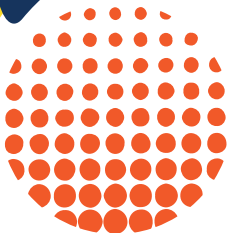




# ORDU ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ARAŞTIRMALARI DERGİSİ

Sayı: 9 (2) Temmuz 2019



ODÜSOBIAD

2019



Bu sayfa boş bırakılmıştır.



# ORDU ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ARAŞTIRMALARI DERGİSİ

Sayı: 9 (2) Temmuz 2019



ODÜSOBİAD

2019



# ORDU ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ARAŞTIRMALARI DERGİSİ

Sayı: 9 (2) Temmuz 2019

**ODÜSOBİAD yılda üç kez (Mart-Temmuz-Kasım aylarında) yayınlanan uluslararası hakemli akademik dergidir.**

ODU Journal of Social Sciences Research is an international peer-reviewed academic journal published three times a year (March-July-November).

**ODÜSOBİAD; EBSCOhost-SocINDEX, ASOS Index, Acarindex, SOBİAD, Türk Eğitim İndeksi, OAJI, CiteFactor, Journal Factor, Sindex, Academic Keys ve Arastirmax tarafından taranıp indekslenmektedir.**

ODU Journal of Social Sciences Research is currently indexed by EBSCOhost-SocINDEX, ASOS Index, Acarindex, SOBİAD, Türk Eğitim İndeksi, OAJI, CiteFactor, Journal Factor, Sindex, Academic Keys ve Arastirmax.



ODÜSOBİAD

2019



**SAHİBİ****Ordu Üniversitesi****Sosyal Bilimler Enstitüsü Adına**

Dr. Öğr. Üyesi Seçkin EVCİM

(SBE Müdürü V.)

**EDİTÖRLER**

Dr. Öğr. Üyesi Abdulkadir ÖZTÜRK

Dr. Öğr. Üyesi Seçkin EVCİM

**EDİTÖR YARDIMCISI**

Dr. Öğr. Üyesi Hüseyin YILDIZ

**ALAN EDİTÖRLERİ**

Prof. Sabri YENER

Prof. Dr. Cavit YAVUZ

Prof. Dr. Erol TAŞ

Prof. Dr. Mehmet YILMAZ

Doç. Dr. Keziban TEKŞAN

Doç. Dr. Seval Mutlu ÇAMOĞLU

Doç. Dr. Sebiha KABLAY

Doç. Dr. Sema YİĞİT

Doç. Dr. Turgay HAN

Doç. Dr. Nihat Sezer SABAHAT

Dr. Öğr. Üyesi Fevziye EKER

Dr. Öğr. Üyesi Jale ÖZYILMAZ

Dr. Öğr. Üyesi Seçkin EVCİM

Dr. Öğr. Üyesi Yusuf Bahri GÜNDOĞDU

Dr. Öğr. Üyesi Orhan İYİBİLGİN

Dr. Öğr. Üyesi Sait KAR

Dr. Öğr. Üyesi Adem YÜCEL

Dr. Öğr. Üyesi Figen TAŞKIN

Dr. Öğr. Üyesi Deniz YILDIRIM

Dr. Öğr. Üyesi Mehmet KOCA

Dr. Öğr. Üyesi Fuat HACISALİHOĞLU

Dr. Öğr. Üyesi Yasin Vahdet AKYÜZ

Dr. Öğr. Üyesi Hüseyin YILDIZ

Müzik

Turizm, Halkla İlişkiler Tanıtım

Eğitim Bilimleri

Sinema ve Televizyon

Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi

İktisat

Sosyal ve Beşeri Bilimler

İşletme

Dil Bilim, Yabancı Dil

Güzel Sanatlar, Heykel

Arkeoloji

Sanat, Resim

Sanat Tarihi

Felsefe ve Din Bilimleri

Temel İslam Bilimleri

İslam Tarihi ve Sanatları

Grafik Tasarımı, Görsel Sanatlar, Web Tasarımı

Siyaset Bilimleri ve Uluslararası İlişkiler

Kamu Yönetimi

Sosyoloji

Tarih

Tiyatro

Türk Dili ve Edebiyatı

**YABANCI DİL DANIŞMANLARI**

Okt. Selin YURDAKUL

Öğr. Gör. Manolya AKYÜZ

Öğr. Gör. Ece EREREN

Okt. Mine BEKTAŞ

**TASARIM / KAPAK**

Dr. Öğr. Üyesi Adem YÜCEL

**DİZGİ / MİZANPAJ**

Arş. Gör. Özgül YILDIRIM

## ***Editörden...***

ODUSOBİAD'ın Değerli Okurları,

Sosyal bilimler, eğitim, edebiyat, tarih, sosyoloji, din bilimi, iletişim, müzik ve psikoloji gibi konulardaki çalışmaların yer aldığı Temmuz sayısı ile karşınızda olmanın mutluluğu içerisindeyiz. Ayrıca, geçen sayılarda olduğu gibi bu sayıda da yayın tanıtımına yer vermeye gayret ettik; dergimize bu alanda katkının artacağını umut etmekteyiz.

Dergimizin bu sayısına değerli çalışmalarıyla katkıda bulunan ve bu çalışmaların sizlere ulaşmasında emeği geçen herkese şükranlarımızı sunar, yeni sayımızda verilen emeğin karşılık bulmasını, çalışmaların bilime, topluma ve ülkemize faydalı olmasını dileriz. 2019 Kasım sayısında buluşmak üzere herkese sağlık, mutluluk ve esenlikler dileriz.

***Dr. Öğr. Üyesi Abdulkadir ÖZTÜRK***

***Dr. Öğr. Üyesi Seçkin EVCİM***

***ODUSOBİAD 9(2) Temmuz 2019 Editörleri***

## İÇİNDEKİLER / CONTENTS

### Tango Müziğinin Tarihsel Süreci ve Türkiye’de Tango Müziğine Genel Bir Bakış

*The Historical Process of Tango Music and an Overview of Tango Music in Turkey*

**Bahar SARIBOĞA** ..... 263-273

### The Consumption of The Female Body in Kaçar’s Tok And Kane’s Phaedra’s Love

*Kaçar’ın Tok ve Kane’nin Phaedra’nın Aşkı İsimli Oyunlarında Kadın Bedenin Tüketimi*

**Belgin BAĞIRLAR** ..... 275-285

### Sadrazam Şerif Hasan Paşa’nın 1790 Yılına Ait Cephe Yazışmaları

*Correspondence of the Grand Vizier Sherif Hasan Pasha’s from the Battlefield of 1790*

**Efkan UZUN** ..... 287-297

### ‘What happened to Amélie?’ - The other ‘Other’ in Wide Sargasso Sea

*Amélie’ye ne oldu? Wide Sargasso Sea’deki öteki Öteki*

**Erdinç PARLAK & İbrahim KOÇ** ..... 299-305

### Fen Bilimleri Dersiyle İlgili Özel Durumların Ortaokul Öğrencilerinin TEOG Fen Bilimleri Dersi Başarılarına Etkisi

*The Effect of Special Situations Related to Science Courses on Secondary School Students' Success in TEOG Science Course*

**İkramettin DAŞDEMİR & Sezai OKUTAN** ..... 307-317

### Ailenin Spora Katılımı ile Çocuklarının Elit Spora Yönelmesi Arasındaki İlişki

*The Relationship Between The Family's Participation in Sports And The Orientation of Their Children to Elite Sports*

**Murat YÜKSEL** ..... 319-326

### Yarıyıl Tatili Öncesinde ve Sonrasında İlkokul Öğrencilerinin Sesli Okuma Hızlarının Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi

*Investigation of the Reading Speeds of Primary School Students Before and After the Half Term*

**Özgür BABAYİĞİT** ..... 327-334

### Internet Addiction in Adolescence: Evaluation from Mother, Father and Peer Relationship Perspectives

*Ergenlerdeki İnternet Bağımlılığı: Anne, Baba ve Akran İlişkileri Açısından Bir Değerlendirme*

**Rümeysa MORAL & Hatice KUMCAĞIZ** ..... 335-346

### Klasik Düşünceden Modern Düşünceye, Mu’tezile ve Yeni Mu’tezile Söylemi

*From Classical Thought to Modern, Mu’tazilah and Discourse of Neo Mu’tazilah*

**Samet KARAHÜSEYİN** ..... 347-363

### Avrupa Birliği’nde Ekonomik Kriz Tartışmaları Bağlamında “Neden” Arayışları: Göçmen Faktörü ve İşsizlik

*Seeking “Reasons” Through the Economic Crisis Debates in the European Union: The Migrants Factor and Unemployment*

**Samet ZENGİNOĞLU & Ferhat APAYDIN** ..... 365-373

### Yaygın Eğitim Kurslarına Katılan Kursiyerlerin Resim Yapmaya İlişkin Metaforik Algıları

*Metaphorical Perceptions of Participants to Non-formal Training Courses on Drawing*

**Sevil BÜYÜKALAN FİLİZ & Aslı TÜRKMENLİ** ..... 375-389

### Belgesel Drama Filmlerin Eğitsel Amaçlarla Kullanımı

*The Utilization of Docudrama Films for Educational Purposes*

**Şermin TAĞ KALAFATOĞLU** ..... 391-403

**Kitabiyat**

*LeDonne, John P. (2016). Rus İmparatorluğu'nun Büyük Stratejisi 1650-1831. Ç. Taşkın (Çev.). İstanbul: Avangard Kitap.*

**Fatih ERTAŞ** ..... **407-409**

## Tango Müziğinin Tarihsel Süreci ve Türkiye’de Tango Müziğine Genel Bir Bakış

*The Historical Process of Tango Music and an Overview of Tango Music in Turkey*

**Bahar SARIBOĞA<sup>1</sup>**

**Geliş Tarihi:** 11.06.2019 / **Düzenleme Tarihi:** 27.07.2019 / **Kabul Tarihi:** 29.07.2019

### Özet

Tango Arjantin’de ortaya çıkan, Avrupa’da benimsenen bu vasıta ile tüm dünyaya yayılan ve Türkiye’yi de etkileyen bir dans ve müzik türüdür. Tangonun yaygınlaşmasında en büyük etken müzisyen ve dansçıların Avrupa’yı ziyaret etmesi, kayıt ve ses teknolojisinin ortaya çıkması gibi etkenler olduğu görülmektedir. Tango içinde dans, müzik, edebiyat gibi birçok öğeyi içinde barındırmaktadır. Bu vesileyle farklı kültürlerden etkilenecek gelişimini sürdürmüş, sosyal, kültürel ve toplumsal öğelerin birbirini tamamlamasıyla tango, uluslararası bir üne kavuşmuştur. Hemen hemen her toplum kendi tango stilini yaratmıştır. Bu yüzden tango literatüründe Fransız tangosu, Arjantin tangosu, İtalyan Tangosu, Türk tangosu gibi stiller ortaya çıkmıştır.

Türkiye’ye tango 1900’lü yılların başında öncelikle yabancı melodilere Türkçe sözler yazılarak aranjman çalışmalarıyla gelmiş, daha sonra Fehmi Ege, Necip Celal Andel ve Necdet Koyutürk gibi bestecilerin yazmış oldukları eserler ile Türk Tango müziği geleneği oluşmuştur. Tango ile ilgili çok sayıda tarihsel çalışmalara rastlansa da Türkiye’de yapılan tango müziği çalışmalarıyla ilgili çalışmalar sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Bu bağlamda Türkiye’de önemli bir yere sahip olan tango müziğine ilişkin bir durum değerlendirmesi yapmak amaçlanmıştır.

Bu çalışmada literatür taranarak nitel araştırmalardan betimsel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Makalede tango müziği tarihsel bir çerçevede ele alınmış, tangonun ve müziğinin ortaya çıkışı, uluslararası bir üne kavuşması, tango müziğinde çığır açan Astor Piazzolla’nın önemi, tango müziğinin Türkiye’deki etkilerine ve özelliklerine değinilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Tango, müzik, Astor Piazzolla, Türkçe tango müziği

### Abstract

*Tango is a Music type which has emerged in Argentina, adapted in Europe, whereby spreading worldwide and also affecting Turkey. The biggest factor in the spread of tango are the visit of musicians and dancers to Europe and the emergence of recording and sound technology. Tango contains many elements such as dance, music and literature in itself. On this occasion, it continued its development by being influenced by different cultures, and with the complement of social, cultural and social elements, tango gained an international reputation. Almost every society has created its own tango style. Therefore, in the tango literature, styles such as French tango, Argentinian tango, Italian tango, Turkish tango have emerged.*

*Tango has entered Turkey at the beginning of 19th century with musical arrangements by writing Turkish lyrics to foreign tunes. Later on Turkish tango tradition has been formed with the works composed by composers such as Fehmi Ege, Necip Celal Andel and Necdet Koyutürk. Even though we come across many historical works about tango, we can see that studies regarding tango music performed in Turkey are limited. Within this context, it is aimed to make a situation assessment of the tango music, which has an important place in Turkey.*

*In this study, a situation assessment has been made by screening the literature and therefore descriptive research method was used from qualitative research. In this article, tango has been approached within a historical framework, the emergence of tango and its music, its achieving fame, the importance of Astor Piazzolla, which has marked an era in tango music, the history and characteristics of Turkish tango music.*

**Keywords:** Tango, music, Astor Piazzolla, Turkish tango music.

### Giriş

Tango, 1800’lü yılların ortalarında Arjantin’in Buenos Aires kentinin sokaklarında ortaya çıkmış, 1900’lü yıllarda ise Avrupa’ya ve tüm dünyaya yayılarak gelişimini sürdürmüştür. Tango, duyguların beden dili ve müzik ile ifade edilen bir biçimdir. Tango, öncelikle bir dandır ve içeriğinde müziği, edebiyatı ve birçok kültürel öğeyi barındırmaktadır. Savigliano’ya göre tango, “dramatik (dans, müzik, şarkı sözleri ve gösteri) bir anlatıdır” (2004: 37).

Aydinoğlu’na göre tango, “Afrika ve Avrupa’ya dayanan dansların Arjantin’e taşınarak yerel dans ve kültürlerle etkileşiminden ortaya çıkmış bir kültür ögesidir. Geçmişten taşıdığı birikimi ile birlikte kültürel bir olgu haline gelmiştir.

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Ordu Üniversitesi, Müzik ve Sahne Sanatları Fakültesi, Müzik Bölümü, Ordu, Türkiye.  
E-posta: baharsariboga@gmail.com ORCID ID: 0000-0002-0902-344X

Her ne kadar Arjantin kökenli olsa da bugün artık dünyada mal olmuş bir yaşam biçimidir" (2011: 1). Akgün'e göre, "tango sosyal bir üründür. Doğduğu toplumla özdeşleşmiş, onun yazgısını paylaşmıştır. Tangonun parlak dönemleri, duraklama ve gerilemeleri, tekrar canlanmaları hep siyasal yaşamın, ona bağlı olarak da kültürün paralelinde gelişmiştir" (1993: 1).

Tango kelimesinin etimolojik kökenine ilişkin bazı bilgiler mevcuttur. Ancak bu bilgilerde farklı görüşler ve yorumlar hâkimdir. "Tango kelimesi tambodan gelir. Tambo, özgür bırakılmış siyahların on dokuzuncu yüzyılda Rio De la Plata'da buldukları yerlerdir" (Savigliano, 2004: 246). "Tango sözcüğü İspanyolca dilinde 1803'ten beri mevcuttur ve aşık kemiği anlamına gelir. Horacio Salas'a göre tango, muhtemelen Portekiz kökenli bir sözcüktür ve Amerika'ya Sao Tome'de konuşulan Afro-Portekiz kreolu aracılığıyla girmiş, Küba'da dolaştıktan sonra da İspanya'ya ulaşmıştır" (akt. Hess, 2007: 10, 11).

