonel kullanımı Batı dışında dünyanın başka hiçbir yerinde yoktu (Weber, 1985: 13).

Dünya Dinlerinin Ekonomik Ahlakı

Weber sonraki araştırması olan “Dünya Dinlerinin Ekonomik Ahlakı” adlı yazısında en önemli dünya dinlerinin ekonomi ve toplumsal tabakalaşma ile nedensel bağlantılarını konu edinir (Weber, 1985: 23). Weber, her iki nedensel bağlantının mümkün olduğu ölçüde izlenmesini, Batı'daki gelişmeyi açıklamak için benzer noktaların bulunması açısından önemsedğini belirtir. Çünkü, der Weber, Batı dininin ekonomik ahlakının her bir ögesinin nedensel nitelendirmeleri bir ölçüde bu sayede açıklık kazanacaktır. Burada Weber, başka bir noktaya da dikkat çeker ve yaptığı analizlerin bir kültür açıklaması iddiasında olmadığını, aksine her kültür çevresinde Batı kültürünün gelişimine ters düşen ne varsa onları vurguladığını belirtir. Bu nedenle Batı kültürünün gelişiminde önemli görülen olguların açıklanması noktasında yoğunlaşmıştır. Weber, Batı'nın özgünlüğü konusunda ileri sürdüğü delillere bir de konunun antropolojik yönünü ekleyerek biyolojik kalıtımı gündeme getirir ve “yazar, kişisel ve özel olarak biyolojik kalıtımın önemini itiraf etme eğilimindedir” ifadesini kullanır. Weber, sosyolojik ve tarihi çalışmaların kader ve çevre tesirleri ile açıklanabilen bütün etkileri ve nedenleri ortaya çıkarması gerektiğini savunur (Weber, 1985: 23-26).

Weber “Dünya Dinlerinin Sosyal Psikolojisi” adlı araştırmasında dünya dinleri olarak Konfüçyanizm, Hinduizm, Budizm, Musevilik, Hıristiyanlık ve İslamiyet'i ele alır ve araştırır. Bu dinlerin iktisadi ahlak yapılarını kıyaslayarak Hıristiyanlığın daha rasyonel olduğunu ve Modern kapitalizmin oluşmasına daha elverişli olduğunu ispatlamaya çalışır. Weber, İktisadi ahlak “dinlerin psikolojik ve pragmatik temellerindeki eylem iç güdüsüne işaret eder” demektedir (Weber, 1987: 228). Dünya dinlerinin ikti-

sat ahlakını araştırırken din ve toplumsal kurumlar arasındaki karşılıklı etkileşimden bahseder ve bu noktayı şu şekilde açıklar:

“Burada yalnızca kendi dinlerinin pratik ahlakını en çok etkilemiş olan toplumsal tabakaların yaşamlarını yönlendiren öğeleri ortaya çıkarmaya çalışacağız. Bu öğeler pratik ahlak üzerindeki en karakteristik izleri, bir ahlak sistemini ötekenden ayıran izleri bırakmış olanlardır; bunlar aynı zamanda kendi iktisadi ahlak sistemleri üzerinde de önemli ölçüde etkili olmuşlardır” (Weber,1987: 228).

Weber, dünya dinleri analizi sonucunda Hıristiyanlık haricindeki dinlerin Batı tipi rasyonellikten uzak olduklarını ve bu nedenle modern Batı tipi kapitalizmin oralarda ortaya çıkmadığını belirtir. Weber’e göre, büyü ve doğa üstü kurtuluş arayışını tamamen ortadan kaldıran bir tek asketik Protestanlık olmuştur. Bunun yerine kendini dünyevi mesleğine adanarak kurtuluş aramaya yönelik dini güdülerini ikame etmiştir. Kişi mesleki sorumluluğunu metodik olarak rasyonelleştirilmiş bir tavır içinde yerine getirmeliydi. Asketik Protestanlık içinde rasyonellik zirve noktasına ulaşırken, birçok Asya dini açısından dünya hâlâ, kurtuluşun ruhları kutsamak, ritüeller, putperest veya sakramental işlemler yoluyla gerçekleştiği büyü bir bahçe olarak kalmaya devam etmekteydi. Weber “Asya’nın entelektüel olmayan sınıflarının dindarlığından rasyonel, metodik bir yaşam kontrolüne giden bir yol yoktu” der. Böyle bir yol ne Konfüçyüsçülüğün dünyayla uyumunda ne Budizm’in dünyayı reddedişinde ne de İslam’ın dünyayı fethinde veya Yahudiliğin mesihçi beklentilerinde bulunabilir (Weber, 2012: 764).

Asketik Protestanlık diğer dinlerde ortaya çıkması söz konusu olmayan ve kapitalizmin ihtiyaç duyduğu kurtuluşu çalışmada gören yeni metodik ve rasyonel bir meslek ahlakı ortaya çıkarmıştır.

Ülgener’de Din ve Zihniyet

Ülgener’in çalışmaları Osmanlı toplumunun ekonomik geri kalmışlığının nedenlerini tarihsel bağlamı ve kökenleri içinde ve kültürel boyutları ile analiz etmeyi temel amaç edinmiştir. Ülgener’in çözümlemesi ekonomi, din ve zihniyet arasındaki ilişkiler üzerine yoğunlaşır. Ülgener açısından zihniyet analizi temel açıklayıcı bir öneme sahiptir ve çalışmasında geniş bir yer tutmaktadır. Ülgener zihniyet ve özellikle iktisat zihniyetinden ne anlamamız gerektiğini şu şekilde belirtir:

“İktisat süje veya süjelerinin (ister üretici ister tüketici veya yönetici olsun) benimsedikleri hareket ve davranış normlarının söz ve deyim halinde ve çoğunlukla telkin yollu açıklanışı! Bir bakıma genelde hepsi de belli bir bakış açısında bütünleşmiş haliyle sürdürülen değer hükümleri, tercih ve eğilimler toplamı! Daha kısası: Dünyaya ve dünya ilişkilerine içten doğru bir tavır alışı!” (Ülgener, 1983: 19).

Ülgener, ahlak ve zihniyet dünyasının oluşmasına tarihi süreç içerisinde bir çok faktörün etki ettiğini ve bunların bir grupta toplanmasının mümkün olmadığını belirtir. Örnek olarak iklim, ekonomi, din, coğrafya, nüfus, politika gibi çok farklı faktörler rol oynamaktadır. Ülgener'in nedensellik anlayışı Weber'in anlayışı ile paralellik içermektedir. Her iki düşünür de tekli nedensel açıklamadan uzak durmayı tercih eder. İki için de makbul olan çoklu nedensel açıklamadır.

Zorlu'ya (2006: 183) göre, Ülgener'in Weber'den ayrıldığı en önemli nokta, tarih felsefesi anlayışıdır. Weber doğrusal bir tarih anlayışı benimser, oysa Ülgener döngüsel bir tarih anlayışını benimser. Weber bürokrasinin kalıcılığına vurgu yapar ve geleceğin bürokrasi ile kayıt altına alındığını belirtir. Rasyonelleşme ve bürokrasi de döngüsel tarihten doğrusal tarihe geçişi ifade eder. Ülgener toplum analizlerinde ve tarih felsefesi konusunda en fazla İbn-i Haldun ve Mevlana'dan etkilenmiştir. Ülgener tarihi döngüsel tarih olarak yorumlar ve gelecek konusunda da Weber'in bürokrasi görüşüne katılmaz. Diğer önemli bir farklılık ise, Weber yükseliş döneminde olan Batı'ya iç etkenlerle analiz eder, buna karşılık Ülgener hem yükseliş dönemindeki hem de gerileme dönemine tekabül eden Doğu'ya iç ve dış faktörlerle analiz eder.

Ülgener, zihniyet araştırmaları planının temel iki noktada özetleneceğini belirtir:

1. Göz önüne alınan çağın ve çevrenin iktisat ahlakının mümkün olduğunca geniş bir tablosunu sunabilmek. Bu tablo çevrenin tipik temsili sayılabilecek insanın davranışlarını, inançlarını, dünyaya bakış açısını oluşturan bir tablo olacağı için doğal olarak sentetik bir derleme özelliği taşıyacaktır. Çağın iktisat ahlakının ve zihniyetinin kaba haliyle genel tablosunu çıkardıktan sonra geriye giderek:
2. O zihniyetin belirmesinde ve oluşmasında asırlarca etkili olan faktörlerin özellikle din ve iktisat zümrelerinin payını belirlemek. Bu arada zihniyetin oluş ve yayılış esnasında hangi aşamalardan geçtiği, hangi akımlardan beslendiği ve kendi içinde ne gibi dirençlerle karşılaştığı gibi sorular inceleme-ye değer önemli sorulardır (Ülgener, 1991: 13).

Ülgener bu faktörlerin içerisinde temel araştırma konusu olarak din faktörü üzerinde yoğunlaşmaktadır. "Din ki tarih boyunca aile bağlarından yakın ve uzak toplum katlarına, siyasete, sanat değerlerine, kadar bütün bir yaşayış düzenine damgasını vurmuş... aşında din ile sosyal-ekonomik değerler arasında ilişkiden söz etmek değil, etmemek garip olurdu..." (Ülgener, 1981: 14) ifadeleri ile din ile iktisat ahlakı arasındaki korelasyondan bahseder ve devamla İslam dininin özellikle de tasavvufi anlayışın ekonomik zihniyete olan etkisini araştırır (Ülgener, 1981: 14-15).

"İnsanımızın mizaç ve karakter çizgileri adım adım geriye izlenebilse, neleri ve ne kadarını din köküne uzatmayı düşünebiliriz? Çevre ve evrene bakış açımız kısmen olsun -eskisi kadar net ve açık görünmese de- din ve inanç katına götürüp bağlanamaz mı?"

Dahası var: Altı üstlü toplum katlarının (özellikle merkezden taşraya açıldıkça derece derece sertleşmek üzere) bağımlılık bilincini ve ilişkilerini sürüp götürmelerinde saf ve öz İslam'ın değilse bile tasavvuf ve tarikat ahlakının izlerinin görmezlikten gelmek mümkün müdür? Bu izlerle beraber, diğer yandan dini o yolda kendisi yapıcı ve inşacı olmaktan çok mevcut duruma ve eğilime sadece uyum sağlayan ve olsa olsa gerekli ideolojiyi imal eden bir üst-yapı kurumudur deyip geçilebilecek midir? Akla pekâlâ gelebilirdi ki; dış çevrenin (iklim, politika v.s.) yüklediği yaşama biçimine geriden perçinleyici bir ifade kazandırmak gerekse bu her şeyden önce din katında aranıp bulunabilirdi” (Ülgener, 1981: 15).

Ülgener iktisat ahlakının çağın ahlak normları dışında olamayacağını belirtir ve şu şekilde tanımlar: “iktisat ahlakı, gündelik tavır ve davranışlarımız üzerine -doğrudur veya eğridir yollu- yargılayıcı değer hükümlerinin söz ve deyim halinde ifadelendirilmiş bütünüdür” (Ülgener, 1981: 23). Ülgener, “doğru veya eğridir yollu” ifadesini normatif anlamda kullandığını, “söz ve deyim halinde” ifadesi ile de ahlak sisteminin sadece içe kapanık bir nefis muhasebesinden ibaret olmadığını, aynı zamanda farklı davranış kalıplarını oluşturan bir özelliğe sahip olması anlamında kullandığını belirtir. İktisat ahlakı dünya ile ilgili konularda bireylerin sahip oldukları belli tutum ve davranışların tümünü kapsamaktadır (Ülgener, 1981: 23).