"Tango kelimesinin Afrika kökenli olduğu görüşü hâkimdir. Afrika'da (Angola ve Mali) tango olarak bazı yer isimleri mevcuttur. Aynı zamanda siyahi kölelerin festival eğlencelerini yaptıkları yer için de bu isim kullanılmaktadır. Afrika dilindeki *tambo*, *tangir* (tambur, davul) veya *tocar* (dokunmak, çalgı çalmak) kelimelerinden geldiği de söylenmektedir. Her nasıl olursa olsun kelimenin, danstan çok daha önce ve Arjantin dışında, Kanarya Adaları ve başka Latin Amerika ülkelerinde, siyahilerin davul müziği eşliğinde düzenledikleri eğlenceler ve davulun kendi adı olarak var olduğunu söylemek mümkündür. 19. yy İspanya'sında tango kelimesi bir Flamenko türü için kullanılmaktaydı. Buenos Aires'te ise 16. yy'da olduğu gibi, siyahilerin kendi danslarını ettikleri yer anlamına gelmektedir" (akt. Aydınöğlu, 2011: 2). "Tango'nun kelime kökenine ilişkin bazıları, Latince *tangere* fiilinden türetilmiş olduğunu, bu fiilin de İspanyolca'daki *tocar* veya *palpar* fiillerindeki 'okunmak ya da bir enstrüman çalmak' anlamı taşıdığını söylerken, bazıları da tango sözcüğünün siyahi kökenli olduğunu *tambor* ve *candombeden* geldiğini ileri sürmektedir. Ve deniyor ki; dansçılar *candombe* gösterilerinde, *candomberoya*, enstrümanını –muhtemelen tamboru- çalması için şöyle sesleniyorlarmış: 'Haydi tango çal!' dolayısıyla tango, bir çalgı ve bir dans adı olarak karşımıza çıkmaktadır" (Narter, 2016: 29-30).

"Enrique Corominas, Diccionario Etimologico adlı etimolojik sözlükte Arjantin dansı olarak belirttiği tango sözcüğünü, onomatopeyica ses bakımından çağrışım yapan kelimelerle açıklamak istemiştir. Corominas'a göre, "tangue 16. yüzyılda Normandiya'da yapılan bir dansın adı ve tingeltangel 1872 yılında Almanların hafif müzik çalınan kafelerinin adıdır" (Akgün, 1993: 13). "1899 yılında, dans ve dans müziği olarak tango anlamı, İspanyol Kraliyet Akademisi Sözlüğü tarafından kabul edilmiştir" (Hess, 2007: 11).

Arjantin'de ortaya çıkan tango, müzisyenler, dansçılar ve tango üzerine yapılan filmler sayesinde önce Paris'e daha sonra tüm Avrupa'ya ve dünyaya taşınmış, buralarda yayılarak kendini büyük bir toplumsal kitleye tanıtmış ve böylelikle uluslararası bir nitelik kazanmıştır.

"Tango, Paris'e 1900'lerin başında gelir. Argentino sığır tüccarları, bazı maceracı tango müzisyen ve dansçısıyla birlikte, tangoyu *belle époque*'un elit çevrelerine, kabarelerine ve müzikhollerine tanıştırmıştır. Tango'ya Fransa'da ev sahipliği yapan sadece dünyanın haz başkenti değildir. Marsilya tangonun giriş yaptığı başka bir Fransız limanıdır. Marsilya'nın dünyayı gezen denizcileri ve beyaz köle tacirleri, tangonun diğer alt sınıftan tanıtıcılarıdır. Tango Paris'e, toplumsal ölçeğin hem üst hem de alt düzeyleri aracılığıyla gelmiştir" (Savigliano, 2004:182).

"Fonografin 1877'de icat edildiği ve 1888'den itibaren sesin büyülebildiği bilinmektedir. Tangonun gelişimi kayıt tekniğinin gelişimine bağlı olduğu görülür. 1907 öncesinde çok sayıda tango kaydı mevcuttur, ancak kaliteleri çok kusurludur. 1907 yılında Alfredo Gobbi ve Angel Villoldo kayıt yapmak için Paris'e gitmişler ve bu kayıtlar yayımlandıktan sonra birçok ülkede kopyaları basılabilmıştır" (Hess, 2007: 70).

Tango, başlangıçta bir doğaçlama sanatı iken, özellikle Paris'e taşındıktan sonra belirli kurallar, teknik ölçütler koyularak uluslararası tangonun oluşmasına katkı sağlanmıştır. Aynı zamanda her ülke kendi kültüründen, müziğinden ve edebiyatından etkiler sunarak tangoyu çeşitlendirmiş, bundan dolayı Arjantin tangosuna ek olarak Fransız tangosu, İtalyan tangosu, Rus tangosu, Amerikan tangosu, Türk tangosu gibi farklı stiller ortaya çıkmıştır.

"Tango'nun cinsellik içeren, tutkulu ve erotik bir dans olduğu algısı genelde değişmemekle beraber, kimi zaman bir alt kültür ürünü olarak görülen tangonun yasaklanmasında ve yer altına girmesi, kimi zaman ise bunun tam aksi; bir üst kültür ürünü haline gelerek seçkin kesimin simgesi, modernleşmenin sembolü hatta demokrasinin vizyonu olması, birçok nedenin yanı sıra öncelikle farklı kültürlerdeki toplumsal cinsiyet algısından kaynaklanmaktadır. Tango kimi zaman bu algı sebebiyle kendisi değişime uğrarken kimi zaman da bizzat bu algının değiştirilmesi için kullanılmıştır. Öte yandan, bugün aynı zamanda bir gösteri dansı da olan tango ilk ortaya çıkışı itibarıyla sosyal bir danstır ve zaman içerisinde tango yapılan mekânlar

insanların birçok şeyi paylaşabildikleri birer sosyal ortama dönüşmüştür. Önceleri toplumlar içerisindeki bu kesimi temsil eden tango bugünkü iletişim çağı ve gelişen teknolojiye paralel olarak küresel toplum yapısı içerisinde bir tango toplumu oluşturmuştur" (Aydinoğlu, 2011: 1).

### Tango Müziğinin Tarihsel Süreci

Tango müziği ilk zamanlarda çalgısal müzik olarak karşımıza çıkmaktadır. Araştırmalarda tango müziğinin ortaya çıkmasında çeşitli kültürlerin etkisinin olduğu görülmektedir. Tangonun müzikal oluşumunun kaynaklandığı müzik türleri: habanera, milonga ve Tango Andalüz olarak düşünülmektedir.

"Buenos Aires *criollos*ları (Güney Amerika'da doğmuş Avrupalılar) ezgileri ve ilk İspanyol kolonilerinin müziğinin karışımında ortaya çıktığı söylenmektedir. Bu karışımın öğeleri olduğu öne sürülen türler ise: habanera, milonga ve tango Andalüz'dür. Habanera, İspanyol kökenli müzikle yerli dans ve melodilerin karışımından ortaya çıkmış bir Küba müziğidir. Tango Andalüz, İspanyol asıllı bir dans ve müzik türü; diğer adıyla *Tanguillo Espanol*. Milonga ise, o devirde Montevideo ve Buenos Aires'de bulunan siyahilerin koreografik gösterileriyle habanera'nın melodik yapısının birleşmesinden oluşmuştur. Tangonun, Endülüs flamenkosu, Güney İtalyanların melodileri, Küba habanerası, Afrikalıların candombe ritimleri ve vurguları, Avrupalıların polka ve mazurkaları gibi bir dizi müzikal etkiyle yoğrulduğu düşünülebilir" (Narter, 2016: 30-31).

"Ritim açısından tango, Küba kontrdansına, habaneraya ve Küba tangosuna bağlıdır. Küba tangosu, habanera ile birlikte, 1850-1860'lı yıllarda Latin Amerika'da yayılmıştır. Brezilya'da, Rio de La Plata'da olduğu gibi, tango adı habaneraya XIX. yüzyılın sonlarında verilmiştir. Tango *brasileiro*, başlangıçta Küba habanerasının yerel uyarlamasından başka bir şey değildir" (Hess, 2007: 65). Tango, genel olarak dört zamanlı basit ölçülü bir ritmik yapıya sahiptir. Dört zamanlı ölçünün kuvvetli zamanlarındaki birinci ve üçüncü vurgular tangonun ritmik yapısını oluşturmaktadır. "İki zamanlı ve senkop ritimli milonga da tangonun ritmik yapısına katkıda bulunmuştur. 1915 yılından sonra 4/4 ve 4/8 ritmik yapı, 1955'den sonra yeni ritmik karmalar gelişmiştir" (Hess, 2007: 65).

Çalgısal olarak bakıldığında ilk tango topluluklarının başlangıçta üçlü çalgı topluluğundan oluştuğu görülmektedir. Bu üçlüde öncelikle arp ya da gitar, keman ve flüt bulunmaktadır. Zamanla başta bandoneon olmak üzere, piyano, keman, kontrbas ve bazen klarinetin yer aldığı tango orkestraları oluşturulmuştur. Bu orkestraların oluşturulmasıyla tango, Arjantin'in seçkin kesimi ile tanışmıştır. Ancak tangonun vazgeçilmez çalgısı bandoneon olarak bilinmektedir.



Resim 1: Bandoneon (Akgün, 2002).

"Bandoneon 1835 yılında Almanya'da Krefeldli bir müzik öğretmeni olan Henrich Band tarafından icat edilmiştir" (Akgün, 1993: 19). "Taşınması zor ve çok masraflı olan kilise orgunun her yerde bulunamamasına alternatif olarak, dinsel törenlerde kullanılmak üzere, kolay taşınabilir ve benzer tınıyı veren bir çalgı ihtiyacından doğmuştur. Ancak çalma zorluğundan dolayı pek rağbet görmemiş ve dinsel bir çalgı niteliği kazanamayarak 1900'lerin başındaki göçlerle birlikte Arjantin'e göç ettirilmiştir" (akt. Aydınoğlu, 2011: 6-7).

"Tango şairi ve bestecisi Enrique Santos Discepolo'ya göre; hiçbir enstrüman hatta keman bile bizim duygularımızı, sevinçlerimizi ve hüznümüzü anlatmakta bandoneon kadar başarılı olamaz. Bandoneon tangonun lirik ruhudur; bandoneon, tangonun olmazsa olmaz enstrümanı ve simgesidir. Arjantin tangosunun müziğindeki hüznü duygusunu insana en çok hissettiren, sesi ve dramatik tınısıyla tangoya ruhunu veren önemli bir unsurdur. Keman kadar hüznü ama bazen isyanı, hüznüleri gölgede bırakır. Nefesinizi kilitler ya da soluk almanızı unutturur. Kulaklarınızla duyduğunuzun aslında bir ses olmadığı, onu sıkıca kavrayıp tutmazsanız iki elinizin arasından bir yılan edasıyla kıvrılıp kayıp gideceği yanılığını, işitme ve dokunma duyularıyla



alay edercesine yaşatabilme oyunculuğuna sahip adeta büyüğü bir enstrümandır bandoneon" (akt. Narter, 2016: 43).

"İlk çalgısal müzik olarak ortaya çıktığı görülen tango müziği, sonraları içeriğine vokali de eklemiştir. Sözlü tangolar 1917'lerden itibaren ortaya çıkmıştır" (Akgün, 1993: 36). Tangonun nasıl kendine özgü bir müziği ve dansı varsa sözleri de özeldir. Tango'nun sözleri genellikle aşk ve kadın teması üzerinedir. "Tango tarihçileri ve edebiyat eleştirmenleri 1918-1920 arasını, tango şarkı sözlerinde, açıktan açığa pornografik dizelerden, bıçkın ve duygusallaştırılmış bıçkın dizelere geçiş dönemi olarak tespit etmişlerdir" (akt. Savigliano, 2004: 89).

"Avrupa'daki tangoda ise, yalnız aşk ve sevgi üzerine sözler yazılmıştır. Fransa'da bir şanson müziğinin rahatlığı, İtalya'da Napoliten şarkıların duygusallığı, Almanya'da tempo bir marş gibi olmuştur. 1920'lerin başında Avrupa'dan Türkiye'ye de tango gelmiştir. Türk müziğinde tek sese alışmış insanlar, tangoda çok sesi bulmuş, onun müzik yapısı içindeki armoniyi sevmiştir. Türk insanı için tango, danstan öte bir şarkıdır ve şarkı sözleri itibarıyla her insanın yaşamında önemli bir yer tutmaktadır" (Erağan, 1994: 85).

"Gerek şarkı sözlerinin içeriği, gerek besteciler veya söz yazarları açısından bakıldığında tangodaki erkek egemenliği veya bir diğer bakış açısı ile maçoçluk oldukça açık bir şekilde görülmektedir. Ancak bu durumun, tangonun yaratıldığı ortamlarda erkeklerin sayıca çokluğundan kaynaklanıyor olabileceğini göz ardı etmemek gerekir" (Aydinoğlu, 2011: 6). Tango şarkıcısı deyince akla ise Carlos Gardel gelmektedir.

"Tango müzisyenleri ilk kuşağı 1898-1917 yılları arasında kendini eğitmiş müzisyenlerden oluşmuştur. Bu yüzden kısıtlı teknik bilgilerinden dolayı tango müziğini yorumlamayı ve geliştirmeyi engellemiştir. Ancak 1920'li yıllarda klasik eğitim almış tango müzisyenleri kendini göstermeye başlamıştır" (Narter, 2016: 54). Tango'nun Altın Çağı olarak bilinen bu dönemlerde tango zirveye ulaşmıştır.

"Tango tarihinin çok ince çizgilerle birbirinden ayrılan birçok dönem içerdiğine tanık olunmaktadır. Bu dönemler sırasıyla; tangonun tarih öncesi dönemi Prehistoria Del Tango (1865-1880), eski dönem Guardia Vieja (1880-1917), geçiş dönemi Periodo De Trancision (1917-1925), yeni dönem Guardia Nueva (1925-1948), üçüncü dönem Tercera Guardia (1948-)" (Akgün, 1993: 44).

**Tablo 1:** Eski dönem (1880-1917) bestecileri

Besteci	Yıl
Rosendo Cavetano Mendizabal (Anselmo Rosendo)	1868-1913
Angel Gregorio Villoldo	1869-1919
Enrique Saborido	1876-1941
Vicente Greco (Garrote)	1888-1969
Roberto Firpo	1884-1969
Manuel Arozteui	1888-1938
Francisco Canaro	1888-1965
Carlos Posadas	1874-1918
Alfredo Bevilacqua	1874-1942
Alfredo Gobbi (Baba)	1877-1938
Manuel Campoamor	1877-1941
Juan Maglio (Pacho)	1880-1931
Domingo Santa Cruz	1884-1931
Ernesto Ponzio	1885-1934
Prudencio Aragon	1886-1964
Arturo De Bassi	1890-1956

**Tablo 2:** Geçiş Dönem (1917-1925) bestecileri

Besteci	Yıl
Agustin Bardi	1884-1941



Juan De Dios Filiberto	1885-1964
Gerardo Hernan Mathos Rodrigues	1887-1948
Eduardo Arolas	1892-1924
Juan Carlos Cobian	1895-1953
Enrique Delfino	1895-1967
Anselmo Aietta	1896-1964
Edgardo Donato	1897-1963
Oswaldo Fresedo	1897-1984

**Tablo 3:** Yeni Dönem (1925-1948) bestecileri

Besteci	Yıl
Julio De Caro	1899-1980
Pedro Maffia	1899-1967
Juan D'Arienzo	1900-1976
Enrique Santos Discépolo	1901-1951
Pedro Laurenz	1902-1972
Sebastian Piana	1903-1994
Carlos Marcucci	1903- 1957
Carlos Di Sarli	1903- 1960
Ciriaco Ortiz	1904-1970
Oswaldo Pugliese	1905-1995
Lucio Demare	1910-1974
Alfredo Gobbi (Oğlu)	1912-1965
Anibal Troilo	1914-1975
José Basso	1919-1993

**Tablo 4:** Üçüncü dönem (1948-) bestecileri

Besteci	Yıl
Argentino Galvan	1913-
Enrique Mario Franchini	1916-1978
Horacio Salgan	1916-2016
Domingo Federico	1916-2000
Hector Stamponi	1916-1997
Armando Pontier	1917-1983
Osmar Maderna	1918-1951
Mariano Mores	1922-2016
Eduardo Rovira	1925-1980
Roberto Pansera	1932-
Astor Piazzolla	1921-1992
Leopaldo Federico	1927-2014
Atilio Stampone	1927-
Julian Plaza	1928-2003
Oswaldo Bellinghieri (Berlingieri)	1929-2015

Ernesto Baffa	1932-2016
Raul Garelo	1936-2016
Osvaldo Piro	1937-
José Leonardo Colangelo	1940-
Rodolfo Mederos	1940-
Nestor Marconi	1942-
Daniel Binelli	1946-
Maximo Diego Pujol	1957-

“Bugün hala tango orkestralarının repertuarında bulunan, besteci ve piyanist Rosendo Mendizabal tarafından 1890'larda yazılmış olan *El Entrerriano* adlı tango, müzik tarihçilerinin kayıtlarına göre en eski tango bestesi olarak kabul edilmektedir. Plağa alınan ilk tango ise 1903'te kaydedilen Ernesto Ponzio'nun bestelediği *Don Juan* olarak kayıtlara geçmiştir” (Narter, 2016: 48). “1916 yılında mezuniyetlerini kutlayan Ponzio'nun mimarlık öğrencileri için Matos Rodriguez'in bestelediği, *Karnaval* anlamına gelen *La Cumparsita* bütün dünyada bir simge haline gelen tango müziği olarak bilinmektedir” (Erağan, 1994: 84). Bu eser günümüzde bile hala balolarda, düğünlerde icra edilmektedir. “Manuel Campoamor'un bestelediği *La Cara de la Luna*; Santa Cruz'un *Union Civica*; Enrique Saborido'nun *La Morocha* ve *Felicia* tangoları, Angel Villoldo'nun bestelediği *El Esquinazo*, *El Portenito*, *El Choclo* ve *Yunta Brava* adlı tangolar 19. yüzyıl sonları ve yeni yüzyılın hemen başlarında bestelenmiş ve günümüzde hala popüleritesini koruyan en eski tangolar arasında sayılmaktadır” (Narter, 2016: 50). 21. yüzyıl içinde ise müzikteki gelişim ışığında ve yeni yaklaşımlar tango müziği içinde yeni arayışlara sebebiyet vermektedir. *Gotan Project*, *Bajofondo Tango Club* elektronik müzik ile yapılan bazı tango çalışmalarına örnektir.