İktisat ahlakının çıkış noktası olarak din faktörü baş tarafa alınınca iki çelişik unsur sürekli karşı karşıya gelmektedir. Bir tarafta dünya malının insanı Tanrı katında doğru yoldan saptırma tehlikesine karşı zühd ve riyazet, diğer tarafta hayatı en mütevazî şekilde de olsa idame ettirmek için gerekli olan dünya malı ve geçimlik için harcanan çaba. İktisat ahlakı bu iki zıt kutup arasında bazen bir tarafa bazen diğer tarafa ağırlık vermek suretiyle ikisi arasında denge kurma çabalarının tümü olarak anlaşılabilir (Ülgener, 1981: 24).

İktisat ahlakının diğer özelliği, sınırlı sayıdaki insan grubuna değil de kitleye hitap etmesi ve çoğunluğun kabul ettiği hayat tarzına dönüşebilmesidir. İktisat ahlakı, kitleye hitap etmesinin yanında dinin kitabi yanı değil, “insanın gündelik yaşayışında pratik değer ve tercih ölçülerine yönelik telkin ve motifler toplamıdır” (Ülgener, 1981: 24).

Farklı dünyalardan olan iktisat ile din aynı paralelde ilerledikleri zaman herhangi bir problem çıkmamaktadır. Orta çağda din ile iktisat arasında bağlantı kurmanın şaşılacak bir yanı yoktu. Çünkü dünya hayatı ile ahrete yönelik bir hazırlık olan din arasında bir değer uyumsuzluğu yoktu. Asıl şaşırtıcı olan din ile “kapitalist zihniyet” gibi birbirine zıt iki farklı dünyanın, başka bir ifade ile tamamen maddi kazanca ve bu dünyaya yönelik bir anlayış olan kapitalist zihniyetle temelde bu dünyayı öbür dünyaya bir hazırlık dönemi olarak gören din anlayışı arasındaki bağlantı ve köklü birlikteliktir (Ülgener, 1981: 16).

Weber, bu bağlantıyı ve etkileşimi açıklamaya çalışır. Weber'e göre her iki dünya da bir tek çizgide birleşmiş olabilir, her ikisi de evrensel tarih açısından ilim, hukuk, sanat gibi bütün maddi medeniyet dünyasına damgasını vurmuş genel bir prensip olan "rasyonalizm" havası içinde dünyaya gözlerini açmışlardır (Ülgener, 1981: 16).

Ülgener'de Toplumun Dikotomik Analizi

Ülgener, iktisat ahlakını etkileyen faktörlerden biri olarak "alt ve üst", "taban ve tavan" şeklindeki yapılanmadan söz eder. Tabii ki burada taban ve tavan ile kast edilen dini hayat tarzları arasındaki ayrışmadır. Bu ayrışmayı Weber'in analizinde "virtüöz" ve "kitle" dindarlığı şeklinde görürüz. Ülgener aldıkları dini eğitim seviyesine göre havas denilen elit tabakanın dine bakışı ve dini anlayış biçiminin, avam denilen kültür düzeyi düşük ve sade bir dini hayat yaşayan kesimden doğal olarak ayrıldığını söyler. Bu farklılığı etkileyen temel faktörlerden biri de bireyin sahip olduğu dini anlama kapasitesidir (Ülgener, 1981: 37).

Farklılaşmaya neden olan diğer önemli bir faktör de yeni fethedilen yerlerin kültürlerinin İslam'a karışmış olmasıdır. İslam'ın ilk dönemlerinde görülmeyen "zahir" ve "batın", "tasavvuf", "fıkıh" veya "ilim", "ibadet" gibi farklı gruplaşmalara ve anlayışlara sebep olan kavramlar ortaya çıkmıştır. Oysa saadet asrında teori ile pratik beraber idi. İslam dini denilince her ikisi de kastediliyordu ve birinin diğerine karşı bir önceliği yoktu. Bunlar bir bütünün ayrılmaz parçaları idi. Zamanla ilme ağırlık veren medreseler ve zikre ağırlık veren tasavvuf ve tarikat grupları şeklinde bölünmeler ortaya çıktı. Tasavvuf ağırlıkla halk düzeyinde başka bir ifade ile kültür düzeyi düşük işçi ve esnaf kesiminde etkili oldu. Çünkü bu tip insanlar için uzun zaman ayırarak ilim tahsil etmek adeta imkânsızdı. Buna karşılık basit ve sade dini bilgilerin anlatıldığı sohbet toplantıları onlar için daha uygun ve daha verimli oluyordu. Üst düzey dini konuların tartışıldığı toplantılar sınırlı bir kesime hitap ediyor ve sıradan halk bu tip toplantılardan pek verim alamıyordu. Bunun nedeni ise, sahip oldukları dini bilginin düzeyinden kaynaklanıyordu.

Weber'in din sosyolojisi çalışmalarında toplumsal farklılaşma ve değişim önemli bir yer tutar. Dinin derine doğru entansif (yoğun) bir boyut kazanması ile zirve ve halk şeklinde statü farklılığı ortaya çıkar. Bu farklılığı oluşturan temel sebep; dini ses tonları fark edemeyen kesim ile elit kesim arasındaki anlayış farkıdır. Fakat Weber'e göre zirvedeki kişiler olağan üstü güçlere sahip karizmatik yapıdaki bireylerdir, ne var ki üstteki zirveyi tutanlar olağan üstü kuvvetin (karizmanın) sahipleri olarak zamanla din ve tarikat uluları halinde bir çeşit aristokrat zümreyi meydana getirirler. Bunun sonucunda da halk toplumun alt katlarına itilmiş olur. Bu şekilde meydana gelen bölünmüşlük doğal olarak bir takım gerginliklere sebep olacaktır. Ülgener'in ifadesi ile şeyhliği kolayından şahlığa çevirme heveslilerine karşı merkezi otoritenin sert tepkisi bir yana, resmi dinin (şeriatın) bir çeşit memur sınıfı ve memur statüsünde olan ulemanın halk kütlesini kendi yanlarına almak için, çok sivri ve iddialı tarikat

kurucularına karşı şiddetli mücadeleleri söz konusudur. Durum Weber'in dediğine benzer şekilde feodal aristokrasiye karşı bürokrasinin verdiği savaştan farklı değildir. Şeriatın şekilci tutumunun ilerisinde halka batını yollarla ulaşabilecek ve hakim olabilecek liderlik gücü olan (karizma) derinlere indiği derecede ulema sınıfının ve yerine göre merkezi otoritenin tepkisi de sert ve müsamahasız olmuştur (Ülgener, 1981: 37-38).

Ülgener, zirve ve taban konusunun üstten alta sızmalar açısından önemli olduğunu belirtir. Zirvedeki dört başı mamur örnek hayat tarzı tabana doğru fikri olarak etki edecek ve kültür ve zihniyet dünyasının ve iktisat ahlakının şekillenmesinde önemli role sahip olacaktır. Bundan dolayı iktisadi ahlakın oluşmasında da önemli bir rol icra etmektedir. Weber'in ileri sürdüğü Protestan ahlakının kapitalist zihniyetin oluşumuna etkisine benzer bir etki ortaya çıkacaktır. Ülgener'e göre önemli olan soru şudur: "Zirve nasıl örnek bir davranışı benimsemiş ve bu örnek üstten alta ne dereceye kadar ve ne gibi değişikliklerle aktarılmış olacaktır" (Ülgener, 1981: 38).

Ülgener'e göre sorunun cevabı dinlerin yapısına göre değişmektedir. Özellikle mistik inanışlarda halk kütlesi ile zirvedekilerin iletişimi oldukça zordur. Zirvedeki şeyh durumunda olanlar adeta masum, insanüstü güçlere sahip, ulaşılması zor bir yapıya sahiptirler. Bu tipler "veli" ermiş olduklarından kendilerine tam bir teslimiyet gerekmekte ve itaat derecesine göre de mükafat beklenmektedir. Burada köylerdeki toprak ağalarının karşısında köylülerin durumu gibi bir tablo ortaya çıkmakta ve din feodalitesi yani üst elit tarafından haraca bağlanmış bir halk göze çarpmaktadır. Riyazete dayalı dinlerde ise, durum farklıdır, Weber'in ayrımı ile Protestanlık riyazetçi bir özellik taşır. Fakat içe dönük Asya tipi dinlerde durum farklıdır. Weber Katolikleri de yine Asya dinlerinde olduğu gibi dünyaya karşı umursamaz bir tavır takınmakla eleştirir. Weber'e göre riyazet (askese), "insan yaratılışından ham kaba sevgi tabileri söküp atmaya yönelen, günün her dakikasına -velev ibadet kaydıyla- hakkını veren metodik bir nefis murakabesi, rasyonel yaşama biçiminin bir çeşit prototipi'dir" (Ülgener, 1981: 38-39).

Burada önemli olan nokta insan davranışının günlük hayatın bir bölümünde dahi olsun disiplinli olarak devamı hayatının diğer yönlerini de etkileyecek olmasıdır. Disiplinli hayatın önce kapalı duvarlar arasında başlayıp, daha sonra çevreye yayıldığı çokça görülen bir durumdur. Weber'de züht, nefsi dünya hazlarından mahrum etmek anlamında negatif; riyazet ise, nefse şu veya bu yönde düzenli bir fiil ve hareket yüklemek bakımından pozitif bir davranışın adıdır. Ülgener tasavvuftaki riyazetin nefsin terbiyesi ve olumsuz davranışlardan boş sözlerden ve fiillerden uzaklaşmak gibi nefsi terbiye eden anlamlara geldiğini belirtir. Weber zamanın değerlendirilmesi ve kişinin kendi hayatını disipline etmesi manasında "ortaçağ boyu ilk defa dakikası dakikasına taksim edilmiş bir zaman bilinci içerisinde yaşayan insan rahiptir" ifadesini kullanır. Ülgener de İslam dininde namaz vakitlerinin insanın günlük hayatında disiplin ve düzenlilik açısından ne kadar önemli olduğuna dikkati çeker (Ülgener, 1981: 39).

Tasavvuf ve Dünya

Tasavvufun temel amacı insanda güzel bir ahlak oluşturmaktır. Bunu nefsi terbiye etmek şeklinde de ifade edebiliriz. Bu ahlak eğitiminin ilk basamağı ise ayrılığı gayrılığı yok etmek herkese kardeş gözü ile bakmak ve Allah'a kulluk yolunda kendi nefisini terbiye ederek bir yerde bütün dünyevi cazibelerden kurtularak hak yolunda kaybolmak ve kendini bulmak şeklinde tanımlanabilir. Bunu başarabilmenin önemli noktalarından biri de teslimiyettir. Teslimiyet ise bu yolda kendisine yol gösterecek bir rehber (şeyh) bağlanmaktır. Ülgener'e göre; tarikatlarda temel olan müritlerin "ben" duygusundan kurtularak "biz" duygusuna ulaşmaları, başka bir ifade ile bireysellikten çıkarak cemaat ruhuna kolektif bilince ulaşmalarıdır. Tarikat ve esnaf topluluklarını içine alan "cemaatleşme" güdüsü ve onun en kısa ifadesi olan "biz" kavramı Doğu dünyasına topluca damgasını vuran bir karakteristik halini almıştır. Şehrin iktisadi, politik çehresini de bir bakıma aynı özelliğe bağlamak yanlış olmayacaktır. Şehri ve şehirliyi besleyecek kaynaklar Batı'da tek tek kişilerden -burjuva katından- ortaya çıkarken Doğu'da tek renkli bir "biz" gövdesinde -vakıflar başta- toplanmış görünüyor. İlkinde servet giderek hareketli ve akıcı hale gelirken diğerinde giderek ağır ve hantal bir mülk anlayışı haline gelmiş bulunmaktadır.

Hak ve yetki tarafı da öyle. Onlarda kişinin üstünde ve ötesinde yine "biz" diyebileceğimiz kolektif varlıkta (devlet veya mahalli beylikler), tekke, fütüvvet ve sonraları loncalarda toplanmış görünmektedir (Ülgener, 1981: 75). İslam ve tasavvufa göre, dünyalık mal, mutlaka uzak durulması gereken bir şey değildir; fakat gurur, kibir ve büyükleme yoluyla insanı Allah'a olan kulluktan alıkoyarsa istenilmeyen bir nesnedir. Yine her şeyin zeval bulup, yok olacağını bilerek ona göre tutumunu belirlemeli, yani ne dünyadan el etek çekmeli ne de mala aşırı ilgi göstererek kulluk ve sorumluluktan uzaklaşmalıdır.

Ülgener tasavvufu beraber İslam medeniyetinde üç kavramla bağlantılı bir zihniyet değişiminin yaşandığını belirtir. Bunlar "eşya, çevre ve zaman" kavramlarıdır. Tasavvufu beraber eşyaya bakış değişmiş ve eşya kendisinden uzak durulması gereken bir nesne olarak algılanmıştır. Çevreye ilgi ise dışa mesafeli ve içe kapanık, içe dönük bir anlayışa dönüşmüştür. Zaman konusunda da yine geçmiş ve geleceğin sufi için pek anlamı yok, olan sadece bugündür. Geçmişten ve gelecekte koparılmış ve bugüne sıkıştırılmış bir zaman anlayışı. Farklı bir ifade ile geçmişin muhasebesi ve gelecek kaygısı ve planından uzak bir hayat anlayışı (Ülgener, 1981: 76-78).

Ülgener'e göre tasavvuf kendi içerisinde net ve homojen olmayan, çelişik ve zıt kutupların mücadele ettiği bir alandır. Hem teori düzeyinde hem de pratikte farklılıklar bulunmaktadır. Temel olarak iki gruba ayrılmaktadır ve bu iki akım iki zıt kutupta yer almaktadır. Bir uçta şehir merkezlerinde bulunan ve kaynak olarak Sünni İslami gelenekten tarikatlar, diğer uçta ise köy ve kasabalara kadar uzanan kaynak olarak İslami unsurlarla beraber İslam öncesi inanç ve düşüncelerden karma bir inanç sistemine sahip olan tarikatlar bulunmaktadır (Ülgener, 1981: 79; Arslan, 2010: 57-58).

Ülgener'e göre bu iki akım temelde birbirlerinden derin farklılıklar arz etmektedir. Dünyaya bakış açıları noktasından kıyaslandığında bir tarafta dünyaya fazla meyletmeyi eleştiren ekol, diğer tarafta ise dünyayı tamamen reddeden ve dünyadan el etek çekmeyi savunan ekol. Çalışma açısından bakıldığında bir tarafta çalışmayı, çile ve mihnet tarafını savunan ve yaşayanlar; diğer tarafta nefsanî haz ve tatmin tarafına yönelenlerin mücadelesi. Kudret ve irade Tanrı'nındır, deyip olup bitene seyirci kalan anlayış ile mademki insanda bulunan kudret ve irade Tanrı emanetidir öyle ise emaneti yerine getirelim, diyerek çalışmayı prensip haline getiren ve tembelliği reddedenlerin mücadelesi (Ülgener, 1981: 79).

Bu iki uç akımdan biri, gidişi içe ve derine dönük bir "batın" huzuruna çekip dinin kurallarını da bu şekilde yorumlama eğiliminde olan ve kuralları eğip bükerek gerektiğinde siyasi ihtirasları meşrulaştırma hesabında: "Batınlık ve ötesi (önünü boş ve serbest bulduğu yerde moral nihilizmin en ileri ve sivri ucuna *-ibahet'e-* kadar varmaya hazır)" (Ülgener, 1981: 80).

Diğeri, başıboş ve savruk hayat yaşayanlara karşı çıkan, boş ve atıl durmayı sürekli çalışmayı kendine düstur edinen ve bunu hayat tarzı haline getiren ekol: Melamilik. Ülgener'e göre Melamiler günlük hayatta halkın içinde olan ve geçimlerini kazanmak için çalışan ama aynı zamanda da ibadetlerini de aksatmayan, deyim yerindeyse her ikisini dengeli götüren tasavvuf ekolüdür (Ülgener, 1981: 81).

Melamilik hicretin ikinci yüzyıl sonlarından başlayıp Horasan ve Türkistan içlerine kadar etkili olan ve sonraları Mevlana ve Hacı Bayram gibilerinin başını çektiği bir tasavvuf ekolüdür. Konumuz açısından önemli olan bu ekolün dünyaya bakış açısıdır. Melami için dünya haz ve zevk ortamı olmadığı gibi günah ve kusurlarına bulaşmaması için uzak durulması gereken bir ölümlü dünya da değildir. Dünya, işlenmek ve şekil verilmek için müminin önüne getirilmiş bir malzeme yığınıdır. Melamilikte tembellik yerilmekte ve bir meslek sahibi olmak önemsenmektedir. Ülgener Melamilik'in çalışma konusundaki görüşlerini şu şekilde belirtir:

"Atıl durmayı sebeplere bizzat el atmak tam ve katıksız kulluk (ubudiyet-i mahza) demek olduğuna, hatta mescit haricinde hüdâyı daha artuk zikrelemek kabil olduğuna bakılırsa, ibadeti rızık ve maişet tedarikinden ayrı ve onun zıddı olarak görmek için bir sebep kalmaz. İbadet kisb'in dışında değil, içinde ve ortasındadır. Ve ikisi de aynı kurala bağlıdır: İster ibadet tarafı, ister rızık ve maişet yanı, cehd ve irade her ikisinde de sonuca varmanın vazgeçilmez ön-şartı ve belki ilk adımıdır" (Ülgener, 1981: 85).

Ülgener'e göre Melamilik tasavvufun fikri ve felsefi yönüne daha fazla ağırlık verdiği için üst tabakada etkili olmuştur. Batınlık ise daha fazla tasavvufun pratik yönüne ağırlık verdiği için halk tabanında daha etkili olmuştur. Batınlığın mensupları sayı olarak daha fazla oldukları için Osmanlı döneminde de Batınlık daha etkili olmuştur. Ülgener'e göre ekonomik olarak çözülme ve gerilemeye bu zihniyet sebep olmuştur (Ülgener, 1981: 85).

Weber ve Ülgener’de Ortak Noktalar

1. Weber ve Ülgener her ikisi de zihniyetin oluşmasında birçok faktörün etkili olduğunu belirtirler.
2. Din her ikisi için de bağımlı değişken değildir. Din ve toplumsal kurumlar birbirlerini etkilemekle beraber Marx’ın dediği gibi din alt yapı tarafından belirlenen bir kurum değildir.
3. Weber kapitalizmin oluşmasında Kalvinistlerin disiplinli hayat tarzlarının önemini belirtir. Ülgener’de tasavvuftaki (Melamilik) düzenli hayatın iktisat ahlakına olan etkisine dikkati çeker. Her ikisi de zamanın kullanılmasının önemini belirtirler.
4. Her ikisinde de araştırmaya konu olan, dinin teorik kuralları veya inanç öğretileri değil, günlük hayatta bireylerin tutum ve davranışlarına yön veren “saikler” konu edilmektedir.
5. Dinin sosyal tabakalaşmaya olan etkisinin araştırılması diğer ortak noktalardan biridir. Weber perspektifinden bakıldığında Protestanların gerek ekonomi de gerekse de bürokraside başarılı olmaları ve toplumsal tabakalaşmada üst katlarda yer almaları tesadüfi değildir. Ülgener de tasavvufun zihniyetin oluşmasındaki etkisini belirtir. Bunlardan Melamilik dünya malına karşı olumlu etki etmekle beraber Batınlık dünya malına karşı olumsuz bir tutum oluşmasına neden olmuştur.
6. Din analizlerinde her ikisi de “mistik” ve “riyazetçi” din anlayışlarından bahsederler. Dünyaya karşı iki zıt anlayışı temsil eden bu bakış açıları Hıristiyanlık’ta Lutherci vaizler ve Angilikan papazlar ile çilekeş mezhepler arasında, İslamiyet’te ulema ile dervişler arasında olduğu gibi benzer örnekler farklı dinlerde de olmuştur. Her ikisi de bu tip zıt anlayışların her zaman aynı anda aynı yerde olabildiğine dikkati çekerler.
7. Her ikisi de analizlerinde dikotomik yöntemi kullanırlar. Weber “virtüöz” dindarlığı ile “kitle” dindarlığı kavramlarını kullanır. Ülgener ise “tavan” ve “taban” kavramlarını kullanır.

Ülgener’in Weber Eleştirisi

Ülgener, (1981: 49) Weber’in din ve iktisat ahlakı konusundaki teorik ve tahlil yönlerinin önemini belirtir, fakat İslam konusundaki görüşleri hakkında: “İslam Weber tahlilinde zincirin en zayıf halkası veya halkalarından biri olarak kalmıştır. Varılan sonuçların çoğu -dağımlıklığı bir yana- acele ve tek yanlı hükümlerden öteye gitmiş sayılamaz”. Benzer şekilde “Her şeyden önce: İslam’ın ve özellikle tasavvufun

iktisat ahlaki Max Weber’de hak ettiği genişliği bulmuştur denemez. Üstelik isabetli teşhislerinin yanı sıra ve tek yanlı hükümler araştırmanın değerine yer yer gölge düşürmüştür. Büyük ve heybetli gövdenin bir bakıma en zayıf yönünü burada göreceğiz” (Ülgener, 1981: 19) der.

Weber’deki tek yanlılığın İslam konusunda birçok Batı’lı tarihçi ve araştırmacı ile paylaştığı ortak nokta olduğunu belirten Ülgener “tek yanlılık bize kalırsa, Weber’in metot anlayışından, daha doğrusu o anlayışa bizzat kendisinin ters düşmesinden ileri gelmiş olmalıdır” (Ülgener, 1981: 50) ifadesini kullanır. Aynı konuda Turner’ın da Weber’e yönelik önemli eleştirileri vardır. Weber’in yorumlayıcı sosyolojisi, sosyal olguları sosyal aktörler ve onların eylemlerine atfettikleri öznel anlam ve niyet üzerinden açıklamayı bir prensip olarak kabul etmektedir. Turner’a göre İslam söz konusu olduğunda, Weber kendi koyduğu sosyolojik ilkeyi takip etmeyi bir kenara bırakmakta ve araştırmacının kendi yorum ve kategorilerini toplumsal gerçekliğe dayatan pozitivist bir konuma yaklaşmaktadır (Turner, 1997: 21-22).

Weber tarihi ve kültürel yapılardaki heterojen durumda bulunan unsurlar arasından birbirine benzer ve iç tutarlılığı olan bölümleri seçerek bunlardan ideal tipler oluşturmayı, yani bu unsurların bir modelini oluşturmayı dener. Bu ideal tipleri oluşturduktan sonra ikinci aşamada bunları yaşanan pratik hayata uygulamak ister (Ülgener, 1981: 50).

“Max Weber’in metot bahsinde büyük bir açıklık ve ustalıkla sürdürdüğü bu ikili işlemin, ayrı din ve kültür çevreleri söz konusu olunca, ilk etapta ileri götürülmediği, yarım bırakıldığı gözden kaçmıyor. Yapılan iş, model inşasına ait pür ve ideal çizgileri gerçeğin kendisi imiş gibi görmek ve göstermekten pek de ileri gitmiştir denemez. Bu herhalde kültür ve tarih araştırmalarında seçilen hareket noktasının sonucu olmalıdır: Üniversal tarih açısından Max Weber için birinci planda gelen Batı sivilizasyonu ve onu besleyen, oluşturan kaynaklardır. O arada İslam’a ve Uzak Doğu dinlerine kadar el atılması onları öz varlığı ile tanımak için değil, daima Batı’yı kontrast halinde daha iyi tanıtılabilmek gibi -kendi deyimi ile- ‘sınırlı bir maksat’a bağlanıp kalmaktan dolayıdır. Her şey bir tarafta oluşmuş; öbür taraf bunun tamamıyla dışında ve uzağında kalmış! Rasyonel hayat, rasyonel bilim, rasyonel musiki, disiplinli iş ve meslek ahlaki... Hepsi yalnız ve yalnız Batı dünyasına mahsus ve diğerlerine yabancı! Hedef bu olunca, farklı kültür çevrelerini birinden öbürüne su sızdırmaz duvarlar arasında sert ve koyu renklerle bölünmüş göstermek bir ölçüde kaçınılmaz olacaktır” (Ülgener, 1981: 50).