### Tango Müziğinde Yeni Bir Dönem: Astor Piazzolla

Günümüzde tango müziği denildiğinde akla ilk gelen isimlerden biri Astor Piazzolla'dır. Onu uluslararası üne kavuşturan ise yenilikçi anlayışı sayesinde tango müziğinde yeni bir akımın öncüsü olmasından kaynaklanmaktadır. Klasik tango müziği ile yetişmesi, Paris'te klasik müzik eğitimi alması, Amerika'da caz müziğine olan ilgisi gibi tüm etkenler bir araya gelince Astor Piazzolla'nın tango müziğinde yeni bir çığır açmasına neden olmuştur.

“Astor Piazzolla, 11 Mart 1921'de İtalyan asıllı bir ailenin çocuğu olarak Arjantin'in Mar Del Plata kentinde dünyaya gelmiştir” (Akgün, 1993: 80). “Dört yaşında babasıyla birlikte New York'a gitmiş, dokuz yaşında bandoneon öğrenmiş, özellikle caza ilgi duymuştur. On üç yaşında iyi bir bandoneon icracısı olmuş, ayrıca solfej dersleri de almıştır. Arjantin'e geri döndüğünde birçok tango orkestrasında çalmaya başlamıştır” (Hess, 2007: 98). “Astor Piazzolla, Libero Paolini ve Alberto Ginastera gibi hocaların öğrencisi olmuş, klasik tangonun icracısı olarak başladığı müzik yaşamında Miguel Calo ve Anibal Troilo orkestralarında çalarken bandoneon tekniği ve yaptığı düzenlemelerle dikkati çekmiştir” (Akgün, 1993: 80). “Çaldığı Anibal orkestrası için düzenlemeler yazmıştır. Buenos Aires Senfonisi'ni yazmış ve Devlet Radyosu'nda katıldığı Fabian Sevitzsky yarışmasını kazanmıştır” (Hess, 2007: 99). “Piazzolla, tangonun Altın Çağ dönemindeki müzikal zenginlikle çevresi sarılıyken, geleneksel tango içinde kalırsa elde etmek istediği yüksek başarıya ulaşmanın kolay olmayacağını anlaması onu, 1946 yılında kendi orkestrasını kurmaya götürmüştür” (Narter, 2016: 57-58).

“Astor Piazzolla 1954 yılında Paris'e gitmiş ve orada Ravel'in öğrencisi, Nadia Boulanger ile beste çalışması yapmıştır. Boulanger, Piazzolla'yı tango beste yapması için teşvik etmiştir” (Hess, 2007: 99). “1958'den 1960'a kadar New York'ta yaşayan Piazzolla, caz-tango adı altında bazı çalışmalar yapmıştır” (Akgün, 1993: 81). “Amerika'da kulaklarında yer eden caz ritminin öğeleriyle tangonun ritimsel bileşenlerini ve klasik öğeleri harmanlayarak, adına Tango Nuevo-Yeni Tango denilen bir tür yaratmıştır. Yarattığı bu müziği, dans edilebilir olmaktan çok, dinlemek için geliştirmek konusunda bir yol izlemiştir. Ancak dans edenlerin de beklentisini dikkate alarak caz ritimlerini oldukça farklı bir forma büründürmüştür” (Narter, 2016: 58). “Piazzolla tangonun dansa bağımlı olmasını reddetmiştir. Yalnızca müzisyenler için çalışmış ve tangoyu büyük müzik düzeyine çıkarmıştır” (Hess, 2007: 98). “1960 yılında 1988'e kadar sürdüreceği ünlü beşlisi Quinteto Nuevo Tango-Yeni Tango Beşlisi'ni kurmuş ve Piazzolla 1988 yılında bu beşli ile İstanbul Festivali'ne katılmıştır” (Akgün, 1993: 82).

“Astor Piazzolla, tangoda devrim yapacak bir yeniliğin kahramanı olmuştur. Önceleri sadece çekimserlikle karşılanan daha sonra yadsınarak *delilik* olarak kabul edilen müziği kadar, alışılanın ötesindeki düzenlemeleri ve çalış biçimiyle de yadırganmış ve tepki görmüştür. Çünkü Piazzolla halkın çok sevdiği, neredeyse ulusal müzik niteliğini kazanan tangoyu onun elinden almış ve değiştirmeye kalkmıştır. *Yeni Tango* adını verdiği besteleri zamanla özgün Piazzolla müziğine dönüşür. Astor Piazzolla'nın dış dünyada kazandığı başarı ve tango adını yeniden duyurmadaki öncülüğü, fanatik tangocuları biraz olsun yatıştırır ve Piazzolla'nın adı ancak bu sayededir ki özel, saygın bir konuma ulaşır Arjantin'de” (Akgün, 1993: 79).

Astor Piazzolla tangoda yenilik yapan hatta bazılarında göre bir devrim gerçekleştiren isim olarak müzik tarihinde yerini almıştır. Piazzolla aynı zamanda klasik müziğin temsilcilerinden biri olmasından dolayı günümüzde özellikle klasik müzik icracıları tarafından tango denilince akla ilk gelen isimlerden biridir. Piazzolla'nın bu yeniliği tango müziğini dinlenebilir bir müzik olmanın ilerisinde aynı zamanda bir ekol haline dönüştürmüştür. "Piazzolla konçerto, opera, film ve tiyatro müzikleri gibi yaklaşık yedi yüz elli eser bestelemiş, yetmiş ses kaydı gerçekleştirmiştir" (Clarke, 1989: 915).

## Türk Tango Müziğine Genel Bir Bakış

On dokuzuncu yüzyılın sonlarında kayıt ve ses teknolojisinin ortaya çıkmasıyla birlikte müzik alanında yeni bir döneme girilmiştir. "Sigmund Weinberg'in İstanbul'a 1895'te ilk defa getirdiği fonografin ardından yerli kayıtlar başlamıştır. İstanbul'da 20. yüzyılın başından itibaren önce fonograf, ardından da yerli ve yabancı gramofon mağazalarında çeşitli silindir ve plaklar satışa sunulmuştur. İstanbul'daki ilk kayıtlar 1900 yılına ait olup yaklaşık beş bin civarında olduğu bilinmektedir" (Alimdar, 2016: 235).

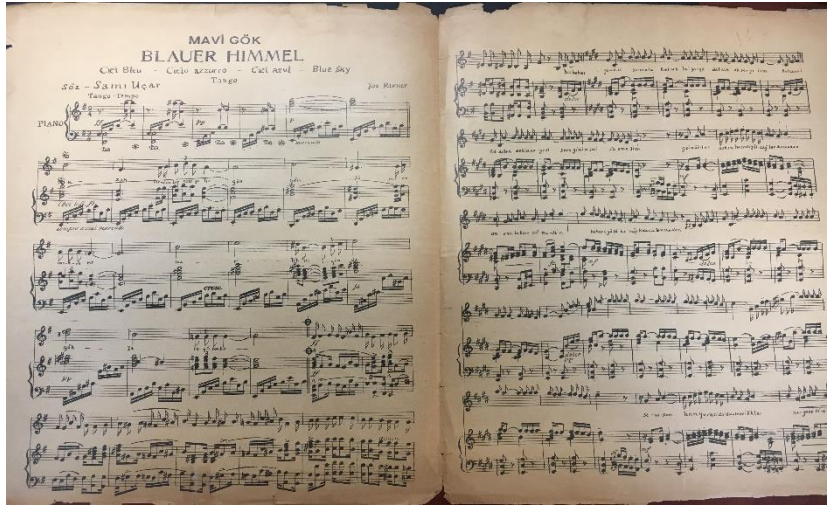
Tango, Avrupa'da yaygınlaştıkça etkisi Türkiye'de de hissedilmeye başlanmıştır. "Tangonun bir müzik türü olarak Türkiye'de tanınması gramofon ve taş plakların yaygınlaşması sonucu Arjantin ve Fransa'dan gelen plaklar sayesinde gerçekleşmiştir. Dolayısıyla ilk tangolar bu müzikler eşliğinde yapılmıştır" (Tül Demirbaş, 2017: 169). "Tango, Türkiye'ye Cumhuriyet'in ilanından sonra yetmiş sekiz devirli taş plaklarla girmiştir. Gerardo Mathos Rodriguez'in La Cumparsita adlı ünlü tango eseri Türkiye'de hızla tanınmaya başlamış ve birçok düğünde gelin ve damat için ilk dans parçası olarak çalınmıştır" (Narter, 2016: 44).

Türkiye'de tango, toplumdaki batılılaşmanın müzik üzerindeki etkisi olarak ortaya çıkmıştır. "Atamer'e göre tango, Türkiye Cumhuriyeti'nin yeni görüntüsünü temsil etmek için, özellikle cumhuriyetin kuruluş yıldönümü kutlamalarında bulunan yabancı konuklara, Türkiye'nin modernleşme sürecinin başarısını kanıtlamak çabasıyla resmi müzik haline getirilmiştir. Çağdaşlaşma sürecinde olan yeni Türkiye Cumhuriyeti devletinin inşasında, küresel bir malzeme olan tango, yerelleştirilerek kullanılmıştır" (akt. Aydınoğlu, 2011: 11).

Türkiye'de tango, dans müziği olmanın ötesinde öncelikle bir şarkı olarak kabul edilmiştir. Arjantin tangosunun aksine çalgısal müzik olarak örnekleri yok denecek kadar azdır. Ancak Muhlis Sabahattin Ezgi tarafından solo piyano için yazılan Tango Türk adlı eser plağa kaydedilmiş ilk özgün çalgısal eser olarak bilinmektedir. Türkçe tangoların yorumcuları genellikle kadınlar olmuştur. Plak kayıtlar da kadın yorumcular tarafından seslendirilmiştir. İlk sözlü Türkçe tango çalışmaları yabancı tango melodilerine Türkçe sözlerin yazılmasıyla kendini göstermiştir. "Fransa'da konservatuvar eğitimi gören ilk kadın sanatçılardan biri olan Afife Hanım<sup>2</sup> fokstrot, çarliston, tango gibi dans ritmindeki ezgileri Türkçe sözlerle yeniden yorumlamış, ilerde aranjman deyişiyile karşılanacak bir akımın ilk temsilcilerinden olmuştur. 1931-32 yıllarında Suzan Lütfullah Hanım Almanya stüdyolarına, Alman orkestralarının eşliğinde yapmış olduğu Türkçe sözlü kayıtlarla Afife Hanım'ın açtığı yolda örnekler vermiştir (Ünlü, 2016: 277, 281).

"Toplumun değişim sürecinde fazlasıyla etkin olan yenilikçi besteciler, çoksesli müzik üretmeye başlamışlardır. Aralarında operalara ve düetlere rastlamak son derece olağandır. İlk tango solistlerine baktığımızda, Süreyya Opereti'nin en önemli solistlerinden biri, son derece güzel sesli Afife Hanım göze çarpar. Afife Hanım, Gül Tango, Şivekâr ve Sevda isimli tangoları plağa okur (1930). Bu üç tangonun önemli ve ortak özelliği Avrupalı müzisyenlerce bestelenmiş ve besteye Türkçe sözler yazılmış olmasıdır. Dönemin bir başka kilometre taşı, Galatasaray Lisesi'nin izci öğrencileri tarafından 1927 yılında kurulan ve adını izci ve caz sözcüklerinin ilk hecelerinden alan İzcaz orkestrasıdır. Orkestra şefi ve keman sanatçısı, Mavi Gözler isimli tangonun da bestecisi Müfit Hasan tarafından kurulan ve iki keman, üç viyolonsel, akordeon, iki banjo, gitar, piyano ve davuldan oluşan orkestra, 1933 yılından dağılışına kadar altı yıllık zaman diliminde tango kayıtları yapmıştır" (Narter, 2016: 203).

<sup>2</sup> Afife Hanım (Tanyeli) 1901 yılında İstanbul'da doğdu. Okul yıllarında sesi güzel olduğu için müsamerelerde şarkılar söyleyerek dikkatleri çekmiş ve Cumhuriyet Hükümetinin eğitim amacıyla yurt dışına gönderdiği ilk öğrencilerden biri olmuştur. Paris'te Ecole Normal De Musik'de eğitim gören ilk ve tek Türk kızdır. Lirik soprano bir ses rengine sahiptir (Ünlü, 2016: 499).



**Resim 2:** Yabancı bestecilere ait tango melodilerine Türkçe sözlerin yazıldığı bir örnek. Mavi Gök (Blauer Himmel). Söz: Sami Uçar. Müzik: Joe Rixner.



**Resim 3:** Sözler Türkçe, müzik Yunanca bir tango örneği.

1920'li yılların sonlarına doğru söz ve müziği Türk besteciler tarafından yazılan tangolar ortaya çıkmaktadır. Bu açıdan Türk tangosunun üç temel taşı; Necip Celal Andel, Fehmi Ege ve Necdet Koyutürk olarak bilinmektedir. İlk Türkçe sözlü tango ise 1928 yılında Necip Celal Andel tarafından yazılan Mazi'dir. "Sözlerini Necdet Rüstü Efe'nin yazdığı Mazi, 1930-31 yıllarında, o günlerde bir konservatuvar öğrencisi olan Seyyan Hanım (Oskay) tarafından plağa kayıt edilmiş, ardından Fehmi Ege tarafından bestelenen Mehtaplı Bir Gecede isimli bir tango da yine Seyyan Hanım tarafından plağa kayıt edilmiştir. Neticede Seyyan Hanım, Türkçe tangoları ilk seslendiren kadın solist olarak tarihte yerini almıştır" (Erağan, 1994: 86). "Viyolonist, orkestra şefi ve besteci kimliğiyle Fehmi Ege (1902-1978), gerek tangoları, gerekse tango dışı besteleriyle, Ankara ve İstanbul radyolarında kurduğu tango orkestralarıyla yaptığı bant kayıtlarıyla, Türkiye'de Batı müziğinin yerleşmesinde önemli rol oynamıştır" (Narter, 2016: 203).

"İlk Türkçe sözlü tango Mazi, 1932 yılında yayınlandığında gördüğü olağanüstü başarıyla, eğlence hayatına yıllar yılı sürüp gidecek bir dans türü katılmıştır. Denebilir ki; hiçbir popüler müzik akımı Türkçe sözlü tangonun sağladığı başarıyı sağlayamamış, uzun ömürlü olamamıştır. Türk tangosu, bütün yenilikçi çaba ve yaklaşımların üstüne çıkmıştır. Kadın ve erkeği gündelik hayatta yan yana getirmenin yollarını bulmaya çalışan Cumhuriyet yönetimine, hiçbir şey tango kadar yardımcı olamamıştır. Henüz kendine ait bir kent eğlence geleneği ve dansını yaratamamış Türk toplumu, tangoyu kolaylıkla benimsemiştir. İlk yıllarından itibaren cumhuriyet baloları, resmi davetler, nişanlar, düğünler tangosuz açılmaz olmuştur. Kadın ve erkek aynı topluluk içinde, el ele, diz dize olabilmıştır. Plak firmaları başladıkları tango plakları üretimini 1965'e kadar kesintisiz sürdürmüştür. Yüzlerce yerli tango kaydının yanı sıra Arjantin, Fransız, Alman, Rus, Yunan tango plakları ithal edilerek piyasalara sunulmuştur" (Ünlü, 2016, 341-342).