Ülgener, Weber'in İslam yorumunda önemli bir mukayese hatasının olduğunu söyler. Mukayesenin bir ucunda Reformasyon sonrası oluşan Kalvinizm ve benzeri tarikatlar somut tarihsel gerçeklikleri içinde Hıristiyanlık adına yer alırken, diğer tarafta neredeyse tarihsel niteliklerinden tamamen soyutlanmış bir İslam anlayışı yer almaktadır (Ülgener, 1981: 51). Ülgener'e göre, Weber İslam'ı Kalvinizm'in tam karşısına yerleştirmek için elinden gelen her şeyi yapar.

Weber'e göre İslam ilk dönemlerde savaşçı, fütühat ve ganimetle genişleyen bir dindir. Politik yanı riyazet yönünün, rant ve ganimet tarafı da normal üretimin önüne geçmiş bir toplumun sahip olduğu inanç tipi ve türüdür. Cihat ve gaza da ganimet için yapılmış olarak yorumlanır. Weber Kalvinizm'i burjuvazi temeli üzerinde sürekli birikim ve değer yaratan, disiplinli çalışan, israf ve gösterişten uzak ve üretime dönük bir mezhep olarak görürken, İslam'ı ise feodal bir savaşçı ve aristokrat zümrenin başını çektiği tüketim ekonomisinin içinde olan bir din olarak ele alır (Ülgener, 1981: 53). İslam rasyonel bir iş ve üretim felsefesinden yoksun ve dünya nimetlerinin tam ortasında tasvir edilmektedir. Ülgener'e göre Weber'in bu değerlendirmeleri eksik ve taraflı olduğu kadar, İslam'ın tarihsel-sosyolojik gerçekliği ile de uyumsuzdur.

Ülgener, dönemselsel olarak iki tür İslam medeniyeti tablosu çizer. Bunlardan ilki, girişimci ruha sahip, çalışkan, birikime önem veren ve israftan kaçınan peygamber ve takipçilerinden oluşan İslam'ın ilk dönemlerindeki medeniyet tablosudur. İkincisi ise özellikle 12. ve 13. yüzyıldan itibaren Anadolu'da etkili olan, ağırlıklı olarak tasavvufun şekillendirdiği donuk ve içe kapanık bir zihniyetin oluşturduğu sonraki dönemin medeniyet tablosudur. Ülgener'e göre, tasavvufun genel olarak dünyadan el etek çekerek aza kanaati vurgulayan Batınî formuna karşılık, tasavvuf çerçevesi içinde Melamilik, dünyevî faaliyete farklı bir yaklaşımı öne çıkaran, meslekî çalışmaya önem veren ve Protestanlıktaki meslek ahlakına benzer bir meslek ahlakını şekillendirebilecek bir ruh barındırmaktaydı. Sayar'a göre (2006: 13), Ülgener'in Melamileri savunması, Weber'in İslam toplumlarında kapitalizmin oluşmamasına dair görüşlerinin bir eleştirisi niteliğindedir.

Sonuç

Weber, ilk olarak Batı'nın özgünlüğünü "rasyonelleşme" kavramı ile açıklamaya çalışır. Bu açıdan Batı, kendine has bir rasyonelleşme özelliğine sahiptir. Bu süreç hayatın bütün yönlerine kurumlar düzeyinde etki etmiştir. İkinci olarak, Protestan mezhebinin özellikle de onun bir alt kolu olan Kalvinizm'in ahlak anlayışını kapitalizmin ortaya çıkışında önemli ve elzem etkenlerden biri olarak görür. Dünyaya yönelik rasyonel bakış açısı ve bunu bir hayat tarzı haline dönüştürebilmesi, dünyadan el etek çekerek inzivaya çekilme şeklinde olmasa da dünya malını gaye edinmemesi, bununla

birlikte çalışmanın ve israftan kaçınmanın asıl Tanrı katında önemli bir kulluk görevi olduğu anlayışına sahip olması, Kalvinizm’i diğer mezheplerden ve dünya dinlerinden ayıran en belirgin özelliği olmuştur. Bu yönüyle Kalvinizm kapitalizmin gelişmesinde önemli bir ahlaki işlev ifa etmiş bulunmaktadır. Weber’e göre, kapitalizm ilk ortaya çıkışında Protestan ahlakından yani Calvinist dünya görüşünden, yararlandığı halde artık ona ihtiyaç duymamaktadır. Weber rasyonelleşmenin en yetkin tezahürünün “demir kafes” terimi ile ifade ettiği, bireyleri adeta baskı altına alan bürokratik yapılar ile gerçekleştiğini düşünür.

Ülgener Osmanlı iktisat zihniyetini anlamaya çalışırken Weber’in araştırma yöntemini kullanır. Osmanlı toplumunda püriten bir iş ahlakının oluşmamasının nedenlerini irdeler. Özellikle Osmanlı’nın iktisadi olarak çözülüşünün nedenleri üzerinde durur (Özgiraz, 2000: 255). Ülgener Osmanlı toplumunu analiz ederken her ne kadar Weber’in yöntemini kullanıyor olsa da Weber’den farklılaştığı yönler de söz konusudur. Weber’in yaklaşımı genel de içselci bir bakış açısını içerir. Her türlü toplumsal gelişmeyi toplumun içsel dinamiklerini dikkate alarak açıklamaya yönelir, dışsal dinamiklere ise fazla ilgi göstermez. Dolayısı ile Batı dışında başka coğrafyalarda yer alan toplumlarda kapitalizmin gelişmemiş olması, o toplumların böyle bir gelişmeye yön verecek içsel dinamiklere mevcut biçimleri içinde hiçbir zaman sahip olmayacakları anlamına gelir. Weber açısından bu İslam için de geçerli bir durumdur. Ülgener’in bakış açısı bu nokta da Weber’den farklılaşır. Weber İslam’ı tarih dışı bir olgu olarak ele alırken, Ülgener, ticaret yollarının değişmesi gibi dışsal faktörleri de dikkate alarak İslam’ı tarihselleştirir ve bir dönem açısından geçerli olabilen değerlendirmelerin başka bir dönem için geçerli olamayacaklarını iddia eder. Ülgener’e göre, Weber’in İslam hakkındaki eleştirileri İslam’ın kendisi için değil sadece belli bir tarihsel pratiği için geçerli olabilir.

Ülgener’e göre İslam medeniyeti zihniyet olarak temelde iki döneme ayrılır. Bunlardan birincisi İslam’ın ilk dönemleridir. Bu dönem başta Peygamber olmak üzere girişimci, çalışkan ve dışa açık bir zihniyetin yaşandığı dönemdir. İkinci dönem ise XII. ve XIII. yüzyıldan itibaren özellikle Anadolu’da tasavvufla beraber oluşan içe kapanık, durgun ve başlangıçtaki çalışma ahlakının giderek ortadan kaybolduğu devirdir.

Ülgener tasavvufla beraber İslam medeniyetinde üç olgu çerçevesinde zihniyet değişiminin yaşandığını belirtir ve bu değişimi “eşya, çevre ve zaman” kavramları üzerinden analiz eder. Melamilik vb. bazı istisnalar dışında, tasavvufla beraber eşyaya bakış değişmiş ve eşya kendisinden uzak durulması gereken bir nesne olarak algılanmıştır. Çevreye yönelik ilgi ise dışa mesafeli ve içe dönük ve kapalı bir anlayışa dönüşmüştür. Zaman anlayışı ise geçmiş ve gelecekte koparılmış sadece bugünü düşünen bir şekle bürünmüştür.

Ülgener’e göre tasavvuftaki dünyaya bakış açısı, özellikle Anadolu’daki esnaf teşkilatları, loncalar üzerinde etkili olmuştur. İslam’ın ilk dönemlerindeki girişimci birey ruhu yavaş yavaş kaybolmuş yerini cemaatçi ve teslimiyetçi birey tipi almıştır. Tasavvuf esnaf teşkilatları üzerinde iki türlü etkide bulunmuştur. Bunlardan Melamilik dünya malını gaye edinmeyip çalışmayı önemseyen ekol olarak olumlu etkide bulunmuş ve Püritanizm’e yakın meslek ahlakının oluşmasında rehberlik etmiştir. Diğer taraftan Batınlık ise içe kapanma, donuklaşma ve gerilemeye neden olmuştur.

Ülgener’in İslam’ı tarihsel süreç içinde değişik görünümlere ve yorumlara sahip bir olgu olarak ele alması ayrıca bir önem ihtiva etmektedir. Oryantalist yaklaşımların “özsözcü” (essentialist) İslam tasavvurlarının ortaya çıkardığı sıkıntılardan kurtulmasını sağlamıştır. Oryantalist tezlerden hareket eden Weber açısından tarih dışı “özsözcü” bir İslam anlayışı, değerlendirmesinin taraflı ve yetersiz kalmasına yol açmıştır.

Kaynakça

- Aron, R. (1986). *Sosyolojik Düşüncenin Evreleri*, Çev. Korkmaz Alemdar, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, İstanbul.
- Arslan, M. (2012). *İş ve Meslek Ahlakı, Dünya ve Türkiye Örneği*, 3. Baskı, Siyasal Kitabevi, Ankara.
- Arslan, M. (2010). "Ülgener'in Dikotemik Yönteminde Meslek Ahlakı ve Ahilik", *İ.Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 1 (1).
- Bendix, R. (1998). "Max Weber'in Din Sosyolojisi", Çev. M. E. Köktaş, *Din Sosyolojisi*, Der. Yasin Aktay ve M. E. Köktaş, 2. Baskı, Vadi Yayınları, Ankara.
- Bodur, H. E. (1991). "Modern Kapitalizmin Doğmasında Dinin Rolü (Kapitalizmin Ruhu İle Protestan Ahlakı Arasındaki İlişki)", *Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, S. 10.
- Gerth, H.H. ve C. Wrights, M. (1987). "Giriş", *Sosyoloji Yazıları*, Max Weber, Çev. Taha Parla, İng. Yay. Haz. H. H. Gerth ve C. Wrights Mills, Hürriyet Vakfı Yayınları, İstanbul.
- Giddens, A. (1992). *The Consequences Of Modernity*, Polity Press.
- Houraini, A. (2001). *Avrupa ve Ortadoğu*, Çev. Ahmet Aydoğan ve Fahrettin Altun, Yöneliş Yayınları, İstanbul.
- Kurt, A. (2010). "Weber'in İslam Görüşü Üzerine Bir Değerlendirme" *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 19, (1).
- Morris, B. (1991). *Antropological Studies Of Religion An Introductory Tex*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Mutlu, K. (1990). "Toplumların Gelişmesinde Dini Değer Yargılarının Önemi (İslam ve Protestan Ahlakının Karşılaştırılması)", *İslami Araştırmalar Dergisi*, 4 (2).
- Özcan, Y. Z. (1995). "İslam Ekonomik Gelişmeye Engel Midir? Karşıt Delil ve Bazı Metodolojik Düşünceler", *İslami Araştırmalar Dergisi*, 8 (1).
- Özel, M. (1993). "Kapitalizm, Hristiyanlık ve Yahudilik" *Kapitalizm ve Din*, Der. Mutafa Özel, Ağaç Yayıncılık, İstanbul.
- Özkiraz, A. (2000). *Sabri F. Ülgener'de Zihniyet Analizi*, A Yayınları, Ankara.
- Parsons, T. (1963). "Introduction" *The Sociology Of Religion*, Max Weber, Beacon Press, Boston.
- Ringer, F. (2003). *Weber'in Metodolojisi*, Çev. Mehmet Küçük, Doğu Batı Yayınları, Ankara.
- Sayar, A. G. (2006). *Ülgener Yazıları*, Derin Yayınları, İstanbul.
- Schroeder, R. (1996). *Max Weber ve Kültür Sosyolojisi*, Çev. Mehmet Küçük, Bilim ve Sanat Yayınları, Ankara.
- Turner, B. S. (1997). *Max Weber ve İslâm*, Çev. Yasin Aktay, 2. Baskı, Vadi Yayınları, Ankara.
- Turner, H. J., Beeghley L. ve Powers, C. H. (2010). *Sosyolojik Teorinin Oluşumu*, Çev. Ümit Tatlıcan, Sentez Yayıncılık, Bursa.
- Ülgener, S. F. (1981). *Zihniyet ve Din, İslam Tasavvuf ve Çözülme Devri İktisat Ahlakı*, Der Yayınları, İstanbul.
- Ülgener, S. F. (1983). *Zihniyet Aydınlar ve İzim'ler*, Mayaş Yayınları, Ankara.
- Ülgener, S. F. (1991). *İktisadi Çözülmenin Ahlak ve Zihniyet Dünyası*, 3. Basım, Der Yayınları, İstanbul.
- Wach, J. (1987). *Din Sosyolojisine Giriş*, Çev. Battal İnandı, Ankara Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi Yayınları, Ankara.
- Weber, M. (1985). *Protestan Ahlakı ve Kapitalizmin Ruhu*, Çev. Zeynep Aruoba, Hil Yayınları, İstanbul.
- Weber, M. (1987). *Sosyoloji Yazıları*, Haz. H.H. Gerth ve C. Wrights Mills, Çev. Taha Parla, Hürriyet Vakfı Yayınları, İstanbul.
- Weber, M. (2012). *Ekonomi ve Toplum*, Cilt 1, Çev. Latif Boyacı, Yarı Yayınları, İstanbul.
- Zorlu, A. (2006). "Sabri F. Ülgener'i Yeniden Okumak: Sosyal Tarih, Osmanlı İktisat Faaliyetlerinin ve Zihniyetinin Ortaçağlaşması, Tasavvuf, İslam ve Kapitalizm", *Muhafazakâr Düşünce Dergisi*, 2 (9-10).

TÜRKİYE EKONOMİSİNDE CARİ AÇIK SORUNU: TASARRUFLARIN ÖNEMİ VE BİREYSEL EMEKLİLİK SİSTEMİ

*Dr. Zafer SEZGİN**, *Dr. Cüneyt SEVİM*** & *Dr. Figen KALYONCU****

Öz

Türkiye ekonomisinin kronikleşen sorunları ortadan kalkmaya başladıktan sonra cari açık daha fazla dikkat çekmeye başlamıştır. Son beş yılda rutinin de üzerine çıkarak sürdürülebilir olmaktan uzaklaşan cari açık ekonomi için en önemli risk haline gelmiştir. Türkiye ekonomisinde cari açığın temel nedeninin tasarruf-yatırım dengesinin sağlanamaması olduğu görülmektedir. Tasarruf-yatırım dengesizliği yatırımların yüksekliğinden değil tasarrufların olağanüstü düşüklüğünden ileri gelmektedir. Cari açığın ortadan kaldırılmasında ulusal tasarruf hadlerinin artırılması belirleyici bir unsurdur. Tasarruf hacminin artırılmasında gelir düzeyinin yükseltilmesi, gelir dağılımında adaletin sağlanması, sanayide ithalat bağımlılığının azaltılması en önemli unsurlardır. Finansal piyasaların derinliği ve etkinliği, kişi başı gelir, vergileme, reel faizler ile bağımlılık oranı, eğitim seviyesi, kentleşme gibi demografik etkenler tasarruf hacminin üzerinde etkilidir. Türkiye ekonomisinde tasarruf hacminin artırılması için yürürlüğe konulan önlemlerden biri olan yeni bireysel emeklilik sistemi çözüm için belirleyici olabileceği değerlendirilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Türkiye Ekonomisi, Cari Açık, Tasarruf Yetersizliği, Bireysel Emeklilik Sistemi.

The Current Account Deficit Problem of the Turkish Economy: Importance of Saving and Private Pension System

Abstract

After chronic problems of Turkish economy start to gradually disappear, the current account deficit problem attracts more and more attention. The current account deficit becomes the most important risk for the economy because it gets unsustainable last five year. It seems like the main reason of current account deficit problem of the Turkish economy is the lack of investment-saving balance. Savings-investment imbalance does not result from high-level of investment but from extraordinary low savings. For removing current account deficit, increasing national savings is crucial. For increasing the volume of savings, there are some critical elements such as raising income level, ensuring fairness in income distribution and reducing import dependency in the industry. The depth and effectiveness of financial market, per-capita income, taxation, real interest rates and demographical factors such as dependency rate, level of education and urbanization are discussed to affect the volume of saving rate. A solution based on new private pension system can cure the increasing saving rate problems in the Turkish economy.

Keywords: Turkish Economy, Current Account Deficit, Saving Deficiency, Individual Retirement System.

* Sakarya Üniversitesi, zsezgin@ziraatbank.com.tr

** Kara Harp Okulu, csevim@kho.edu.tr

*** Gazi Üniversitesi, figenkalyoncu@gazi.edu.tr

Giriş

Türkiye ekonomisinin son dönemde en ciddi sorunlarının başında cari açık gelmektedir. Bu çalışmada öncelikle cari açık kavramı, ardından Türkiye ekonomisinde cari açığın gelişimi incelenmiştir. Türkiye ekonomisinde cari açık genel hatlarıyla incelendikten sonra, cari açığın temel nedeni olarak nitelendirilen tasarruf açığının zaman içerisindeki değişimi betimlenmiştir. Türkiye ekonomisinde tasarrufların artırılması için alınabilecek önlemler belirtildikten sonra, tasarruf haddini artırmak üzere yürürlüğe konulan yeni bireysel emeklilik sistemi incelenmiş ve genel bir değerlendirme yapılmıştır.

Cari denge bir ekonomide dış âlemlerle yapılan mal ve hizmet ticaretini gösterir. Matematiksel olarak cari denge veri toplama yöntemi ve milli gelir hesaplama yöntemi olmak üzere iki yöntemle hesaplanır. Veri toplama yöntemi ile cari dengeye mal ve hizmet dengesine net yatırım gelirleri ve cari transfer kalemlerinin eklenmesiyle ulaşılır (Babaoğlu, 2005:5). Cari denge kendi içinde dört alt dengeden oluşur: Mal Dengesi, Hizmetler Dengesi, Yatırım Gelirleri Dengesi ve Cari Transferler. Dış âleme yapılan satım fazlaysa cari fazladan, alım fazlaysa cari açıktan söz edilir.

Milli gelir yöntemiyle yapılan hesaplamada ise cari denge tasarruf açığı ya da fazlasına eşittir. Bir ekonominin genel olarak dengede olduğunu söyleyebilmek için özel kesim dengesi ve kamu kesimi dengesinden oluşan iç denge ile cari dengenin birlikte sağlanması gereklidir. Özel sektör dengesi özel sektörün tasarrufları ile yatırımları arasındaki dengedir (Ata ve Yücel, 2003:99-100). Kamu kesimi dengesi ise kamu gelirinin kamu gideriyle denk olması demektir. Dış denge ise yurtdışına çıkan mal ve hizmet gelirlerinin yurtdışından giren mal ve hizmet giderlerine eşit olmasıdır (Yükseler, 2009:4-6). Bu üç dengeyi tek formül altında birleştirilmiş hali Eşitlik 1’de gösterilmiştir.

$$(S - I) + (T - G) = (X - M) \quad (1)$$

S: Özel Tasarruflar

I: Özel Yatırımlar

T: Vergiler (Kamu Gelirleri)

G: Kamu Harcamaları

X: İhracat

M: İthalat

Eşitlik 1’in sol tarafındaki iki dengenin toplamı bir ülkenin iç ekonomik dengesini, sağ tarafı ise dış ekonomik dengesini -mal, hizmet, faktör ve sermaye piyasalarında yurtiçinde yerleşiklerin dış âlemlerle ilişkilerinin dengesini- gösterir. Bir ülkenin iç ekonomik dengesi ile dış ekonomik dengesi birbirine eşittir. Ülkenin iç ekonomik dengesi ne kadar açık veriyorsa dış ekonomik dengesi de o kadar açık verir.

Özel kesimin yatırımları tasarruflarından fazlaysa bunun kamu tasarrufuyla finanse edilmesi gerekir. Kamu, gelirlerinden daha az harcarsa özel kesimin açığı kapatılabilir. Bu durumda ekonomi dış açık vermez. Ancak kamu kesimi fazla vermezse ya da verdiği fazla özel sektörün açığından az olursa dış açık kaçınılmaz olur (Hakkio, 1995:22). Ekonomide iç dengede özel kesim ya da kamu kesiminin açığından dolayı dış açık verilmesi durumunda ikiz açık söz konusudur (Binatlı ve Sohrabji, 2008:178). İç dengeyi sağlayan kamu kesimi dengesi ve özel kesim dengesi birlikte açık veriyorsa dış denge de bu iki açığın toplamı kadar açık verecektir. Bu durumda üçüz açık söz konusudur (Szakolczai, 2008:41). Ancak bu mekanizmanın işlemesi ticari ve finansal dışa açıklık olmasına bağlıdır (Yapraklı, 2007:70). Dış dengeyi belirleyen iki önemli değişken, döviz kuru ve milli gelirdir. Kurdaki yükselme ihracatı arttırıcı bir etki yapmaktadır, düşme ise ihracatı azaltıcı etkide bulunmaktadır (Bilgin, 2004:82). İthalat açısından ise belirleyici olan milli gelir değişimidir.

Türkiye Ekonomisinde Cari Açık Sorunu

Türkiye ekonomisinin enflasyon, kamu açıkları, yüksek faizler gibi kronik sorunları gözülene kadar cari açık fazlaca dikkat çekmemiştir. Son dönemlerde hem bu sorunlarda alınan mesafe hem de açıktaki ciddi artış cari açığı ekonominin en önemli gündemi haline getirmiştir.

Tablo 1’de Türkiye ekonomisinde cari işlemler hesabındaki bazı önemli kalemlerin gelişimleri görülmektedir. Kriz yılı olan 2001 yılı cari denge açısından en iyi yıl olmuştur. İthalatın gelirden ihracatın kurdan en fazla etkilendiği düşünüldüğünde, 2001 yılında cari fazla verilmiş olması şaşırtıcı olmayacaktır. Cari fazla verilmiş olsa da dış ticaret açık vermektedir. Tarihinin en büyük krizini yaşayan, ekonomisi rekor düzeyde küçülmüş, parası ciddi oranda devalüe olmuş bir ekonominin yine de dış ticaret açığı veriyor olması üzerinde durulması gereken bir noktadır. Ekonomik koşullar iyileştikçe ithalatın arttığı ihracattaki artışın ise ithalat artışını karşılayamadığı görülmektedir. Net hizmet gelirlerindeki artış ise sınırlı kalmaktadır. Bu dönemde ihracat artışı ithalat artışını karşılayamasa da ümit verici bir eğilim izlemiştir ta ki 2009 Küresel Krizine kadar. Küresel Kriz nedeniyle daralan dış ticaret hacmi Türkiye ekonomisini de ciddi biçimde etkilemiştir. Hem ihracat hem ithalat 2009 yılında hızla düşmüştür. İthalat daha çabuk toparlanırken ihracat ancak 3 yıl sonra 2011 yılında 2008 yılındaki seviyesine gelebilmiştir. İthalatın hızla artışı kriz sonrasında ekonominin çok hızlı büyümesinden kaynaklanmaktadır. Bu dönemde döviz kurunun büyümenin ithalata verdiği desteği vermediği görülmektedir. Bu nedenle özellikle kriz sonrası dış ticaret dengesi ciddi bir şekilde bozulmuştur. Finanse edilebilen ithalat devam ederken muhtemelen orta gelir tuzağına düşmüş ihracat patinaj yapmaya başlamıştır.