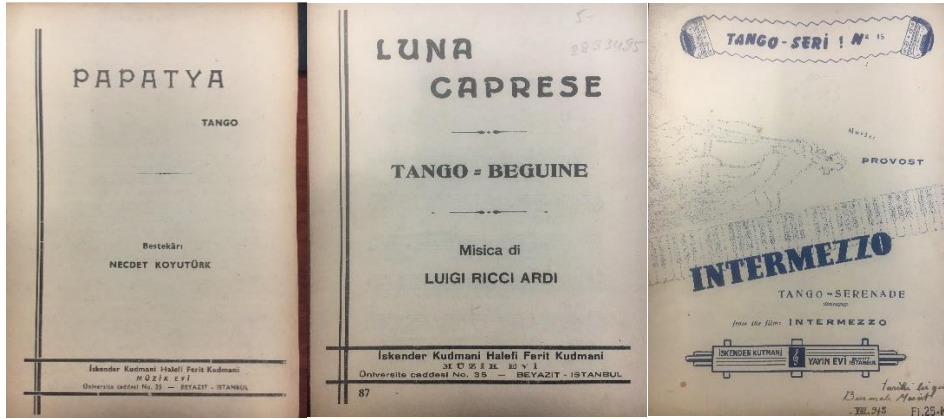


Bazı tangolar Avrupa'da kabul görmüş konserlerde, radyolarda yayımlanmıştır. Necip Celal tarafından yapılan çalışmalar uluslararası nitelik kazanmış, yazdığı bazı eserler başka ülkelerin müzisyenlerine adandığı görülmüştür. Nedim Erağan buna ilişkin bir anısını şu şekilde ifade etmektedir:

"1991 yılı mayıs sonlarında Arjantin'in ünlü orkestrası *Raull Garelo* ve tango sözü yazarı, Arjantin *National Tango Akademisi* Başkanı Horacio Ferrer ülkemize geldiler; Ankara konserlerinden sonra İstanbul'da da dört konser verdiler. Dans ikilisi tangonun en güzel örneklerini bizlere sundu. Beraber olduğumuz günlerde kendilerine bazı Türkçe tangoların notalarını verdim. İki gün sonraki son konserlerinde bu tangolardan birinin yepyeni düzenlemesi ve İspanyolca sözleri hazırdı. Bu Necip Celal'in ünlü 'sevdim bir genç kadını' sözleri ile başlayan *Özleyiş* tangosuydu. Horacio Ferrer tangoya yeniden İspanyolca sözler yazdı. Artık Türkçe tangolarımız da tangonun anayurdu Arjantin yolundaydı (Erağan, 1994: 89-90).

Tangoların sözleri, ya bestecileri tarafından ya da çoğunlukla amatör şairlerce yazılmıştır. Bunlar arasında en göze çarpan isim, Bedri Noyan'dır. O zamana kadar Türk toplumunun geçmişinde çok önemli yer tutan geleneksel müzik, yenilikçi eserlerde de kendini göstermiştir. Müzik yakından incelendiğinde, sanatçıların geleneksel müzikten de etkilendiği görülmüştür (Narter, 2016: 204). Türkçe tango bestecileri; Fehmi Ege, Necip Celal Andel, Necdet Koyutürk, Kadri Cerrahoğlu, Mustafa Şükrü Alpar, Ziyaettin Sarıkartal, Hüsrev Akıska, Ferdi Daryal, İbrahim Özgür, Faik Bereket, Nusret Rıfki, Selmi Andak, Engin Ege, Erdener Koyutürk, Özden Koyutürk ve Hadi Asitanelioğlu'nu örnek olarak verebiliriz.

Nota yayıncılığı sayesinde bestecilerin Türkçe tango eserleri çoğunlukla piyano eşlikli olarak yayınlanmıştır. "1930'larda basılmış Türkçe tangolar Şamlı İskender Kutmani- Musiki Alati ve Nota Neşriyat Evi, Jorj D. Papajorjiu Yayımı gibi yayınevlerinin yayımladığı notalarla müzik kültürümüze çok hizmet etmiştir" (Erağan, 1994:122-123).



Resim 4: İskender Kutmani basımı tango notası örnekleri.



Resim 5: Jorj D. Papajorjiu Yayımı tango notası örnekleri.

"İlk tango şarkıcılarının plaklarıyla Türkçe tangolar bütün Türkiye'de yayılmıştır. Seyyan Hanım, Mahmure Hanım, Birsan Hanım, Seyyide Poroy ilk plakların büyüleyici sesleri olmuşlardır. 1970'li yılların sonuna kadar gelen bu isimlere Celal İnce, Saime Şengil, Saime Kentmen, Bedriye Tüzün, Nezahat Onaner, Şecaattin Tanyerli, Yaşar Güvenir, Zehra Eren, Erol Büyükburç, Necla İz, İbrahim Solmaz, Nevzat Yalaz, Aydın Esen, Ayten Alpman, Esin Engin, Mefaret Atalay, Zeki

Müren, Ayla Büyükataman, Tülin Yakarçelik gibi ses sanatçıları katılmıştır” (Akgün, 1993: 110-111).“Türkiye'nin ilk ve en önemli bandoneon müzisyeni Orhan Avşar (1917-1974), Türkiye'de Arjantin tangosunun simgesi sayılır. Tipik Orkestra adıyla Orhan Avşar'ın kurduğu bu orkestra, Türkiye'nin ilk Arjantin tango orkestrası olarak tarihte yerini alır. Yeni açılan İstanbul Radyosu'yla birlikte başlayan orkestranın programları, Orhan Avşar'ın vefatına kadar sürmüştür” (Narter, 2016: 205, 206). Arjantin tangolarının solisti ise Selçuk Kaskan olarak bilinmektedir.

“1950'lerden itibaren dünyadaki popülerliğini kaybetmesine paralel olarak tango, Türkiye'de de önemini yitirmiş, 1990'lı yıllardan itibaren yeniden gündeme gelmiş ve özellikle son yıllarda popülerlik kazanmaya başlamıştır” (Aydinoğlu, 2011: 11). Nedim Erağan başkanlığında Tango Dostları Derneği kurulmuştur. “1979'da gerçekleşen bu dernekleşme faaliyeti, Türkiye'de tango kültürünün gelişimi içinde sayılması gereken kilometre taşlarından biri olmuştur. Tango severler, İstanbul Radyosu karşısında küçük bir daire tutarak örgütlenmişlerdir. Türkiye'deki tango kültürünün geliştirilmesinin yanı sıra, Türkçe tangoların korunması ve yaşatılması amacıyla söyleşiler, konferanslar, konserler, geceler gibi çeşitli etkinlikler düzenlenmiştir” (Narter, 2016: 207-208).

Türkiye'de tango günümüzde bazı solistler tarafından yeni yorum, düzenlemelerle tekrar canlandırmak amacıyla çalışmalar yapılmakta, stüdyo kayıtlarıyla, konserlerle, tango geceleri ve festivalleriyle yeniden icra edilmektedir. Ayrıca Türkiye'de Band-o-neon, Tang-Esta, Tango+ gibi çeşitli tango toplulukları oluşmuştur. “Türkiye'de tangonun kilometre taşları arasında, 1982-2013 yılları arasında TRT Radyo 3'de otuz bir yıl boyunca kesintisiz olarak hazırlayıp sunduğu açıklamalı Arjantin tango müzik programıyla ömrünü Arjantin tango müziğini tanıtmaya ve tanıtmaya adanmış ve halen bu misyonunu sürdüren Fehmi Akgün ismini saymak gerekir” (Narter, 2016: 209). Günümüzde hala çeşitli radyo programlarında tango programları hazırlanıp sunulmaya devam edilmektedir.

## Sonuç

Tango, dans, müzik ve edebiyatın bir araya gelmesinden oluşan bir ifade biçimidir. Her ülke barındırdığı kültürel, toplumsal ve sosyal öğeleri tangoya yansıtarak bu ifade biçimini oluşturmuştur. Tango birçok toplumun etkisiyle gelişmiş ve değişmiştir. Buna göre; Türk tangosu, Fransız tangosu, Arjantin tangosu gibi stiller ortaya çıkmıştır. Tango hemen hemen her toplumda sosyo-kültürel yaşamın bir parçası haline gelmiştir. Sokak kültüründen balolara uzanan geniş bir alana yayılmıştır. Aşk, hüznün, tutku ve özlem gibi konular tango müziğinin temaları olmuştur. Tarihsel olarak incelendiğinde tango müziği; dans etmek için, dinlemek için ve konser için tango gibi üç aşamaya ayrıldığı görülmektedir.

Kayıt ve ses teknolojisinin icat edilmesi, internet çağının başlaması, tango derneklerinin kurulması, balolar ve kursların düzenlenmesi tangonun yayılması hususunda önemli katkılar sağlamıştır. Tango müziği sürekli gelişim göstererek yoluna devam etmektedir. Günümüzde tango müziği ve dansı tüm dünyada popülaritesini artırarak sürdürmektedir. Bu açıdan tango müziği severlerinin sayısının arttığı bir gerçektir.

Her ülkede olduğu gibi Türkçe tangolar da kendi kültürünün etkilerini ve makam yapılarını görmek mümkündür. Günümüzde Türkçe tangolar bazı tango severler, solistler sayesinde yaşatılmaya çalışılmaktadır. Gelecek nesillere aktarılması ve unutulmaya yüz tutmuş tangolar yeniden kayıt altına alınmaya başlanmıştır. Televizyon, radyo ve konser programları düzenlenmektedir. Bazı besteciler tarafından yeni tangolar bestelenmeye devam edilmektedir. Tango dersleri, geceleri, konserleri, albümleri çoğalmaktadır. Tango böylece Türkiye'de sıklıkla icra edilen bir tür olmuştur.

Türkiye'de tango müziği, Türkçe sözlü tangolar ve Arjantin tangolar olmak üzere iki ayrı şekilde kendini göstermektedir. Türkiye'de tango orkestraları kurulmuş, konserler, festivaller, radyo programları hazırlanmış, plak, kaset ve cd kayıtları yapılmış, içinde bulunduğumuz yüzyılda da yeni gruplar kurularak tangonun yaşatılması için çalışmalar yapılmaya devam edilmektedir.

## Kaynakça

- Akgün, F. (1993). Yıllar Boyunca Tango 1865-1993. İstanbul: Pan Yayıncılık.
- Akgün, F. (2002, 12 Mayıs). Tangonun Büyülü Sesi Bandoneon. Cumhuriyet Gazetesi, URL: <http://www.tangopedi.com/tangonun-buyulu-sesi-bandoneon/>
- Alimdar, S. (2016). Osmanlı'da Batı Müziği. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Aydinoğlu, O. (2011). Toplumsal Cinsiyet Rollerini Açısından Tango'nun Diyalektiği. Porte Müzik ve Dans Araştırmaları Dergisi, 2(3), 1-12.
- Clarke, D. (Ed.) (1989). The Penguin Encyclopedia of Popular Music. Viking: London.
- Erağan, N. (1998). Tramvaylı Günler ve Eski Tangolar. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
- Hess, R. (2007). Tango. Işık Ergüden (Çev.). Ankara: Dost Kitabevi Yayınları.
- Narter, Y. (2016). Tango Böyle Bir Şey!. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Savigliano, M. E. (2004). Tango Tutku'nun Ekonomi Politikası. Serdar Aygün (Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Tül Demirbaş, A. (2017). Milonganın Eşik Bekçileri: Tango DJ'leri. Sosyoloji Dergisi 38 (1), 163-178.
- URL:<http://earsiv.sehir.edu.tr:8080/xmlui/bitstream/handle/11498/49508/001525816006.pdf?sequence=1&isAllowed=5>

Ünlü, C. (2016). Git Zaman Gel Zaman. İstanbul: Pan Yayıncılık.

## Summary

*Tango, which has a history of more than a century, emerged from the street culture of Buenos Aires, although initially seen as a dance, it has gradually ceased to be just a dance with music and literature. Tango has been recognized as a form of expression owned by the national subculture and in the course of time, it has become a communal artistic product owned by the upper culture. According to various sources, the origin of the word tango is based on Africa, later expressing the dance performed along with the instrument and the homeland of tango has been considered to be Argentina. As can be seen, tango is actually composed of cultural elements of many different societies, and has changed and developed in the light of the social, cultural and social influences it has received from different cultures.*

*The tango music was first introduced as an instrumental music. The musical genres from which tango was originated are thought to be habanera, milonga and Tango Andaluz. The tango music, later added vocals to its content. While the lyrics of tango contained sexual themes in the beginning stages, it has been changed in the course of time referring to themes such as love, pain, sadness, women, and it has also referred to political and social words. The most popular tango singer of the time is known as Carlos Gardel.*

*When examined in general, the major instruments of tango are; violin, piano, bandoneon and contrabass. When we examine further in the past, it is seen that it is used in instruments such as flute, guitar, harp, accordion, mandolin and clarinet in tango music. Without doubt, when we say tango the first thing that come to mind is bandoneon. Even though Bandoneon is known as the national instrument of Argentina, in fact it was manufactured as an alternative instrument due to the difficulty of carrying the church organ in Germany, but as it was difficult to play the organ, it didn't attract attention and was somehow migrated to Argentina.*

*Even though tango is known as a dance music, in fact it is not possible to define tango only as a dance or music. For example; Astor Piazzolla has created tango as a music for listening only, rather than a dance. Therefore, when it comes to tango music, the first name that comes to mind is Astor Piazzolla. Astor Piazzolla, the pioneer of the modern tango movement, in other words Tango Nuevo (New Tango), has realized the transition of tango music to concert music. The tango music written by Piazzolla who has also studied classical music in Paris brought this music to an international level.*

*While tango became widespread in Europe, its effects began to be felt also in Turkey. Especially in the late nineteenth century with the emergence of recording and audio technology, thanks to the tango music albums brought to Turkey from Europe, it has begun to take its place in the Republic Balls after declaration of the Republic in Turkey. Tango which emerged at the Republic Balls in the upper level of society has spread to many different parts sectors of society over time.*

*While tango has been primarily perceived as a song rather than a dance music in Turkey, it consists of vocal works. The Instrumental tango sample is almost non-existent. In Turkish tango music, the theme in the lyrics is women and it is usually told by love words written by men.*

*Tango has arrived in Turkey tango in the early 19th Century, primarily with Turkish lyrics to foreign melodies with musical arrangements and these songs have been sang by soloist such as Afife Hanım who has studied abroad. Following that with the works of composers like Fehmi Ege, Necip Celal Andel ve Necdet Koyutürk, a Turkish tango music tradition has formed with the works of composers such as Fehmi Ege, Necip Celal Andel and Necdet Koyutürk. With the development of recording and sound technology, these works were recorded on the records by soloists such as Seyyan Hanım, Birsen Hanım and Mahmure Handan Hanım. Also musicians like Orhan Avşar who studied in Argentina and who can play bandoneon are known as representatives of the Argentinian tango music in Turkey. From this point of view, the tango music in Turkey displays itself in three phases such as tango with Turkish Lyrics written to Foreign melodies, Turkish tango music composed by Turkish composers and Argentinian tango music which is performed by Turkish musicians.*

*Even though we come across many historical works about tango, we can see that studies regarding tango music performed in Turkey are limited. In this study, a situation assessment has been made by screening the literature and therefore descriptive research method was used from qualitative research. In this article, tango has been approached within a historical framework, the emergence of tango and its music, its achieving fame, the importance of Astor Piazzolla, which has marked an era in tango music, the history and characteristics of Turkish tango music.*



Bu sayfa boş bırakılmıştır.



## The Consumption of The Female Body in Kaçar's Tok And Kane's Phaedra's Love Kaçar'ın Tok ve Kane'nin Phaedra'nın Aşkı İsimli Oyunlarında Kadın Bedeninin Tüketimi

Belgin BAĞIRLAR<sup>1</sup>

Geliş Tarihi: 07.03.2019 / Düzenleme Tarihi: 11.07.2019 / Kabul Tarihi: 25.07.2019

### Abstract

In a day and age where feminism is no longer an extreme phenomenon, female playwrights have become masterful at echoing female emotions, female psychology, and the female body's being perceived as an object in their theatrical works. The aim of this paper is to examine, through a radical feminist lens, how the obliteration of women's bodies is dealt with both in modern British, as well as modern Turkish theatre. In the renowned Turkish playwright Zeynep Kaçar's play *Tok (Full)*, audience members witness the female body being viciously consumed, but in the name of love. In *Phaedra's Love*, on the other hand, Sarah Kane—who is one of the pioneers of in-her-face theatre—portrays women's bodies as being unimportant, and being worthlessly used at the hands of forbidden love. Both plays ascertain that patriarchy silences and pushes women to the side and, moreover, that it ruthlessly chews and spits out their bodies.

**Keywords:** Zeynep Kaçar, Sarah Kane, *Tok*, *Phaedra's Love*, Feminist Theatre

### Özet

Feminizmin aşırı bir olgu olmadığı günümüzde, kadın yazarlarımız gerek kadınların duygularını, psikolojisini gerekse kadının vücudunun nasıl bir obje olarak algılandığını oyunlarına büyük bir ustalıkla yansıtırlar. Bu çalışmanın amacı, kadın bedeninin nasıl yok edildiğini hem Çağdaş Türk hem de Çağdaş İngiliz Tiyatrosunda radikal feminist bakış açısıyla ele almaktır. Ünlü çağdaş Türk yazarlarından biri olan Zeynep Kaçar'ın Tok isimli oyununda kadın vücudunun aşk adı altında nasıl acımasızca tüketildiği gözler önüne serilir. Yüzüne Tiyatro akımının öncülerinden biri olarak kabul edilen Sarah Kane'nin Phaedra's Love adlı oyununda ise kadın vücudunun önemsizliği ve yasak aşk uğruna nasıl değersiz bir şekilde yok edildiği anlatılır. Her iki oyunda da, yazarlar kadının ataerkil sistem tarafından nasıl bir kenara itildiklerini, sessiz kalmaya zorlandıklarını ve bedenlerinin acımasızca nasıl tüketilip yok edildiğini ortaya çıkarır.

**Anahtar Kelimeler:** Zeynep Kaçar, Sarah Kane, *Tok*, *Phaedra'nın Aşkı*, Feminist Tiyatro

## INTRODUCTION

### 1a- Radical Feminism

It is known that the mind and body are necessary for all healthy living beings. For centuries, however, women have struggled to be the owner of their own bodies and minds. What is more, this struggle is more or less seen in almost every patriarchal country throughout the world. Upon mentioning this struggle in a Turkish context, one cannot overlook the importance of the Ottoman period. The Ottoman Empire was a great empire that brought people of different national and linguistic backgrounds together under one roof. For this reason, it is impossible to talk about a single woman image. However, particularly the influence of the Byzantines and Persians, in particular, is noticed. In fact, Doğramacı (Doğramacı, 1989: 2) argues that it is because of the influence of the Byzantines that harems where women only served men, where their reproductive bodies were used, and where their children were reared, were distinct institutions unique to the Ottoman system. Until the Tanzimat period, women were slaves confined to their homes. There were bans for their dressing up and going out. With the declaration of Gülhane edict (1839), the cultural life of the Ottoman Empire began to change as a result of the exchange of ideas with the West. Thus, upon using the West as a model for itself, Ottoman women gained the right to be educated (1858), and midwifery schools (1842) were opened. In 1886, the first women's magazine, Şukûfezar, was published. II. After the proclamation of the constitution (1908), the number of women's magazines began to increase. The War of Independence had started as a result of the Ottoman Empire's being defeated in several conflicts. Atatürk founded the Republic of Turkey after the war of liberation and brought with him radical changes from both political and social standpoints. In 1924, having an equal education was granted to both men and women. In 1926, the monogamous marriage became official in the eye of the declaration of the Turkish Civil Code. In 1934, women were given the right to suffrage. Thus, women had become a part of both political and economic life. This success of women until the 1930s in terms of the rights they had obtained is also known as the first wave feminism. After this period, the rights women gained about their bodies, such as protection against violence towards their bodies, are classed as the second wave feminism. As of the 2000s, the ban in Turkey on wearing a headscarf in public institutions

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İngilizce Öğretmenliği Bölümü, Aydın, Türkiye.  
E-posta: belgin.bagirlar@adu.edu.tr ORCID ID: 0000-0001-5575-3227

was lifted, thus opening the door to increase in the number of women working in a headscarf. In 2002, the new Turkish Civil Code declared new rights for equality between women and men. In 2007, new laws were enacted to in order better protect especially female victims of violence. However, it is controversial whether these rights are sufficient enough for women to be set free from the masculine system.

In much of the West, both the Industrial Revolution as well as French procurement has sparked a certain increase in women's movements. In the modern world, women are now more determined and willing than ever to seek their rights. While writers such as Mary Wollstonecraft and Simone De Beauvoir, alongside numerous feminists, were looking for where and how female-male inequality began as well as how women could overcome this inequality, emphasized the importance of the female body. Since both the female mind and body are shaped as well as marginalized by the dominant ideology. With the influence of the dominant ideology and culture, the female body, which is the representation of desire and sexuality, has been shaped as being weak, hour-glass figured, curvy, blonde, or brunette, etc. in the name of consumption. In this sense, patriarchal power exerts itself most on the female body. And it is for this reason that the female body has become the focus of modern feminist movements.

Even today when discussing the female body, it is impossible not to talk about the context of gender and sex. Since gender and sex discrimination is the underlying cause of the distinction between men and women. Ann Oakley, a feminist and a sociologist, defines the following distinction between gender and sex:

'Sex' is a word that referred to the biological differences between male and female, whereas 'Gender' ... is a matter of culture: it refers to the social classification into "masculine and feminine". Sex is thus assumed to be constant, an unchanging biological fact; it is natural. Gender, by comparison, is conceived of as neither constant nor natural. Gender differences between men and women vary both over time and across cultures; they are thus socially conditioned, an effect of the process of socialization whereby differently sexed individuals are converted into either masculine or feminine persons." (Oakley qt. in Lloyd, 2007, p.28)

In this sense, gender, in a male-dominated culture, is shaped around the characteristics of men and women alike. In this light, everything from how men and women ought to behave, what they can and cannot do, what they can study, their responsibilities, and what society expects them to do is inextricably tied to culture. Furthermore, culture can change over time just as it can change from one society to the other, and therefore, so do female-male roles--which Judith K. Pringle coins as 'heterogender'. On the other hand, sex is used to describe the congenital differences between male and female reproductive organs and is thus independent of culture. According to feminists such as Adrianna Rich, Gayle Rubin, and Eve Kosofsky Sedgwick, there is an undeniable connection between gender and sexuality. Sedgwick claims that "without a concept of gender there could be, quite simply, no concept of homo or heterosexuality" (Sedgwick, 1991:31). In other words, both gender and sexuality are shaped by culture and imposed on society. And it is the female body that is exploited under this heterosexual imposition.

Not only is the female body molded in the masculine system, but it is also humiliated and crushed. How a woman dresses, how she talks, how she behaves, when she is to marry, and how many children she is to have are all determined by the patriarchal structure. Hence, the woman is deprived of the act of using both her own body and mind according to her own will. In Wollstonecraft's 1792 book, *A Vindication of the Rights of Woman*, she emphasizes that many women have 'docile bodies'. They mimic their own mothers and aunts in order to seem beautiful, behave and talk appropriately. She preaches that women should get out of the home environment in which they are imprisoned, and take part in both the economic and political spheres. Moreover, in the male-dominated society according to Wollstonecraft, the female body is only important in a sexual sense and this is one of the main causes of female oppression.

Simon De Beauvoir's *The Second Sex* (1949), questions how women have been dubbed as the 'other' or the 'second gender' throughout history, and how women have always had to submit to this. According to De Beauvoir, the female body is the main reason for women's oppression and having seen as the other. This is because "it is not the body- object described by biologists that actually exists, but the body as lived in by the subject" (De Beauvoir 1989: 76). In this sense, the female body in De Beauvoir's view is unacceptable and worthless. On the contrary, the female body is controlled by men both where it resides as well as within culture, and for this reason a woman cannot be the subject of herself, that is to say, "she becomes an object, and she sees herself as an object" (De Beauvoir 1989:90). On the other hand, De Beauvoir argues that the female body has incredible power, a 'reproductive capacity', and that the patriarchal system does everything in its power to keep that power under firm control. According to Donovan, "De Beauvoir sees the female body as inherently alienating because it demands so much of women's energy that it saps their potential for engaging in a creative pour-soi activity. Childbearing, childbirth, and menstruation are draining physical events that tie women to their bodies and to immanence" (Donovan, 2012: 121). So, De Beauvoir argues that the burden on the woman's shoulders is too heavy, and this burden imprisons the women via her own body.

According to liberal feminism as a part of modern feminist movements, even though bodies differ one another, each body has a mind. Therefore, individuals cannot be evaluated according to bodily differences. States must provide equal conditions for all individuals so that men and women can be equal. Marxist feminism argues that social improvement is necessary for women in order to be free and only interprets the reason for the injustice done to women's productive bodies through the economic lens. Socialist feminism, on the other hand, in using the fundamentals of Marxist feminism, emphasizes the fact that the female body is consumed both economically and in terms of working power, and argues that women are therefore alienated from their own bodies. Given that radical feminists emerged in the West in the 1970s, whereas they had emerged in Turkey in 1980s; both Western and Turkish radical feminists alike share the same views, in that "our oppression as women is rooted in the body" (Burstow, 1992: 44). Furthermore, the female body is humiliated, despised, and utilized within the patriarchal structure. For "as women, we are reduced primarily to Body by men, and that

body is fetishized: Woman's body is treated not as for -itself or for-herself but as for-him" (Burstow, 1992:44). So, two different worlds and positions exist for women and men. Women take care of both children as well as of those living at home whereas men work, produce, and hold a superior place in both social and political spheres. On top of that, women have to satisfy the sexual needs of men. What is more, the consumption of the female body from an erotic angle as a consumer good is something that we face throughout the world. In the light of this, the female body is objectified, and in many areas such as ads and magazines objectified bodies are used. To Andrea Dworkin "Not one part of woman's body is left untouched, unaltered...From head to toe, every feature of a woman's face, every section of her body, is subject to modification, alteration." (Dworkin, 1974: 113). Dworkin considers that in order to clarify the inequality between men and women, women are continuously belittled. Susan Bordo, like Dworkin, thinks that the "definition and shaping of the body is the focal point for struggles over the shape of power" (Bordo, 2004: 17). On the other hand, "Radical Turkish feminists state that women should like and love themselves by rejecting all attributes directed towards themselves, such as being attractive or repulsive, tall or short, thin or heavy. (Çaha, 1996: 162). In fact, even the stereotyping of the female body is the result of the superiority of men over women. Thus, it is the will of the patriarchal structure to make women alienated from their own bodies.

The institution of marriage is seen as the legalized oppression of the female body in terms of both sexually and manpower. Shulamith Firestone, a radical feminist writer, stood against the institution of marriage through feminism in her book *The Dialectic of Sex* (1970). According to her, the main reason for the classification of the sexes is a reproduction. What is more, the only way to eliminate this problem is to remove patriarchy and that institutions that hold it in place. Therefore, Firestone firmly opposes the institution of marriage. Since with the institution of marriage devoting a female body to her family becomes a legal right. Moreover, it is because of her responsibilities that she loses her freedom in a monetary sense. Finally, while spouses demand loyalty, that loyalty only remains one-sided. Thus, according to Firestone: "as long as we have the institution, we shall have the oppressive conditions built into it." (Firestone, 1970:226). As well, marriage forces both monogamy and heterosexuality. That is to say, marriage is, in fact, an oppressive institution imposed by the patriarchal social order.

While there are women who are forced to marry during their youth or who marry out of love, there are also women who fall in love and marry. Nonetheless, according to radical feminists, love is both a reflection and even an imposition of culture. Firestone complains about television, magazines, and novels always being peppered with stories of romance, and of telling women what they do when they do fall in love. In her view, love/romance is a phenomenon that is imposed on society, and especially on women. Thusly, the woman in love devotes herself to her man and to his happiness. This is to the point that, in Firestone's opinion, "Love between two equals would be an enrichment, each enlarging himself through the other: instead of being one, locked in the cell of himself with only his own experience and view, he could participate in the existence of another – an extra window on the world." (Firestone, 1970:128). To put it differently, love is love when there are equal gains on both sides, and when equally is free on both sides. The fact that women give into closing themselves off in the name of love, means love is merely another name for the exploitation of women. On the other hand, Zeynep Kaçar tells us that even in literature the male perspective is predominant given that woman's feelings and how/what she feels is indescribable (Candan, 2014: 48). Here, radical feminists fight for equality by claiming that it is a different trap for the exploitation of the female body within the institution of marriage and even love.

### 1b- Zeynep Kaçar

In the wake of the feminist movements of the 1980s, feminist theatre in Turkey has begun to be established since the 1990s. The first feminist theater founded by university students was called *Kadın Tiyatrosu / Women's Theater* (1992). Its aim was to raise awareness of women's rights, whereupon it remained active until 2007. Another theatrical institution, this time formed by the banding together of a group of neighborhood women, is *Tiyatro Öteyüz / Other Face Theatre*. Although this group does not admit itself to being a part of the feminist theater, it nevertheless deals with topics surrounding only the lives of women. In the professional sense, the first feminist theater was established in Istanbul by Zeynep Kaçar and Jale Karabekir, whereby their first play was a feminist adaptation of the story of *Ferhat and Şirin*. In 2008, Zeynep Kaçar founded

*Bab-1 Tiyatro* and has contributed a great deal of work to this day. In Turkey, moreover, these communities are of tremendous value in terms of their being the country's first feminist theater companies.

Kaçar, who is an actor, director, and critic, was born in Bursa in 1972. In 1999, she successfully completed her studies dramaturgy and theatre criticism. Since 2007 to the present day, as a prolific playwright, she has written nearly 15 plays. Moreover, her works have been translated into English and Chinese, as well as performed throughout Europe. In 2010, she was awarded the *Övgüye Değer Oyun Yazarı Ödülü / Playwright of Distinction Award*, as well as the *En İyi Oyun Ödülü / Award for Best Play* in 2011 for her play *Krem Karamel / Creme Caramel*. In her plays, we see that the problems of women are revealed from both ironic as well as realistic angles.

In her play *'Şimdi Uçuşa Geçiyoruz' / 'And now we are now flying'*, she, just as Angela Carter did in *Bloody Chamber*, uses happily-ever-after love tales through fairy-tale characters. However, when Kaçar's Snow White, Cinderella, Little Red Riding Hood, and Sleeping Beauty begin to live in the real world, Kaçar casts the very existence of fairytale-like love lives into doubt. In *Cream Caramel*, Kaçar through sharp language, criticizes women being stuck, as well as criticizes the roles imposed both on woman alongside on the men who are trying to save her. In *Mekruh Kadınlar Mezarlığı / The Cemetery of Abominable Women*, the female character of Ceren, the victim of an honor killing, is unjustly murdered by her brother because of gossip and the village rejects her funeral to be buried in the village cemetery. She, like her mother, as well as a theatre woman who is raped to death, are all buried in an isolated, far off cemetery. At the end of the play, Ceren's friend tells the grandchildren both the real story as well of how she wishes to be buried in the same cemetery as her friend. In this play, Kaçar faces her audience with the reality of the oppression of women and the fact

that the woman is subjected to torture. In *Var Olmayan Ayşe'nin Muhteşem Maceraları / The Amazing Adventures of Absent Ayşe*, Kaçar reveals how women are created within the patriarchal system. She talks of a silent woman who is groomed in terms of how a woman should behave, how she should dress, and how even she should sing, all in order to please the likes of men. In *Id-Ego ve Süper Kahraman / Id, Ego & Superego* Kaçar this time, against the grain of her plays, puts the spotlight on a man. In a rather humorous way, she shows how male-centric world turns to the audience. In her play *Tok / Full*, she exposes how the female body is consumed by using the theme of brutality.

In Kaçar's first and only novel to date, *Kabuk / Shell*, the inner-world of women takes center stage again. Her common female characters relay to us their thoughts, dreams, despair, the things they wish to forget, and how they have been exposed to physical violence at the hands of men; in short, they speak of whatever comes to their mind.

In almost all of Kaçar's plays, she tries to reflect the patriarchal system in the eyes of women by using a simple and rather ironic language. Therefore, the main theme of her plays is women. Kaçar explicitly states this fact as well. <sup>2</sup>"I wish to convey what a woman is really thinking and feeling while she is sitting and splitting beans, doing the laundry, doing everyday chores. What is behind her real world? When we gaze at it from the outside, what are our mothers or women in our lives thinking about? What is going on while they're doing these things?" (Candan, 2014: 38). In her theatre, Kaçar deals with the working woman in the community, or the house woman, with her traditions and customs, alongside the judgments and abuse that she is exposed to. Her aim is to create female literature by destroying the male point of view present in both novels and theatre throughout history until the present day. This is very much in line with the French feminist writer Hélène Cixous' call to all women, "write with your white ink".

### 1c - Sarah Kane

In the 1990s, there was an explosion of young writers and, of course, plays in British Theater. These playwrights carry the capitalist society, what is hidden from the society, and the unspoken, into the theater, thereby bringing the audience face to face with reality. This period was dubbed by Alex Sierz as *In-Yer-Face*, and by Morton Gottlieb as *Cool Britannia*. According to Sierz, included within this new wave of writers and writing was Sarah Kane, Mark Ravenhill, Simon Stephen, Martin Crimp, and Anthony Neilson.