Tablo 1
Cari İşlemler Hesabı (Milyar USD)

	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Cari Denge	-10	4	-1	-8	-14	-21	-32	-38	-40	-12	-45	-75	-49	-65	-46
İhracat f.o.b.	31	35	41	52	69	79	94	115	141	110	121	142	162	162	169
İthalat f.o.b.	53	38	47	66	91	111	135	162	194	134	177	232	227	242	233
Mal Dengesi	-22	-3	-6	-13	-22	-33	-41	-47	-53	-25	-56	-89	-65	-80	-64
Hiz.Gelirleri	19	15	14	18	23	28	26	30	37	36	36	41	43	47	50
Hiz.Giderleri	8	6	6	8	10	12	12	16	18	17	20	21	21	24	25

Kaynak: TCMB, 2015

Tablo 2’de cari açığın nasıl finanse edildiği görülmektedir. Cari açığın en sağlıklı finansman yolu doğrudan yatırımdır. Bu dönemde cari açığın küçük bir kısmının doğrudan yatırım ile finanse edildiği görülmektedir. Portföy yatırımları yabancı sermayenin yerli firmaları satın alması ya da hisse alması, menkul kıymet borsasında hisse senedi ya da borçlanma enstrümanlarına yatırım yapmasıdır. Türkiye ekonomisinde cari açığın finansmanında önemli kalemlerden biri portföy yatırımlarıdır. Portföy yatırımlarının neredeyse tamamı ise kamu borçlanma senetlerinden oluşmaktadır. Küresel krize kadar özel sektörün vadeli ithalatı cari açığın en önemli kalemi iken kriz sonrasında banka borçlanmaları en önemli kaleme haline gelmiştir. 2007 yılında 30,8 milyar USD, 2008 yılında 24,7 milyar USD reel sektör borçlanması olmuştur. Krizden sonra reel sektör payı hızla azalırken cari açık finansmanı bankalar yoluyla yapılar hale gelmiştir. 2013 yılında bankacılık sektörü yaklaşık 30 milyar USD borçlanmıştır. Burada kriz sonrası artan riskler nedeniyle bankacılık sektörünün ön plana çıktığı söylenebilir. Ancak ithalatın yapısıyla ilgili olarak da bir dönüşümün meydana geldiği söylenebilir. Günümüzde bankaların daha çok tüketici kredileri ile tüketimi finanse ettikleri gözlenmektedir. Yani sadece finansman yolu değil finanse edilen mallar da büyük oranda değişmiştir. Burada tüketici kredilerinin gelir etkisini daha da artırdığı ifade edilmelidir. Kriz sonrası dünyanın en yüksek rakamlarına ulaşan büyümenin, ithalatın hızla artmasında etkili olduğu ifade edilmişti, bankacılık sektörünün bu gelir artışının üzerine çıkan bir satın alma gücü ortaya koyması ithalattaki anormal artışın izahıdır. Bu dönemde hane halkı borçluluk oranlarında çok yüksek düzeyde artışlar olmuştur (Çolak ve Öztürkler, 2012:18). Tablodan ortaya çıkan bir nokta kamunun ve TCMB’nin cari açığın finansmanına katılmadığı diğer nokta ise rezervlerdeki artıştır. Bu dönemde kamu açığı düşük olduğu için kamu dış finansman gereksinimi oluşmamıştır.

Tablo 2
Cari Açığın Finansmanı (Milyar USD)

	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
<i>Finans Hesabı</i>	-9,6	14,6	-1,2	-7,2	-17,7	-42,7	-42,7	-49,3	-34,8	-9,9	-60,1	-67,0	-71,1	-72,7	-42,6
<i>Net Doğrudan Yat.</i>	0,1	2,9	0,9	1,2	2,0	9,0	19,3	19,9	17,3	7,0	7,6	13,8	9,2	8,8	5,5
<i>Net Portföy Hes.</i>	1,1	-4,5	-0,6	2,5	8,0	13,5	7,4	0,8	-5,0	0,2	16,1	22,2	41,0	24,0	20,0
<i>Borç Senetleri</i>	1,1	-3,6	1,5	2,9	8,0	9,0	9,5	-2,4	-4,5	0,1	16,1	20,5	32,1	20,5	18,2
<i>Diğer Yat.-Vartık</i>	2,0	0,6	0,8	1,0	7,0	0,6	13,5	5,0	12,1	-11,0	-7,0	-11,2	0,7	-2,4	1,7
<i>Bankalar</i>	1,6	-0,2	-0,6	-0,3	5,3	0,1	11,0	3,4	10,3	-6,4	-13,2	0,3	-2,0	0,3	1,0
<i>Diğer Sektörler</i>	0,4	0,8	1,4	1,3	1,6	0,4	2,4	1,5	1,8	-4,6	6,1	-11,8	2,4	-3,4	0,4
<i>Diğer Yat.-Yük.</i>	10,4	-12,3	1,6	4,5	14,7	20,8	29,5	33,5	34,5	-8,3	29,4	19,8	21,6	37,5	18,7
<i>Merkez Bankası</i>	0,6	0,7	1,3	0,5	-0,2	-0,8	-1,0	-1,1	-1,4	-0,4	0,0	-1,4	-1,8	-1,5	-1,9
<i>Genel Hükümet</i>	0,1	-2,0	-0,7	-2,2	-1,2	-2,2	-0,7	0,1	1,7	3,1	3,7	2,1	-0,1	0,0	-0,9
<i>Bankalar</i>	3,7	-9,6	-2,0	2,8	6,6	10,5	11,7	3,7	9,5	0,5	27,2	10,1	16,0	32,3	15,3
<i>Diğer Sektörler</i>	5,9	-1,4	3,0	3,3	9,5	13,3	19,5	30,8	24,7	-11,6	-1,5	9,1	7,5	6,7	6,2
<i>Net Hata-Nok.</i>	-2,7	-2,1	-0,8	4,5	0,8	2,0	-0,2	0,5	2,7	3,0	0,2	9,0	0,3	2,8	3,4
<i>Rezervler</i>	-3,0	-12,9	-0,2	4,1	4,3	23,2	10,6	12,0	-2,8	0,8	15,0	1,0	22,8	10,8	-0,5

Kaynak: TCMB, 2015

Türkiye Ekonomisinde Tasarruf Eksikliği

Tablo 3'de Türkiye ekonomisindeki tasarruf-yatırım dengesi ile kamu denge-sinden oluşan iç denge gelişimi görülmektedir. Ekonominin 2000 sonrasında kronik olarak tasarruf açığı verdiği görülmektedir. Yurtiçi tasarruflar sabit sermaye yatırımlarını karşılayamadığı için dış tasarruf kullanılmakta bir başka deyişle cari açık verilmektedir. Babaoğlu (2005:2-3), cari açığın sürdürülebilirliğiyle ilgili çalışmaların tamamında %3,5-4,5 aralığının üzerindeki oranların Türkiye ekonomisi açısından risk oluşturduğunu ifade etmektedir. 2005 yılında tasarruf açığı GSYH'nin %4,4'ü kadarına ulaştıktan sonra 2006, 2007 ve 2008 yıllarında %5'i aşmış, 2009 yılında kriz nedeniyle %2'lere gerilemiş, 2011 yılında %9,4 gibi yüksek bir değere ulaştıktan sonra 2014'e kadar sürekli %5'in üzerinde seyretmiştir. Bu oranlar genel kabul gören eşik değerlerin çok üzerindedir.

Tablo 3 incelendiğinde Türkiye ekonomisinin 2000 sonrası genel olarak üçüz açık veren bir ekonomi olduğu görülmektedir. Kamu tasarrufu kamu yatırımlarını karşılamamaktadır. Kamunun az da olsa tasarruf açığı ortaya çıkmaktadır. Özel sektör tasarrufları da yatırımlarını karşılayamadığından özel sektör tasarruf açığı söz konusu olmaktadır. Bu iki açığın toplamı kadar da dış açık verilmekte böylece üçüz açık ortaya çıkmaktadır.

Tablo 3
İç Denge (GSYH İçindeki Payı)

	<i>Kamu Tasarrufu</i>	<i>Özel Tasarruf</i>	<i>Yurtiçi Tasarruflar</i>	<i>Kamu Yatırımı</i>	<i>Özel Yatırım</i>	<i>Sabit Sermaye Yatırımları</i>	<i>Tasarruf Açığı</i>	<i>KKBG</i>
2000	-3.4	21.8	18.4	5.2	16	21.2	-2.8	8.88
2001	-7.1	25.5	18.4	4.1	11.4	15.5	2.9	12.06
2002	-4.8	23.4	18.6	4.9	13.1	18	0.6	9.98
2003	-4.1	19.6	15.5	3.7	14.3	18	-2.5	7.32
2004	-1	16.9	16	3.2	16.6	19.8	-3.8	3.63
2005	2.8	13.2	16	4	16.4	20.4	-4.4	-0.07
2006	4.2	12.4	16.6	3.7	18.7	22.4	-5.8	-1.83
2007	2.4	13.1	15.5	3.9	17.5	21.4	-5.9	0.08
2008	1.7	15.1	16.8	4.3	17.8	22.1	-5.3	1.62
2009	-0.8	14.1	13.2	4.4	10.9	15.3	-2.1	5.05
2010	1.5	12	13.5	4.1	15.8	19.9	-6.4	2.36
2011	3.7	10.7	14.4	4.1	19.7	23.8	-9.4	0.14
2012	2.9	11.6	14.5	4.4	16	20.4	-5.9	0.98
2013	2.9	9.7	12.6	4.7	14.8	19.5	-6.9	0.46
2014	2.4	11.3	13.7	4.4	15.5	19.9	-6.2	0.98

Kaynak: Kalkınma Bakanlığı, 2015

Ekonomide bir tasarruf açığı olduğu gerçeği Tablo 3'de görülmektedir. Peki bu tasarruf açığının nedeni nedir? Yüksek yatırım mı, düşük tasarruf mu yoksa her ikisi birden mi gerçekleşmektedir? Tablo 4'de dünya ekonomilerinde yatırımlar ve brüt tasarrufların gelişimi izlenmektedir. Tablo 4'de tek tek ülkeler sayılmamış, onun yerine ülke grupları ile daha isabetli karşılaştırmalar yapılacağı düşünülmüştür.

Tablo 4
Seçilmiş Ekonomilerde Tasarruf-Yatırım (GSYH İçindeki Payı)

		1980'ler	1990'lar	2000'ler	2010	2011	2012	2013	2014
Dünya	Yatırım	24,8	24,0	23,7	24,1	24,8	24,9	24,9	24,9
	Brüt Tasarruf	22,8	22,9	23,6	24,4	25,2	25,5	25,6	25,5
Gelişmiş Ekonomiler	Yatırım	24,9	23,8	22,4	20,4	20,8	20,7	20,5	20,7
	Brüt Tasarruf	23,1	23,1	21,6	20,0	20,5	20,9	21,1	21,1
Euro Alanı	Yatırım	-	23,0	22,5	20,9	21,4	20,1	19,4	19,2
	Brüt Tasarruf	-	22,3	22,7	21,5	22,2	22,2	22,1	22,5
Gelişmekte Olan Ülkeler	Yatırım	24,7	25,0	27,1	31,3	31,9	31,9	31,8	31,6
	Brüt Tasarruf	21,6	22,3	29,4	32,6	33,4	33,1	32,5	32,3
Gelişen Asya	Yatırım	29,3	32,7	35,5	42,0	42,9	42,7	42,4	41,6
	Brüt Tasarruf	25,2	31,1	38,8	44,5	43,9	43,7	43,5	43,0
Latin Amerika	Yatırım	20,8	19,5	20,5	21,7	22,1	21,7	21,6	21,1
	Brüt Tasarruf	18,6	16,7	20,2	20,4	20,7	19,8	18,8	18,2
Orta Doğu ve K. Afrika	Yatırım	24,4	25,0	26,7	30,1	27,0	26,6	25,9	26,4
	Brüt Tasarruf	22,9	22,4	35,8	35,9	40,3	39,0	36,8	33,3
Sahra Altı Afrika	Yatırım	20,3	17,2	19,5	20,5	20,2	20,7	20,1	19,9
	Brüt Tasarruf	14,4	13,7	19,7	20,1	19,6	18,8	17,6	16,7
Türkiye	Yatırım	22,7	22,4	19,0	19,5	23,6	20,1	20,6	19,0
	Brüt Tasarruf	21,5	21,6	15,8	13,3	13,9	14,0	12,8	13,3

Kaynak: IMF, 2015

Dünya ekonomilerinin yıllar itibariyle yatırımlarının ve brüt tasarruflarının GSYH'ye oranlarını veren Tablo 4, aslında Türkiye ekonomisinde yatırımların dünya ortalamasının altında, tasarrufların ise çok daha altında bir düzeyde gerçekleştiğini göstermektedir. Daha isabetli bir karşılaştırma için Türkiye ekonomisini kendine benzer ekonomilerle karşılaştırılması gerekir. Gelişmekte olan ekonomiler milenyumdan itibaren tasarruf fazlası vermeye başlamışken, Türkiye ekonomisinde tasarruf açığı giderek büyümektedir. Açık düzeyi yanında tasarruf ve yatırımın seviyesi de önemlidir. Türkiye ekonomisinde gelişmekte olan ekonomilerle kıyaslandığında tasarrufun da yatırımın da çok düşük düzeylerde olduğu görülmektedir. Türkiye ekonomisinde sorunun yüksek yatırımlardan kaynaklanmadığı Tablo 4'de açıkça görülmektedir.

Gelişmekte olan ekonomilerin genel olarak %30 üzerinde yatırım ve tasarruf yaptığı ve %2 kadar tasarruf fazlası verdiği 2010 ve 2014 periyodunda, Türkiye ekonomisindeki tasarruf açığı %5'in üzerindedir. Görüldüğü gibi Türkiye ekonomisi bu dönemde içinde bulunduğu gelişmekte olan ekonomilerden çok farklı bir tasarruf-yatırım performansı sergilemiştir. Hatta gelişmiş ekonomiler neredeyse Türkiye ekonomisi kadar yatırım yapmışlar ondan daha fazla tasarruf etmişlerdir. Türkiye ekonomisi bu dönemde Sahraaltı Afrika'dan daha kötü bir tasarruf-yatırım performansı ortaya koymuştur. Ortadoğu-Kuzey Afrika bölgesi ise Türkiye ekonomisinden çok daha iyi bir tasarruf-yatırım performansı sergilemiştir. Türkiye ekonomisinin genel tasarruf-yatırım performansı özetlenecek olursa, Türkiyenin nispi olarak gelişmiş ekonomiler kadar yatırım yaptığı ancak tasarrufunun ise hiçbir gruba sokulamayacak kadar düşük olduğu söylenebilecektir. Dolayısıyla Türkiye ekonomisi büyük bir tasarruf açığı vermektedir ve bu tasarruf açığını ekonomik göstergelerde cari açık olarak görmektedir.

Tasarrufların Artırılması Gereği ve Bireysel Emeklilik Sistemindeki Değişiklikler

Türkiye ekonomisinde temel cari açık nedeni tasarruf noksanı olduğundan alınacak ilk önlem de tasarrufun artırılması olacaktır. Tasarruf gelirin tüketilmeyen kısmıdır. Öyleyse tüketim oranının azaltılması tasarruf oranının artırılmasını sağlayacaktır. Kamunun vergiler ile tüketimi caydırması, dolayısıyla zorlayıcı tasarrufu sağlaması bir seçenek olabilir. Nitekim ekonomi yönetimi özellikle ithal kaynaklı tüketimi caydırma konusunda bazı vergisel önlemler almaktadır. Elektronik aletler ve cep telefonları, taşıtlar, enerji üzerinde bu çabalar en yoğun şekilde görülmektedir. Harcama, tasarruf gibi değişkenler üzerinde farklı vergilerin ve vergi oranlarının çok sayıda etkisi olmaktadır (Saraçoğlu, 2006:77). Vergi artışı yoluyla kamu, harcanabilir geliri azaltacak hane halkına harcama için daha az bir gelir bırakmış olacaktır. Böylece kamusal tasarruf sağlanmış olacaktır. Matur vd (2012), 1980-2008 yılları arasındaki verileri kullanarak yaptıkları çalışmada Türkiye ekonomisinde vergi artışlarının tüketimi caydırarak, tasarrufu teşvik ettiğini, dolaylı vergilerin bu özelliğinin daha belirgin olduğunu ifade etmektedirler.

TÜİK tarafından yapılan hanehalkı bütçe anketi çalışmasında gelir düzeyinin tasarruf üzerinde olumlu ve en önemli faktör olduğu görülmektedir (Kalkınma Bakanlığı, 2014:15-16). En yüksek %20 gelir grubunda ortalamanın çok üzerinde (%30) tasarruf gerçekleşmişken en düşük %20'lik grupta eksi tasarruf (-%10) söz konusudur (Kalkınma Bakanlığı, 2014:16) Bu gerçek iki temel önermeyi akla getirmektedir: Türkiye'de tasarruf oranlarının artırılmasının kişi başına gelir düzeyinin yükseltilmesine bağlı olduğu ve gelir dağılımının düzelmesinin tasarruf oranlarını artıracığıdır (Özlale ve Karakurt, 2012:20). Reel faizler yoluyla da tasarrufu teşvik, tüketimi caydırma mümkün olabilecektir. Reel faizler gelir etkisi yoluyla tüketimi, ikame etkisi yoluyla da tasarrufu beslemektedir. Türkiye ekonomisinde ikame etkisinin gelir etki-

sine ağır bastığı ve reel faizlerdeki artışın tasarrufu artırdığı ifade edilmektedir (Matur vd. 2012:111). Ayrıca banka kredilerine ulaşmanın kolaylaşması ve maliyetinin azalması da tasarrufları azaltıcı bir etkidir. Faizlerin artması kredi mekanizmasını yavaşlatmaktadır. Kredi maliyetleri arttıkça tüketimin finansmanı da zorlaşacaktır. Türkiye ekonomisinde “bağımlılık oranı” arttıkça tasarruf oranı düşmektedir (Özcan ve Günay:2012). Bağımlılık oranı genç nüfus, yaşlı nüfus, kadın istihdamı ve işsizlik oranından oluşmaktadır. Çalışan sayısı arttıkça gelir artacağından tasarruf da artmaktadır. Tasarrufu artırmak için istihdama katılımın artırılması önemlidir. Eğitim düzeyi arttıkça Türkiye ekonomisinde tasarruf artışı olduğu Dünya Bankası tarafından yapılan çalışmada ortaya konulmaktadır (DB, 2012:22).

Tasarruf oranlarını belirleyen çok sayıda etken bulunmaktadır. Bunların değerlendirilmesi ile alınacak önlemlerin neler olduğu da ortaya çıkmaktadır. Özlale ve Karakurt mikroekonomik olarak hane halkının eğitim düzeyi, kırdan ya da kentte yaşamaması, sosyal güvenlik sistemine sahiplik, sosyal güvenlik sistemine sahipse niteliği ve kapsamı, konut sahipliği, diğer servet biriktirme araçları sahipliği, çocuk sahipliği, medeni durumu, cinsiyeti gibi özellikleri yanında geliri ve bekleyişleri, makroekonomik açıdanise ekonomik gelişmişlik düzeyi ile büyüme beklentisini tasarruf kararının temel belirleyicileri olarak saymaktadır (Özlale ve Karakurt, 2012:19). Matur vd. (2012:106-109) ise tasarruf oranlarını etkileyen faktörleri gelir, demografik yapı, finansal riskler ve kamu politikaları olmak üzere dörtbaşlık altında incelemektedir. Matur vd. (2012) kişi başı gelir; nüfusun yaş dağılımı, bağımlılık oranı, yaşam süresi beklentisi, işgücüne katılım, kadın çalışma oranı, kentleşme; reel faiz, finansal sektörün derinliği, etkin çalışması, tasarruf araçlarının çeşitliliği, borçlanmaya ulaşılabilirlik ve maliyeti; gelir, faiz ve enflasyon dalgalanmaları ile vergilemenin tasarruf oranlarını etkilediğini ifade etmektedirler.

Yurtiçi tasarrufların rolü verimlilik ve rekabet gücü artışından bağımsız düşünülemez (Kalkınma Bakanlığı, 2014:2). Bu noktada ekonominin verimlilik artışı sağlayacak sermaye yoğun üretime geçmesi ve rekabet gücü oluşturacak yüksek katma değerli üretime yönelmesi zorunludur. Rekabet gücünü olumsuz etkileyen aşırı değerli yerel kur gibi etkenlerin de ortadan kaldırılması önemlidir. Fiyat artışlarını kontrol altında tutmak amacıyla uygulanan kur çıpası gibi anti-enflasyonist politikalar yerli malları pahalı ithal malları ucuz hale getirerek cari açığı besleyebilir, sanayide ithal girdi kullanımını özendirereküretimi çarpıklaştırabilir, böylece ekonominin rekabet gücünün olumsuz etkilenmesi tasarruf artışının yatırım tasarruf dengesine etkisini azaltabilir.

Gelişmiş ekonomilerde en önemli tasarruf kalemi bireysel emeklilik sistemidir. Türkiye ekonomisinin böyle önemli bir enstrümandan neredeyse tamamen mahrum olduğu söylenebilir. Bireysel emeklilik konusunda alınacak mesafe tasarruf oranlarının artırılmasında en önemli faktörlerden biri olabilir. Sistemin kartopu gibi sürekli büyümesi, çok uzun vadeli yapısı ve büyük miktarlara ulaşması tasarrufun en iyi şekilde teşvik edilmesine imkân vermektedir.

Ekonomi yönetimi bu gerçekten hareketle yeni bir bireysel emeklilik sistemi düzenlemesine gitmiştir. Bireysel Emeklilik Sistemi'nde kapsamlı değişiklikler ve doğrudan devlet katkısı sistemi getiren "Bireysel Emeklilik Tasarruf ve Yatırım Sistemi Kanunu ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun" 29 Haziran 2012 tarih ve 28338 sayılı Resmi Gazete'de yayımlanarak yürürlüğe girmiştir. Yeni sistem harcanabilir geliri artıran eski vergi iadesi sistemini değiştirmiştir. Eski sistemde vergi mükellefine sisteme ödediği tutarın belli bir kısmı iade edilmektedir. Bu ise harcanabilir geliri artırarak tüketimin artmasına yol açmaktadır. Yeni uygulamaise sisteme yatırılan tutarın belli bir kısmının devlet tarafından tasarruf sahibinin hesabına yatırılması esasına dayanmaktadır. Kamu katkısı üyenin sistemde kaldığı süre uzadıkça artmaktadır. Kamu katkısının yıllık brüt asgari ücretin %25'i ile sınırlanması, harcama güdülerinin yüksek olduğu alt ve orta kesimlerde etkili bir teşvik olmasını sağlayabilir. Zira tüketim eğilimi gelir azaldıkça artmaktadır. Böylece toplumun en fazla tüketmeye eğilimli kesimi tasarruf açısından teşvik edilmiş, tüketim açısından caydırılmış olacaktır. Çalışanları için bireysel emeklilik ödemesi yapan şirketler için ise ödemenin tümü gider yazılabilmektedir (EGM, 2012).