Sarah Kane (1971 - 1999) was brought up in Essex and graduated from the University of Bristol with a degree in Drama. Through five dramas that she had written, she still, even after her death, is considered to be a successful avant-garde playwright. In Sierz's view, "Kane's work can be explored from a variety of new perspectives, ones which question the established approaches to the appreciation of her work" (Sierz, 2012: 134). In her first and most criticized play *Blasted*, upon being staged at the Royal Court Theatre in 1995, Kane attracted tremendous attention both positively and negatively, because of the theme of violence as well as through her use of brutal language. *Phaedra's Love* (1996), which is based on Seneca's *Phaedra* is the adaptation of a classic drama into a contemporary context with her brutal language, alongside elements of violence and sexual content. In *Cleansed* (1998), Kane uses the theme of love and her play has been interpreted many times in terms of its gender politics. *Crave* (1988), however, shows a significant change in Kane's style. In *Crave*, Kane reduces the themes of violence and sexuality to a minimum. She replaces the characters' names with letters of the alphabet (i.e. A, B, C), which reminds post-dramatic theater. *4.48 Psychosis* (2000) is her last play, which "will always have the dubious honour of carrying the legacy of her life, and inevitably, her death" (Sierz, 2012:128). A year after Kane committed suicide, *Psychosis* which is an open-ended play about mental illness. What is more, critics often try to find traces from Kane's life and the inner workings of her mind there within her last play.

In Elaine Aston's book *Feminist views on the English Stage 1990 - 2000*, she critiques Kane's works, suggestion that they are "a new perspective to the Butler style of 1990s gender philosophizing, one that contests the 'normalizing' forces through which the sexes are kept in place, by making us feel the violence of the symbolic masculine" (Aston, 2003: 80-1). In this respect, Kane's avant-garde feminist style, which includes more violent themes, differs from other women's writing.

### 2- TOK / FULL

The play *Tok / Full*, starring both Tolga Çıklacıftçı and Zeynep Kaçar, hit stages in 2017 under the direction of Ümit Çıtak. Kaçar claims that <sup>3</sup>*Tok/Full* discusses the relationship between women/men, justice/crime, and power/mass in an abstract world. Just like our modern era... One that is both savage and ironic" (<http://banubaskaya.com/tok-elestiri-yazisi/>). She obviously advocates that she does not hesitate to use the theme of violence in the play because violence is one of the irrepressible issues of our age for her. While Hami Çağdaş praised the play, exclaiming that: <sup>4</sup>"Both Kaçar's subject, as well as textual dynamics, are extraordinarily successful..." (<http://www.hurriyet.com.tr/kitap-sanat/herkes-oldurebilir-sevdigini-40404897>), Banu Başkaya criticizes the play, telling that <sup>5</sup>"You leave the play having no sense of time or place resting firmly in your mind, you are unable to determine whether the won judging her is society or herself,

<sup>2</sup> The citation is translated by me. The original one is Turkish. "Bir kadın fasulye ayıklarken, çamaşır yıkarken ya da bizim gördüğümüz çok sıradan işleri yaparken, onun ardındaki dünyada neler düşünüyor, neler hissediyor, bunu anlatmak istiyorum. O dünyanın ardında ne var ve biz dışarıdan baktığımızda, annemiz ya da hayatımızdaki kadınlar ne düşünüyorlar bütün bunları yaparken, kafalarından neler geçiyor, neler yaşıyor" (Candan, 2014: 38).

<sup>3</sup> "TOK soyut bir dünyada kadın/erkek, adalet/suç, iktidar/kitle ilişkilerini tartışmaya açıyor. Çağımız gibi... Hem vahşi, hem ironik..." (<http://banubaskaya.com/tok-elestiri-yazisi/>)

<sup>4</sup> "Kaçar'ın bulduğu konu ve metni işleyişi çok başarılı..." (<http://www.hurriyet.com.tr/kitap-sanat/herkes-oldurebilir-sevdigini-40404897>)

<sup>5</sup> "Oyundan zamanı ve mekanı kafanızda oturtmadığınız, yargılayanın toplum mu, kişinin kendisi mi yi anlayamadığınız, dekor ve rejideki kurguları anlamlandıramadığınız pek çok ayrıntılarla oyundan ayrıntılı olarak yazıyorsunuz" (<http://banubaskaya.com/tok-elestiri-yazisi/>)



and moreover, you're unable to make any sense of the decor or the stage direction." (<http://banubaskaya.com/tok-estiri-yazisi/>). The one-act play consists of two characters, ADAM (English MAN), who is the antagonist, and KADIN (English WOMAN). Kaçar avoids using personal names to refer to her characters, instead opting for more generic terms reflecting male and female---KADIN and ADAM. ADAM is also known religiously speaking as being the first male. In this sense, Kaçar draws attention to the fact that the inequality between women and men has existed since genesis. Another noteworthy character who does not have a role in the play is ADAM's deceased wife. The conversation between KADIN, who is a judge, and ADAM, who comes to defend himself, is really enthusiastic. ADAM starts to talk about his dead wife and eating every part of his body with exhilarating pleasure. But he still doesn't admit that he is guilty because his wife did not resist. According to him, there is an important reason for everything he does. Kaçar reveals through the character of ADAM that men cannot accept women who are superior to them and shows their ambitious attempts at destroying the female body. The character of KADIN continuously shoves ADAM into a corner, so to speak, forces him to confess his crime, only to succumb at the end. Thus, Kaçar draws up a female profile through KADIN and wife of ADAM, who succumb to male hegemony and to their dirty games, even though they are well aware of the dirty games of patriarchy.

On the other hand, ADAM is a character who could not find employment upon graduating from a vocational school. After three years, he applies to a company, whereupon he and his wife met during a job interview. Even if the man is well aware of how poor, ugly and uneducated he is, he also realizes that his to-be wife is a beautiful, well-educated, and kind woman. However, he also knows how to attract women who are superior to him in every sense. He cleverly recites poems in order to woo his wife and tries to win her heart by playing the poor me role. According to ADAM;

<sup>6</sup>“ADAM This is the biggest problem that strong women have. They appear completely inaccessible; however, they are so in need of being reached that they immediately throw themselves at the first man who understands this. Very few men can ever reach that poor, hungry girl lying within that strong woman.” (Kaçar, 2017: 66-67).

According to ADAM, it does not matter how well educated and superior to many a man, a woman is always weak. Therefore, he likens her to a “<sup>7</sup>poor girl” (Kaçar, 2017: 67) and an unprotected “bird”. There are two types of men; the first group is <sup>8</sup>“Men who fear beautiful women” (Kaçar, 2017: 69), these men never have a relationship with beautiful women, and the second group is courageous and cunning men who have great ability of convincing women. ADAM who belongs to the second category convinces his beautiful manager to marry.

De Beauvoir says that “It has been said that marriage diminishes man, which is often true; but almost always it annihilates woman” (De Beauvoir, 1989: 322). As De Beauvoir has also pointed out that marriage is unfavorable for women, in *Tok*, Kaçar pairs marriage with negative attributes such as violence, unhappiness, and despair, too. In the play, ADAM continuously repeats that he is less skilled and less attractive than his wife, and knows that the only way for him to have a woman and her body is through marriage. According to him, marriage literally means placing a woman in the cage and possessing her. That is why he constantly summons her as his “masterpiece” and emphasizes that he owns her. Moreover, marriage is not enough for ADAM. To possess her properly, he consumes both his wife's soul and body day after day. He advocates:

<sup>9</sup>ADAM: Not a day passed when I didn't feel like a fly on a piece of shit in her presence. But, she was mine anyway. What could I, a worthless, puny, stamped over man give a woman like her? (Kaçar, 2017: 71-72)

ADAM repeats throughout the play that he consumed her body not because he loved her, but because he felt worthless loser in her presence. For him this is the biggest defense against KADIN, the reason for justifying himself. As he did for his wife before, he plays the “innocent puppy” (Kaçar, 2017: 67) role in front of the judge as well. So, he claims he is innocent. When KADIN asks him why he did not marry someone who is equal to his level, he responds:

<sup>10</sup>ADAM: A ghetto who will turn into a fat pig in three years, and who will consume the rest of my days with her petty ambitions? (Kaçar, 2017: 72).

In this sense, ADAM is aware of the injustice he has made to his wife. Before his wife gets the upper hand on him, he consciously and willingly starts to consume his wife's body. That is why there is no meaning the fact that his wife sacrifices her body to him.

According to the patriarchal system, the first task of a woman is to service her husband's needs and to reproduce. The reproductive body is one of the woman's most important features. The woman who has no reproductive body is excluded and humiliated. On the other hand, to be reproductive is just a duty for women. ADAM asks his wife “and what was it you gave me?” (Kaçar, 2017:77), and his wife responds “a child” (Kaçar, 2017: 77), ADAM retorts:

<sup>11</sup>ADAM A child! Oh, that's just lovely! Together we made something that no one else can make. A child! Even cats, dogs, and rats spawn! Hah, a child (Kaçar, 2017: 77).

<sup>6</sup> “ADAM Güçlü kadınların en büyük sorunu budur. O kadar ulaşılmaz görünür ama o kadar ulaşılmaya muhtaçtırlar ki, bunu anlayan ilk erkeğe hemen teslim olurlar. Çok az erkek güçlü bir kadının içinde ki o zavallı ve aç kıza ulaşabilir.” (Kaçar, 2017: 66-67).

<sup>7</sup> “zavallı bir kıza” (Kaçar, 2017: 67)

<sup>8</sup> “güzel kadınlardan korkan erkekler” (Kaçar, 2017: 69)

<sup>9</sup> “ADAM Onun yanında kendimi bir bok sineği gibi hissetmeden geçirdiğim bir günüm bile olmadı. Ama o benimdi yine de. Ben, değersiz küçük ezik adam, her şeyi olan bir kadına ne verebilirdi?” (Kaçar,2017: 71-72)

<sup>10</sup> “ADAM Üç yıl içinde şişko bir domuza dönüşüp, küçük hırslarıyla ömrümü yiyip bitirecek bir kenar mahalle kıızıyla mı?” (Kaçar, 2017: 72).

In this sense, to have a reproductive body in the patriarchal system is only not to be excluded so, the female body has to be productive. Furthermore, she is also responsible for her child being normal or abnormal. The character ADAM mentions that his child is 'strange' (Kaçar, 2017: 83), and therefore he confesses that he ate his child as well. His wife leaves work because of her pregnancy. When she expresses the desire to return back to work, ADAM says that he wants to divorce, and accuses his wife of being ungrateful. Besides, he puts psychological pressure on her and gets what he wants. When they are happy, ADAM eats a part of his wife. Kaçar, ironically, combines the consumption of the female body with the man's sense of pleasure. That is why ADAM consumes a bit of his wife every time he feels happy. The female judge, KADIN, upon asking ADAM why would do such a thing, he replies:

<sup>12</sup>ADAM: For some reason I never could feel satisfied. She was mine, she was my wife. But didn't she always look down on me? I was losing my mind. To possess her. For to literally be mine... (Kaçar, 2017: 77)

ADAM begins to eat his wife in order to possess her entire body, but then he notices it is not enough. Not only does he want control over her body, but he also wants full control over her soul as well. A woman's love is not enough for her. Everything that his wife sacrifices for him is not enough to satisfy his ambition. What he wants his wife is to "worship me, quiver she looked at me, and to genuinely like whatever it was she did for me" (Kaçar, 2017: 77). Without hesitating ADAM admits that he physically harms his wife's body and says;

<sup>13</sup>ADAM Beatings makes you feel guilty. Whether you are guilty or not... you're only going to be even more squashed, guiltier, and even more insubordinate. You're a victim and you want revenge (Kaçar, 2017: 80).

ADAM knows that physical violence will not only harm the woman's body, but also her psychology as well. In fact, his only purpose is to create a loser and ugly slave out of his powerful, beautiful, and intelligent wife. Since, MAN, like all other males, does not want a woman to be superior to him. That's why he does everything to make her subordinate. According to ADAM, a woman has no intelligence, and a woman remains only as a 'doll' (Kaçar, 2017: 82) with a beautiful body. For this reason, ADAM insults KADIN's intelligence and he is obviously unable to tolerate her superior position. He confesses:

<sup>14</sup>ADAM: There is always a sugar daddy behind every woman's curtain or else, I dunno, legal work isn't the kind of thing that could possibly overload some mannequin's, some doll's mind. (Kaçar, 2017: 82)

Kaçar, through ADAM character, reveals what most men generally think about a woman's intelligence and body. In the patriarchal world, the "other" cannot possess a mind so a woman's body is the only important thing to be consumed. For this reason, he can neither tolerate his successful and a beautiful wife nor can he tolerate the beautiful and brilliant judge who is in a superior position to himself. On top of that, ADAM's eating one of his wife's hands, her pinky finger, and her breasts is not enough for him. At last, he decides to cut her hair as well. He explains;

<sup>15</sup>ADAM... She had a silver, artificial hand in place of her left hand, one matching the pinky on her right hand. She was able to camouflage her boobs with silicone bras. So, from the outside, she looked even better than before. Whenever we went out together, she caused jaws to drop. It was that point that I couldn't take it anymore. I couldn't take her always, and I mean always, being beautiful. Maybe if I cut, her hair... (Kaçar, 2017: 87-88)

ADAM, who was unable to accept that she is still more beautiful in her physical form, finally cuts her arms and eats them. Moreover, Kaçar puts forth that women play with their bodies, not for themselves, but for the patriarchal society. According to Wollstonecraft, "to preserve beauty, woman's glory!" (Wollstonecraft, 1988: 55). Although the man's wife's body is ever so gradually consumed, she still tries to obey the patriarchal beauty rules. Actually, she does what she has been taught.

ADAM's wife does not have the strength to resist so she prefers to keep silent. As a result, she becomes totally dependent on ADAM. Now without ADAM, she cannot eat or drink. Furthermore, she becomes a real slave that he can <sup>16</sup>"hug, slap, and love when he so pleases" (Kaçar, 2017: 90). Nevertheless, this does not mean that he owns all of her body. When she tries to escape from him, he cuts off both her legs and delectably eats them. And ADAM's inflicted torture does not finish as she is alive. There is only one heart left to give, and when ADAM asks for her heart, she willingly agrees to give it to him. Since this is the only way the woman will be able to put a stop to her suffering. It is for this reason that ADAM does not see himself as being guilty of anything, because his wife intentionally agrees to give him her heart. For, he creates a 'masterpiece' and consumes it himself.

<sup>11</sup> "ADAM Çocuk! Aman ne güzel! Kimsenin yapamadığını yapmışız birlikte. Bir çocuk! Kediler, köpekler, fareler bile yapıyor çocuk! Çocukmuş. (Kaçar, 2017: 77).

<sup>12</sup> "ADAM Bir türlü tatmin olmuyordum. Benimdi, karımdı. Ama o hep tepeden bakan tavrı yok mu? Deliriyordum. Ona sahip olmak. Tam anlamıyla benim olması..."(Kaçar, 2017: 77).

<sup>13</sup> "ADAM ... Dayak suçlu hissetmenize neden olur. Bir suçunuz olsun olmasın... git gide daha ezik, daha suçlu, daha isyankar olursunuz. Mağdursunuzdur ve intikam almak istersiniz." (Kaçar, 2017: 80).

<sup>14</sup> "Hep bir cici baba vardır perde arkasında. Yoksa böyle ne bileyim, vitrin mankeni, süs bebeği gibi bir karının aklının ereceği şeyler değildir hak hukuk işleri" (Kaçar, 2017:82)

<sup>15</sup> "ADAM ... Sol elinin yerine gümüş bir takma el yaptırmıştı, sağ elinin serçe parmağıyla uyumlu. Memelerini silikonlu sutyenlerle kamufle edebiliyordu. Yani dışarıdan bakıldığında eskisinden bile güzel görünüyordu. Ne zaman birlikte biryerlere gitsek, herkes ona hayranlıkla bakıyordu... Artık dayanamıyordum. Bu kadar güzel olması, hala ve hala hala... hep güzel olması. Belki saçlarını kesersem..."(Kaçar, 2017: 87-88).

<sup>16</sup> "istediği zaman sarılıp, tokat atıp, ya da sevebileceği" (Kaçar, 2017: 90).