Bireysel emeklilik sistemi katılımcılarının elde ettikleri kazanç üzerinden ödeyecekleri vergiler için uygulanan stopaj usulü de değişmiştir. Önceki uygulamada-sistemden çıkış halinde tüm fon tutarı üzerinden stopaj kesilmektedir. Yeni sistem ise yalnızca kazanılan tutar üzerinden stopajı öngörürken, sistemde kalınan süre arttıkça da stopaj oranı düşmektedir (EGM, 2012). Ayrıca uzun vadeli bir yatırım öngörmesi nedeniyle artan güven endişesini de ortadan kaldıracak bir mekanizma oluşturmaya çalışılmıştır. Buna göre sistem, Hazine Müsteşarlığı, Sermaye Piyasası Kurulu, Emeklilik Gözetim Merkezi, Takasbank ve bağımsız denetim şirketleri gibi çeşitli kurum ve kuruluşların denetim, gözetim ve kontrolü altındadır (EGM, 2012).

Bireysel emeklilik sisteminin gelişmiş ülkelerde yaygın bir şekilde kullanıldığı bilinmektedir (Tablo 5). Öyle ki Hollanda, Avustralya gibi ülkelerde milli gelirin çok üzerinde bir bireysel emeklilik fonu bulunmaktadır. Hacim olarak da Avustralya, Kanada, Japonya, Hollanda gibi ülkeler 1 trilyon USD üzerinde fon büyüklüğüne sahiptir. ABD'nin ise fon büyüklüğü ise 10 trilyon USD'nin üzerindedir (EGM, 2011:56).

Tablo 5
Dünyada Bireysel Emeklilik Sisteminin Büyüklüğü

	<i>GSYH Oranı %</i>	<i>Milyar USD</i>
<i>Hollanda</i>	160,2	1.267
<i>Avustralya</i>	91,7	1.378
<i>İngiltere</i>	95,7	2.326
<i>ABD</i>	74,5	11.613
<i>Kanada</i>	67,3	1.199
<i>Japonya</i>	26,3	1.448
<i>İspanya</i>	8,4	114
<i>Almanya</i>	6,3	221
<i>Türkiye</i>	3,8	30

Kaynak: OECD, 2014

Sonuç

Gelişmekte olan ekonomiler sanayileşme sürecinin başlangıcında kronik olarak cari açık verirler, ilerleyen safhalarda ise cari dengelerini sağlamaları, hatta cari fazlaya ulaşmaları beklenir. Türkiye ekonomisinin gelişimi incelendiğinde, bu trende uygun olmadığı görülmektedir. Aslında cari açığa karşı önlem alınması, ekonomiyi belirli bir patikaya sokmak demektir. Bunun için öncelikle tasarruf noksanı sorunu halledilmelidir. Türkiye ekonomisi geliştirmekte olan ekonomiler gibi tasarruf eğilimi yüksek değil aksine gelişmiş ekonomiler gibi tüketim eğilimi yüksek ekonomi özelliğine sahiptir.

Cari açığın temel nedeni tasarruf açığıdır. Bir ekonomi tasarrufundan fazla yatırım yaparsa kamu fazlasıyla bunu telafi etmelidir. Aksi halde iç denge oluşmayacak ve aynı miktarda dış açık verilecektir. Türkiye ekonomisi tasarrufundan fazla yatırım yapmaktadır. Ancak burada yatırım hacminin yüksekliği değil tasarruf hacminin olağanüstü düşüklüğü belirleyici olmaktadır.

Gelişmekte olan ekonomiler belirli bir gelişme düzeyinden itibaren cari fazla vermeye başlamaktadırlar. Çünkü tasarruf hacimleri çok yüksektir ve ikinci olarak da belli bir aşamadan sonra yüksek katma değerli mallar üretmeye başlarlar. Türkiye ekonomisi henüz bu aşamayı yakalayamamıştır. İleri teknoloji ürünü mallar üretme kabiliyetine ulaşamamıştır. Bu kabiliyete erişmeden tasarruf hacmini yükseltmek de

söz konusu olmayacaktır. Aynı zamanda üretimde ithal bağımlılığı sürekli artmaktadır. Makroekonomik parametreler cari açık üzerinde etki gösterirler. Kur özellikle ihracat üzerinde, büyüme ise ithalat üzerinde etkili olmaktadır. Türkiye ekonomisi uzun yıllar enflasyonu kontrol altında tutmak için kuru baskı altına aldığından üretim dinamiklerini çarpıklaştırmıştır. İhracat yapmak için bile ithalat yapar hale gelmiştir. Kalıcı olarak kur stratejisi değiştirilmeden bu çarpıklığın giderilmesi söz konusu olmayacaktır.

Ülkedeki yatırım ortamı, vergiler, teşvikler, siyasi istikrar gibi etkenler de cari açık üzerinde belirleyici olmaktadır. İleri teknoloji ve aramalı üretimi gibi alanlarda sektörel teşvikler önemli etkiler doğuracaktır. İthalatı değil ihracatı finanse edecek bir eximbank yaklaşımı önemlidir. İhracatın finansmanında kamunun ve bankacılık sektörünün daha fazla destekleyici olması gerekir. Tarife ve tarife dışı engellerin, standart, kalibrasyon, dumping gibi mekanizmaların da devreye sokularak özellikle çok düşük fiyatlı, çok düşük kaliteli malların girişinin zorlaştırılması ve pahalandırılması etkili olabilecektir.

Cari açığın temel çözümü ise tasarrufların artırılmasıdır. Tasarrufların artırılması gelirin artırılmasına, gelir adaletinin sağlanmasına, istihdama katılımın artırılmasına özellikle kadın ve genç işgücünün istihdam edilerek bağımlılık oranının azaltılmasına, eğitim seviyesinin yükseltilmesine, tasarruf araçlarının çeşitlendirilmesine, getirilerinin artırılmasına bağlıdır. Tasarruf aracı olarak bireysel emeklilik sisteminin Türkiye ekonomisine layıkıyla dâhil edilmesi tasarruf açığının ortadan kaldırılmasında belirleyici olabilecektir.

Kaynakça

- Akgül, I., Koç S. ve Koç S.Ö., (2007). “Cari İşlemler Dengesi Rejim Değişim Modelleri ile Modellenebilir Mi?”, 8. Türkiye Ekonometri ve İstatistik Kongresi 24-25 Mayıs 2007 <http://web.inonu.edu.tr/~eisemp8/bildiri-pdf/akgul-koc-koc.pdf> (12.09.2012).
- Ata, A.Y., Yücel F., (2003). “Eş-Bütünleşme ve Nedensellik Testleri Altında İkiz Açıklar Hipotezi: Türkiye Uygulaması”, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitü Dergisi, Cilt 12, Sayı 12.
- Babaoğlu, B., (2005). Türkiye’de Cari İşlemler Dengesi Sürdürülebilirliği, TCMB Uzmanlık Yeterlilik Tezi, Ankara.
- Bilgin, M.H., (2004). “Döviz Kuru İşsizlik İlişkisi: Türkiye Üzerine Bir İnceleme”. Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt 2, Sayı 8.
- Binatlı, A.O.,Sohrabji, N., (2008). “Analyzing The Present Sustainability of Turkey’s Current Account Position”. The Journal of International Trade and Diplomacy, Vol.2, Nu. 2, (171-209).
- Çolak, Ö.F.,Öztürkler, H., (2012). “Tasarrufun Belirleyicileri: Küresel Tasarruf Eğiliminde Değişim ve Türkiye’de Hanehalkı Tasarruf Eğiliminin Analizi”, tbb.org.tr (05.06.2015).
- DPT, Ekonomik ve Sosyal Göstergeler 1950-2010
- Dünya Bankası, (2012). Yüksek Büyümenin Sürdürülebilirliği: Yurtiçi Tasarrufların Rolü, Türkiye Ülke Raporu, Rapor No 66301-TR.
- Emeklilik Gözetim Merkezi, (2011). BES Gelişim Raporu, egm.org.tr (12.09.2012)
- Emeklilik Gözetim Merkezi, (2012). BES Hakkında, egm.org.tr (12.09.2012)
- Hakkio, C.S. (1995). “The U.S. Current Account: The Other Deficit”, Federal Reserve Bank Of Kansas City Economic Review, Third Quarter, (11-24).
- Ghosh, A., Ramakrishnan U., (2006). “Do Current Account Deficits Matter?” <http://www.imf.org/external/pubs/ft/fandd/2006/12/basics.htm> (05.02.2012).
- IMF, (2010). “IMF Executive Board Concludes Article IV Consultation with India”, <http://www.imf.org/external/np/sec/pn/2011/pn1102.htm> 02.02.2012.
- IMF, (2011). World Economy Outlook Database September 2011, <http://www.imf.org/external/pubs/ft/weo/2011/02/weodata/index.aspx> (02.02.2012).
- Kalkınma Bakanlığı, (2014). “Yurtiçi Tasarruflar”, Özel İhtisas Komisyonu Raporu.
- Marangoz, M., Uluçol, (2010). “Küresel Ekonomik Krizin Tüketicilerin Harcama ve Tasarruf Eğilimleri Üzerine Etkilerinin Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma”, Muhasebe ve Finansman Dergisi, Sayı 45, Ocak, (82-96).
- Matur, E.P., Sabuncu A., Bahçeci S., (2012). “Determinants of Private Savings and Interaction Between Public and Private Savings in Turkey”. Topics in Middle Eastern and African Economies, Vol.14, September, (102-125).

- Obstfeld, M. (1981). "Macroeconomic Policy, Exchange Rate Dynamics, and Optimal Asset Accumulation", NBER Working Paper, No 599.
- OECD, (2011). Pension Markets in Focus, July, Issue 8.
- Özcan, K.M., Günay, A., (2012). "Türkiye'de Özel Tasarrufları Belirleyen Unsurlar", Türkiye Ekonomi Kurumu, Tartışma Metni, 2012/109.
- Özlale, Ü., Karakurt A., (2012). "Türkiye'de Tasarruf Açığının Nedenleri ve Kapatılması İçin Politika Önerileri", Bankacılar Dergisi, Yıl 23, Sayı 83, Aralık, (1-33).
- Saraçoğlu, F., (2006). "Katma Değer Vergisinde Oransal Yapı ve Vergi Oranlarında Yapılan Değişikliklerin Tüketim ve Tasarruflar Üzerindeki Etkileri", Sayıştay Dergisi, Sayı 62.
- Szakolczai, G., (2006). "The Triple Deficit Of Hungary", Hungarian Statistical Review, Special Number 10, (40-62).
- Sever, E., Demir M., (2007). "Türkiye'de Bütçe Açığı ile Cari Açık Arasındaki İlişkilerin VAR Analizi ile İncelenmesi". Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, Cilt 2, Sayı 1, Nisan.
- TCMB. "Ödemeler Dengesi İstatistikleri Ocak 2014", <http://www.tcmb.gov.tr/odemedenge/odmani.html> (21.03.2014)
- Utkulu, U., (2003). "Türkiye'de Bütçe Açıkları ve Dış Ticaret Açıkları Gerçekten İkiz Mi? Koentegrasyon ve Nedensellik Bulguları", Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, Cilt 18, Sayı 1.
- Utkulu, U., (2001). "Türkiye'de Dış Açıkların Belirleyicileri: Ekonometrik Bir İnceleme", Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, Cilt 16, Sayı 2.
- Yapraklı, S., (2007). "Ticari ve Finansal Dış Açıklık İle Ekonomik Büyüme Arasındaki İlişki: Türkiye Üzerine Bir Uygulama", İstanbul Üniversitesi İktisat Fakültesi Ekonometri ve İstatistik Dergisi, Sayı 5.
- Yükseler, Z., (1998). "Makro Ekonomik Hesaplar ve Ödemeler Dengesi", <http://www.dpt.gov.tr/Docs/Objects/Download/3221/odemeler.pdf> (13.06.2009)