KADIN, who is listening to his whole story, decides that ADAM is guilty and declares that he is <sup>17</sup>"arrogant, sly, and despicable" (Kaçar, 2017: 94). However, at the end of the play, ADAM also wants KADIN's heart. Even if she refuses his will, she cannot escape him. At that point, the scene gets dark. When the lights go on again, the audience sees <sup>18</sup>"a bloody heart on a table" (Kaçar, 2017: 95). ADAM takes her place and fully possesses both her body and her life. Finally, Kaçar ends the play with a violent scene and identifies the consequences of the patriarchal system's oppression on women bodies through violence.

### 3- PHAEDRA'S LOVE

"Some writers choose to adapt a classic as a way of taking a rest from their own inner demons. Not so Kane" (Sierz, 2001:107). Kane modernizes a classic piece of drama using a hamburger, television, and potato chips. Samantha Marlowe, upon watching Kane's self-directed play, *Phaedra's Love*, in 1996, notes "Kane challenges theatrical conventions in a witty, intelligent and mischievous fashion" (qt. Sierz, 2001: 108), thus she praising it as being a tremendously successful adaptation. On the other hand, Kate Basset comments on the play in terms of both its subject and language as being marginal, remarking "speech is terse, truncated. Violence does not reach us by word of mouth. It is in our faces, almost literally as the cast thwack between clumps of seats" (qt. Sierz, 2001: 108). In this sense, Bassett connects Kane's extraordinary play to success in using violence. When *Phaedra's Love* is interpreted from a feministic angle, one sees that Kane exhibits two different male perspectives on the female body. The first one is Hippolytus's, Theseus's son, perception of the female body, whilst the other is Theseus's own perception of the female body.

The play begins with the depiction of Hippolytus's disorganized room, filled with empty candy wrappers, and unwashed socks and underwear. Hippolytus is seen while watching a film and eating hamburgers. Then, he starts to masturbate on the scene where the film shows a violent scene. When he finished, he continues to eat his hamburger. Kane reveals Hippolytus as an indifferent character who is able to masturbate while watching the TV film's most violent scene. In the second scene, the Doctor and Phaedra appear while talking about Hippolytus's depressive state. The beautiful Phaedra marries the powerful Theseus, and hence becomes the stepmother of Hippolytus. In order to rescue Hippolytus from his unhappy and melancholic state, the Doctor suggests that he should find himself a hobby and to clean himself up, and then suddenly he asks Phaedra whether she has sexual intercourse with Hippolytus. Upon responding to this question negatively, Phaedra reminds him that she is married and Hippolytus is just his son. In the meantime, we learn that Phaedra has not seen her husband ever since the two got married and Hippolytus is her best friend. In the third scene, whilst Phaedra's daughter's Strophe and Phaedra are indulged in conversation, it becomes apparent that Phaedra is in love with her stepson, even though Strophe reminds her that she and Hippolytus should not be together in any way which is out of accordance with tradition, Phaedra rejects social traditions and the social order exclaiming that 'he's not my son' (Kane, 2008: 67). While Phaedra's love for Hippolytus burns, Strophe tells her that he is useless and 'shitless' (Kane, 2008: 66).

Strophe Mother. If someone were to find out.

Phaedra Can't deny something this big.

Strophe He's not nice to people when he's slept with them. I've seen him.

Phaedra Might help me get over him.

Strophe Treats them like shit.

Phaedra Can't switch this off. Can't crush it. Can't. Wake up with it, burning me.. (Kane, 2008: 67).

Strophe warns her mother that to Hippolytus, sexual activity has no meaning, and that after he consumes her body for his own personal pleasure, and that she will treat him like absolute dirt. However, in spite of these cautions, Phaedra nevertheless wants to go against the grain of the social order in order to be with Hippolytus claiming she is in love with him, even if it means putting her own life in danger. Strophe, regardless, warns her mother repeatedly, and finally decides upon rescuing her from Hippolytus. This decision is one that is instantaneous, because in Scene Four, Phaedra visits Hippolytus for his birthday with a bunch of gifts in her hands. Out of the blue, Hippolytus asks his stepmother when she last had sex, and repeats, as though he is sick and tired of the rules imposed on him by society, that "everyone wants a royal cock, I should know... or a royal cunt if that's your preference (Kane, 2008: 69)". Hippolytus also complains about the general situation. He does not care about the gifts that come on his birthday, and he deems that there are bigger problems in the world such as rape and murder than his doomed life. In fact, he treats the palace and his royal family as 'shit' (Kane, 2008: 73), and tries to live by doing what he's been taught. "Hippolytus I know what you meant. You're right. Women find me much more attractive since I've become fat. They think I must have a secret...I'm fat. I'm disgusting. I'm miserable. But I get lots of sex..."(Kane, 2008: 73). Indeed, Hippolytus is aware of what he is, and how he is perceived by others. Although his royalty affects people especially women, Hippolytus treats them like dirt with all his brutality. This is Hippolytus only exists to kill time. He believes that he has no life and he is jealous of some people who have a lover and enjoy life. In other words, Hippolytus does not like social order and its judgments, and because he finds them meaningless, he tries to continue his life in a depressive state without any purpose. Phaedra eventually confesses her love to Hippolytus. Hippolytus warns Phaedra many times; and out of despising herself, she beings perform oral sex on him. However; Hippolytus continues to watch television without any reaction and then eats candies. According to Bonnie Burstow, "Traditionally woman's pleasure is seen as irrelevant, undesirable, uncomely" (Burstow, 1992:4).

<sup>17</sup> ""kibirli, düzenbaz, aşagılık" (Kaçar, 2017: 94).

<sup>18</sup> "masada kanlı bir kalp" (Kaçar, 2017: 95).

Hippolytus, in fact, does not care about Phaedra's sense of satisfaction while Phaedra offers him her body without a second thought. Phaedra remains silent for a period and then begins to cry;

Phaedra I did it because I'm in love with you.

Hippolytus Don't be. I don't like it.

Phaedra I want this to happen.

Hippolytus No you don't.

Phaedra I do....

Hippolytus You enjoyed that?

Phaedra I want to be with you.

Hippolytus But did you enjoy it? No. You hate it as much as me if only you'd admit it. (Kane, 2008: 77).

Hippolytus openly opposes Phaedra, saying that there is no such thing as love; what is more, sexual intercourse between them does not actually appeal to Phaedra. Hence, Hippolytus tells Phaedra that she should re-think. Kane describes Hippolytus as being a different person beyond the boundaries of the social order. Even the father-son solidarity within the patriarchal system is not seen between Theseus and Hippolytus. Theseus, who watches his son's death and stabs him, says: "Son. I never liked you" (Kane, 2008: 96) so he expresses that he is different from his son. In the patriarchal system, the consumption of the female body is reflected as a desire within woman and man. However, by advocating the opposite, Hippolytus says that neither he nor Phaedra enjoys sexuality. In fact, he admits that the women he has slept with are like 'victims' (Kane, 2008: 83) for him. Besides, Phaedra does what she has been taught and serves her own body to make Hippolytus happy, just as patriarchal system desires. Hippolytus, on the other hand, is aware of the rules of the society and warns Phaedra to become aware of this, however, he is unsuccessful. For Hippolytus, sex is only a 'boring' (Kane, 2008: 79) action. Moreover, Strophe, after her mother commits suicide, upon asking Hippolytus whether or not he had sex with her mother, Hippolytus ignores it and looks around for other reasons. Phaedra forces Hippolytus to be with her again, however, he continuously puts her down. Hippolytus confesses that he had a sexual relationship with her daughter, Strophe, in order to take advantage of Strophe's experience. Phaedra, in shock, yet again confesses her love for him, exclaiming "Phaedra: You burn me, Hippolytus Now you've had me, fuck someone else" (Kane, 2008: 79). Hippolytus, in fact, puts forward how men entirely negatively view women. For him, having a female body as valuable until it meets his needs and that it has no other worth--just as patriarchal society has taught him. Hence, Phaedra presents her body as a birthday present to Hippolytus; however, Hippolytus was brutally violent, before leaving the room he asks Phaedra "Do I get my present now?", again showing Phaedra one more time how worthless the female body is. Just as Phaedra is about to leave the room, Hippolytus admits to her that he has gonorrhoea.

Hippolytus Hate me now?

Phaedra (tries to speak. A long silence. Eventually) No. Why do you hate me?

Hippolytus Because you hate yourself. (Kane, 2008: 80)

Hippolytus tells us that Phaedra does not, in fact, really value herself or her body. Actually, according to Hippolytus, Phaedra's hatred for her own body is the reason why she is invisible. Phaedra eventually eliminates herself by committing suicide and leaving a note that Hippolytus raped her as a memorable birthday present. Strophe approaches Hippolytus in order to learn what happened and tells Hippolytus to escape because they are going to lynch him for raping his mother. Hippolytus ignores this, and when he realizes that death is upon him, he says "Life at last," pointing to how unhappy his life is. After Hippolytus is captured, he is thrown into the cell. He doesn't care what the priest says, who has come to forgive him, whereupon he accepts his own guilt. Just as the police wind their way through a hate-filled crowd, Hippolytus escapes from them by throwing his body into the public. All gathered men and women begin to shatter Hippolytus's body with great hatred. Theseus, who is among the audience, splits him up in half with a knife full of hatred. At the end of the play, some parts of Hippolytus's body are thorn away and some of them are eaten by vultures, whereupon Hippolytus closes his eyes peacefully in order to live the life he wants.

In a patriarchal system, Kane, through the character of Theseus, deals with how the female body is consumed and destroyed in a different way. Theseus left Phaedra alone after their marriage, and he only comes to see her at her funeral. Standing next to her corpse, Theseus "tears at his clothes, then skin, then hair, more and more frantically until he is exhausted. But he does not cry" (Kane, 2008: 92). As a husband in grief, Theseus acts how he is supposed to behave by society, but he does not show his real emotions sincerely. He enters among the crowd of people in disguise and praises them for killing his son. Strophe is also among those in disguise. When Strophe shouts at the people not to harm Hippolytus, Theseus pulls Strophe aside and rapes her in front of everyone, so he consumes her body mercilessly. Strophe pays a heavy price for opposing the patriarchal power. Besides, the other people praise his actions through a round of applause instead of saving her. Kane obviously indicates the brutality of patriarchal order and the merciless consumption of the female body. At the end, when Theseus finishes what he is doing, he violently "cuts her throat (Kane, 2008: 95). However, Theseus becomes horrified when he notices that the woman he just raped and killed is Strophe with who he had sexual intercourse before. When he realizes that he is the only one left in his family, Theseus kills himself; here Kane finishes the play with a justifiable end.



## CONCLUSION

Micheline Wandor, a critic, claims that “the important plays on important themes tend to be identified in the work of male playwrights, with the occasional token woman to mollify the dominant bias” (Wandor, 1981: 247). Unlike Wandor, both Kane and Kaçar take women at the center of their plays. Rather than reflecting the men's point of view, they express what women think and feel, how they should behave as well as how the system transforms them into slaves. Thus, both authors make valuable contributions to feminist literature.

In *Phaedra*, Kane indicates the female body as a sexual object from two different angles through the characters of Hippolytus and his father Theseus. Hippolytus thinks differently from the patriarchal system, but his relationship with Phaedra and Strophe is still in line with the demands of patriarchal society. Actually, his relationship with women means nothing to him. Even after Phaedra confesses her love for Hippolytus, Hippolytus warns her that there is no such thing as love and claims that Phaedra does not love herself. Nevertheless, Phaedra does not hesitate to present her body as she is taught by the patriarchal system in order to win his love. However, she is upset by Hippolytus' insensitivity. On the other hand, Kane, through Theseus, shows exactly how the patriarchal system has destroyed the female body. Theseus who plays a major role in his son's death, hates his son, Hippolytus, because he is different from him. Besides, upon marrying Phaedra, he never sees her again. He even has a sexual relationship with Phaedra's daughter, Strophe. In this sense, Kane tells us that for Theseus the female body is only an object which is worthless. Theseus, who considers Strophe as a woman from the crowd who opposes to his line of thinking, relentlessly rapes Strophe in front of everyone and kills her. When he realizes what he did, it is too late. Theseus shows no regret while torturing and eliminating a woman's body. At the end of the play, Theseus kills himself and Kane pushes her audience to think about the consuming bodies in the patriarchal system.

In Kaçar's *Tok*, she points out how the bodies of women are consumed. Even though her female characters are economically independent and successful, they are defeated by the patriarchal system. According to Ramazanoğlu, women are <sup>19</sup>“sisters who are suppressed in this universe which is owned and controlled by men” (Ramazanoğlu, 1989: 13). Respectfully, as Kaçar herself mentions, women experience violence, and even though they are able to work, they are expected to give birth and look after children. In fact, in *Tok*, Kaçar reveals how the patriarchal system works against women from different angles. Woman's intelligence and fertility are underestimated many times over, whereupon the importance of her beauty is emphasized. In fact, Kaçar goes even further to say that the violence inflicted upon women, especially by the patriarchal order is nothing more than a theory that aims to subject women and create losers. This is because the system cannot stand the woman having the upper hand over the man. The male character marries the owner of a company that he had previously worked at. Before long, he completely replaces her. However, because of his dissatisfaction and the drive to destroy anything stronger than himself, he eats his wife's body. Thus, he possesses both her body and her strength. Nothing satisfies him. Moreover, he destroys the female judge, who is more powerful than her at the end of the play. As a result, both women's bodies are consumed within the patriarchal structure, and this depletion is combined with the theme of violence by the playwright.

<sup>20</sup>“Not only do men use concepts of authority (in reference to women) such as the state, the law, and the military in order to exert their power over women, but they also rest to more 'innocent' concepts such as love, 'wombed' and 'natural' in order to describe family and sexuality. That's why Female Liberation opts for reversing these concepts” (Ayşe, 1989: 2). Both Kaçar and Kane use the theme of love and marriage as they describe how the female body is crushed, and both reveal neither love nor innocence is as innocent as they seem. On the other hand, in both *Tok/Full* and *Phaedra*, the authors did choose strong female characters. Phaedra, Strophe, KADIN, and the wife of ADAM (who is not involved in the play) are all socially strong women. While Kane adapts a drama written in the year 1000 B.C. into the twentieth century, she also brings the theme of violence to the forefront. Likewise, Kaçar uses a symbolic name such as ADAM(MAN) in order to emphasize that the oppression and torture on the woman's body throughout the years and she unites it with violence theme, too. In both plays, the institution of marriage is seen as a common area where men dominate women, and women's bodies are consumed under the name of love. While in Kane's play both men and women disappear under the oppression of patriarchy, in *TOK*, the patriarchal structure wins.

In order to be free, a woman must completely have the power of her own body. However, even though we are in the twenty-first century, both Kaçar and Kane make us consider that women are trapped within their own bodies.

## References

- Aston, E. (2003). *Feminist Views on the English Stage: 1990-2000*. Cambridge University Press, U.K.
- AYŞE, 1989. “Aptal Dostun Olacağına”, *Feminist*, sayı 6.
- Başkaya, B. (31.01.2018). *Tok Eleştirisi* Yazısı. <http://banubaskaya.com/tok-elestiri-yazisi/>.
- Candan, E. (2014). Türkiye'de Oyun Yazarlığında Eğilimler II, *Tiyatro Eleştirmenliği ve Dramaturji (T.E.D.) Bölümü Dergisi / Sayı: 25*, 2014/2, 35-73.
- De Beauvoir, S. (1989). *The Second Sex*. 1949. Trans. and Ed. HM Parshley. New York: Vintage.

<sup>19</sup> “erkeklerin sahip olduğu, kontrol ettiği ve fiziksel olarak baskın olduğu bir dünyada evrensel olarak baskı altında kalmış kız kardeşler”. (Ramazanoğlu, 1989:13)

<sup>20</sup> “Erkekler kadınların üzerindeki iktidarlarını gerçekleştirmek için yalnızca devlet, hukuk, ordu gibi doğrudan iktidar kavramlarını değil; aşk gibi “masum” kavramları, aile gibi “sığınakları” cinsellik gibi “doğal” işlevleri de kullanıyorlar (onun için) Kadın kurtuluşu böyle alanları, ilişkileri dönüştürmeyi hedefliyor” (Ayşe, 1989: 2)

- Donovan, J. (2012). Feminist theory: The intellectual traditions. A&C Black.
- Bordo, S. (2004). Unbearable weight: Feminism, Western culture, and the body. Univ of California Press.
- Burstow, B. (1992). Radical feminist therapy: Working in the context of violence. Sage Publications, USA.
- Çağdaş, H. (23.03.2017). Herkes Öldürebilir Sevdiğini. <http://www.hurriyet.com.tr/kitap-sanat/herkes-oldurebilir-sevdigini-40404897>.
- Çaha, Ö. (1996). Türkiye'de Sivil Toplum ve Kadın. Vadi yayıncılık, Ankara.
- Doğramacı, E. (1989). Türkiye'de Kadının Dünü ve Bugünü. Ankara: Türkiye İş Bankası
- Dworkin, A. (1974). Woman hating. New York: Dutton.
- Firestone, S. (1970). The dialect of sex. The Case for Feminist Revolution, New York: Morrow.
- Kaçar, Z. (2017). Toplu Oyunları 5: Şimdi Uçuşa Geçiyoruz, Tok. Mitos Boyut.
- Kane, Sarah. (2008). Sarah Kane: Complete Plays: Blasted; Phaedra's Love; Cleansed; Crave; 4.48 Psychosis; Skin (Contemporary Dramatists). Methuen Drama press.
- Lloyd, M. (2007). Judith Butler: From norms to politics (Vol. 20). Polity press, UK.
- Ramazanoglu, C. (Ed.). (1993). Up against Foucault: Explorations of some tensions between Foucault and feminism. Psychology Press.
- Sedgwick, E.K. (1991). Epistemology of the Closet. Harvester Wheatsheat, London.
- Sierz, A. (2001). In-yer-face theatre: British drama today. Faber & Faber.
- Sierz, A. (2012). Modern British Playwriting: The 1990s: Voices, Documents, New Interpretations. Bloomsbury Publishing.
- Wandor, Michelene. Carry On. Understudies: Theatre and Sexual Politics. London: Routledge and Kegan Paul, 1981.
- Wollstonecraft, M. (1988). A Vindication of the Rights of Woman: An Authoritative Text; Backgrounds; The Wollstonecraft Debate. Criticism. Norton Critical, New York.

### Genişletilmiş Özet

*Dünyadaki bütün eril toplumlarda kadınlar hem bedenlerinin hem de akıllarının sahibi olabilmek için yüzyıllardır savaş vermektedirler. Türkiye'de ve İngiltere'de kadın hakları için belirli ölçüde düzenlemeler getirilmiş olsa da günümüzde kadınlar hala tam olarak eşit haklara sahip olabilmek için mücadele etmektedirler. Hem İngiliz hem de Türk tiyatro yazarlarında kadınların bu mücadelesine oyunlarıyla katkıda bulunmaktadır. Bu çalışmada hem Türk hemde İngiliz feminist tiyatrosu yazarlarının feminist edebiyata olan katkıları ortaya konulmuştur. Çağdaş Türk Tiyatrosunda önemli bir yere sahip olan Zeynep Kaçar feminist oyunlarıyla kadınların neler yaşadığını, ne hissettiklerini ve ataerkil sistemde maruz kaldıkları baskıyı birçok oyununda dile getirmiştir. Kaçar 2017' de yazmış olduğu Tok isimli oyunu ile kadın bedeninin aşk ve evlilik temaları altında nasıl acımasızca tüketildiğini ortaya koyar. Tek sahnelik oyunda, Kaçar ADAM isimli karakterin kafasında yarattığı hayali bir durumdan bahseder. Böylece erkek bakış açısından, kadının ataerkil sistemde ki yerini seyirciye etkileyici bir şekilde sunar. Oyun ADAM ve KADIN isimli iki karakterin arasında geçer. ADAM, hakim olan KADIN karşısında karısını öldürmek suçundan yargılanır. ADAM her ne kadar karısının organlarını yemiş ve ona fiziksel şiddet uygulamış olsa da karısını öldürdüğünü kabul etmez. Çünkü ADAM'ın bütün yaptığı işkencelerin sebebi karısıdır. Başlangıçta ADAM'ın kendisinden daha başarılı, zengin ve güzel olan karısı, ADAM ile evlendikten sonra çalışmayı bırakır ve ADAM'ın sessiz kölesi haline gelir. Her tartışmadan sonra karısından bir parça kesip yiyen ADAM, sonunda karısının kalbini ister. Ayakları, kolları ve saçları kesik olan kadın gerçek anlamda özgürlüğüne kavuşabilmek için Adam'ın isteğini kabul eder. Bu sebepten Adam karısının ölümünden dolayı suçlu olduğunu kabul etmez. Diğer taraftan kendisinden daha üstün bir pozisyonda olan ve sorularıyla sürekli Adam'ı sıkıştıran Kadın'da, Adam için tehlike arz etmektedir. Ancak oyunun sonunda Adam, güzel ve başarılı olan hakiminden kalbini çıkararak, Kadın'ın yerine geçer. Böylece Kaçar oyununu ataerkil sistemin aç gözlülüğüne ve hırsına yenik düşen başarılı kadınların hazin sonuyla bitirir. Çağdaş İngiliz Tiyatrosunda ise 1990 lara Sarah Kane, şiddet ve cinsellik sahnelerinin baskın olduğu Blasted oyunuyla damgasını vurur. Sadece beş oyun yazmış olmasına rağmen, Kane'nin oyunları feminizm de dahil olmak üzere bir çok açıdan incelenmektedir. Seneca'nın yazmış olduğu Phaedra isimli oyununu Phaedra'nın Aşkını olarak günümüze uyarlayan Kane, seyircisini modernize edilmiş klasik bir oyunla karşı karşıya bırakır. Sürekli çips yiyerek, televizyon izleyen ve hayattan zevk almayan Theseus'un oğlu, Hippolytus, üvey annesi Phaedra'nın kendisine olan aşkını duyduktan sonra cinsel anlamda yaklaşmasına izin verir. Phaedra kendi bedenini aşk adı altında Hippolytus a sunduktan sonra beklediği yakınlığı göremez ve intihar eder. İlerleyen sahnelerde, Phaedra'nın kızı, Strophe'nin de hem Hippolytus hemde üvey babası Theseus ile ilişkisini öğreniriz. Hippolytus, Phaedra'nın intiharından sonra Phaedra ya tecavüzden suçlanır ve ölüm ile cezalandırılır. Yaşanılanları duyup gelen Theseus, nefret ettiği oğlunu kurtarmak için hiçbir şey yapmaz hatta oğlunun öldürülmesi için halkı*

kışkırtır. Hippolytus' un ölümünü izlemeye gelen halk, polisler tarafından götürülen Hippolytus a saldırır ve Hippolytus'u parçalarlar. Bu sırada onu öldürmemeleri için çığlıklar atan ve kılık değiştirmiş olan Strophe, yine kılık değiştirip halkın içine karışmış olan Theseus tarafından tecavüze uğrar. Kimse Strophe ye yardım etmez hatta Theseus'u destekler ve Theseus, Strophe'yi öldürür. Oğlunun ölümünü izleyen ve Strophe yi öldürdüğünü farkedene Theseus sonunda kendini de öldürür. Böylece Kane, oyununu adil bir şekilde bitirir. Her iki yazarda, Kane ve Kaçar, oyununda şiddet temalarını kullanarak aşk ve evlilik adı altında tüketilen kadın bedenlerinden bahsederler. Yazarlar her ne kadar güçlü kadın karakterler kullansalar da hiçbir eril sisteme meydan okuyamaz. Bedenini bir hiç uğruna kullanmaması için Hippolytus Phaedra'yı uyarsada, Phaedra bunu dikkate almaz hatta Hippolytus'un ne dediğini bile tam olarak anlamaz. Çünkü kendisinin en baştan beri öğrendiği şey aşk adı altında kadın bedeninin tüketilmesidir. Hippolytus farklı olan bu düşüncesinden dolayı hem babası tarafından sevilmez hem de eril sistem tarafından nefretle linç edilir. Kane kadın bedeninin cinsel açıdan tüketimini vurgularken, Kaçar ataeril sistemin güçlü kadın bedenlerini bile nasıl yok ettiğini vurgular. Her iki yazar da evlilik ve aşk temalarını kullanarak ezilen kadın bedenlerini seyircilerine sunarlar. Sonuç olarak, bu çalışma hem İngiliz hem de Türk feminist tiyatrosuna değerli katkıları bulunan Kane ve Kaçar'ın oyunlarında kadının eril sistem tarafından tüketilişini ve değersizliğini benzer temalarla nasıl ortaya koyduklarını yorumlar.



Bu sayfa boş bırakılmıştır.

## Sadrazam Şerif Hasan Paşa'nın 1790 Yılına Ait Cephe Yazışmaları

Correspondence of the Grand Vizier Sherif Hasan Pasha's from the Battlefield of 1790

Efkan UZUN<sup>1</sup>

Geliş Tarihi: 06.06.2019 / Düzenleme Tarihi: 09.07.2019 / Kabul Tarihi: 22.07.2019

### Özet

Küçük Kaynaca Antlaşması'nın akabinde çıkan olaylar neticesinde Rusya Kırım'a müdahale etmiş ve 1783 yılında Kırım Rusya tarafından ilhak edilmişti. Osmanlılar döneminde kaybedilen ilk İslam toprağı olan Kırım'ın Ruslardan alınması amacıyla başlatılan yeni savaş Osmanlılar için oldukça ağır şartlarda geçmiş, neticede Özi Kalesi de Ruslar tarafından işgal edilmiş ve devlet Yaş Antlaşması'nı imzalamak zorunda kalmıştır. Bu süreç zarfında cephe görev yapan devlet adamları ve askerlerin içinde buldukları durumun ağırlığı çok farklı kaynaklarda belirtilmiştir. Bu kaynak gurubundan biri de sadrazamların cepheden yaptıkları yazışmalarıdır. Bu makalede çok kısa süre görevde kalmış olan Osmanlı sadrazamlarından Şerif Hasan Paşa'nın yazışmalarına ait bir defter içerişindeki belgeler ele alınarak çeşitli yönlerden değerlendirmeye tabi tutulacaktır. Bahse konu belgeler Başkanlık Osmanlı Arşivi'nde Kamil Kepeci Sadaret Mektubi Kalemi Defteri (KK.d) tasnifinde 0006 numaralı defterde kayıtlıdır.

Zor zamanlarda devlet işlerine bakan çeşitli görevlilerin çalıştıkları şartların ağırlığı, devletin içinde bulunduğu hal, Osmanlı ordusunun rakiplerine karşı durumu, askerin savaşma kapasite ve kabiliyeti, lojistik meseleleri, komuta kademesinin vaziyeti, askeri görevlilerin birbirleriyle olan münasebeti vb. konular bu yazışmalar ışığında tahlili edilecek başlıca konular arasındadır. Defterde özellikle Osmanlı ordusu hakkında verilen bilgiler kıymetlidir. Seferlerin lojistiğı her devlet için ciddi bir meseledir. Haddizatında bu altından kalkılması son derece zor olan görev devlet adamlarının, yerel idarecilerin ve tabi ki sadrazamların da en öncelikli halletmeleri gereken işleri arasındaydı. Bu işin altından hakkıyla kalkamayan sadrazamların görevden azledilmeleri ve hatta hayatlarını kaybetmeleri de bu ağır vazife karşısındaki başarılarıyla ilgiliydi. Dolayısıyla üzerinde çalışılan defterde en fazla mevzu edilen konu şüphesiz bu başlıkla ilgilidir. Ordunun işesinin karşılanması (un, arpa, yem ve yemek vb.), yapılması gereken masrafların hakkıyla tedarik edilmesi, bilhassa savaşıacak askerlerin eksiklik hissedildiğinde ordunun bulunduğu bölgeden karşılanması yani yöre insanının askere alınması önemle üzerinde durulan başlıca konulardandır.

**Anahtar Kelimeler:** Şerif Hasan Paşa, Ordu, Lojistik, Rusya, Rumeli

### Abstract

As a result of the events that emerged right after the Treaty of Küçük Kaynarca, Russia intervened in Crimea annexed it in 1783. The new war initiated to take Crimea, the first Muslim land to be lost during the Ottoman period, from the Russians passed under harsh conditions for the Ottomans, and as a result, the Özi Fortress was occupied by the Russians, and the state was forced to sign the Yaş Treaty. During this process, the severity of the situation in which the statesmen and soldiers serving on the front found themselves in were reported in various resources. One of these groups of resources were the correspondences the grand viziers made from the front. This article will discuss the documents within a notebook belonging to the correspondences of Sherif Hasan Pasha, an Ottoman grand vizier who served briefly, and will subject them to evaluation in various regards. These documents are recorded with number 0006 in the Kamil Kepeci Sadaret Mektubi Kalemi Record (KK.d) in the Presidential Ottoman Archive.

The severity of the conditions in which various officials tending to state affairs, the circumstances in which the state found itself, the status of the Ottoman army against its competitors, the capacity and capability of the military to fight, logistical issues, the condition of the command element, relationships of the military officials to one another, and other headings are among the primary topics to be analyzed in light of these correspondences. The circumstances in which senior administrators ruling the state and their relationships with one another constitute a significant matter within our topic. It is possible to reach valuable clues from these types of records about the family, siblings, personality, and identity of a grand vizier. The information provided in the records regarding the Ottoman army is very valuable. Logistics of campaigns is a significant issue for every state. As such, rising from underneath this was among the primary work statesmen, local administrators, and, of course, grand viziers serving in the incredibly difficult task needed to deal with. The fact that the grand viziers who were rightfully unable to overcome this were dismissed and even lost their lives relates to their success against this daunting mission. Accordingly, the topic most discussed in the records no doubt relates to this heading. Meeting the material needs of the army (flour, barley, feed and food, etc.), the rightful supply of the expenses needing to be made, and covering at least a portion of the soldiers who would fight from the region the army was found, meaning drafting local people into the army, are among the primary topics discussed with

<sup>1</sup> Doç. Dr., Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi, Tarih Bölümü. Niğde, Türkiye.  
E-posta: efganuzun@gmail.com / efganuzun@ohu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-4419-0243

great importance.

**Keywords:** Şerif Hasan Paşa, Army, Logistics, Russia, Rumeli

## Giriş

Osmanlı tarihine bütüncül bakıldığında bu devletin genellikle olağanüstü şartlarda yaşadığı ve sürekli savaştığı veya savaşmaya hazır halde olduğu görülür. Bu hal kısa süreli barış dönemleri ile kesilmiş olsa da yüzyıllar içinde genellikle bu görüntünün hâkim olduğunu söylemek mümkündür. Bu durum 17. yüzyıl sonlarında değişmeye başlamış ve 18. yüzyıldan sonra yıkılışa kadar devamlı bir olağanüstü hal yaşanmaya başlanmıştır. 1774 Küçük Kaynarca antlaşması sonrasında Kırım kaybedilmiş ve bu olay sonraki savaşların da sebebi olmuştur. Kırım'a yeniden hâkim olmak için hamle yapan devlet adamları; daha fazla yenilgiyle yüz yüze kalmışlar ve daha büyük kayıplarla bu yüzyılı kapatmışlardır. 1787 yılında kayıplarını geri almak amacıyla Rusya'ya savaş ilen eden Osmanlı devlet adamları hiç beklenmedik bir gelişmeyle yüz yüze kaldılar. Rusya'nın müttefiki Avusturya da Osmanlılara savaş açtı. Bu hesapta olamayan gelişme sebebiyle, Osmanlılar çok geniş bir alanda hem karada hem de denizlerde; Orta Avrupa, Balkanlar, Kafkasya ve Karadeniz'de savaşmak mecburiyetinde kalmışlar, uzun ve yıpratıcı savaşlara komutanların yetersizliği de eklenince Özi kalesi başta olmak üzere önemli kilit noktaları Rusların eline geçmişti. Çok bilindiği gibi bu kayıp sebebiyle sultan I. Abdülhamid vefat etmiş ve tahta III. Selim cülus etmiştir. (Ahmed Cevded Paşa, 1309: 83-90; Uzunçarşılı, IV/I, 1988:519, 565-592; Fedakâr, 2015: 120-123, 129,132)

Bu kısa özetten bile anlaşılabilceği gibi; söz konusu çalkantılı devirlerde görev yapan devlet adamlarının ve askerlerin psikolojik durumunu tahmin etmek mümkündür. Son derece zor şartlar altında ve birçok açıdan yetersizlikler içinde savaşı devam ettirmeye çalışan komutan ve askerlerin başarısızlıklarının ardında yatan sebepleri anlamak da böylece kısmen mümkün olabilmektedir. Bu dönemlerde görev yapan sadrazamların ve diğer görevlilerin vazifelerinin başında kaldıkları sürelerin kısalığı devletin içinde bulunduğu durumu gösteren başka bir kıstas olarak ortada durmaktadır. Başarısızlığın genellikle görevlilerin kellelerinin alınması sureti ile telafi edilmeye çalışıldığı bu sistemde esas problemler, teknolojik veya insan kalitesi açısından yetersizlikler genellikle doğru analiz edilememekte ve devlet adamları muhtemelen en azından bazı hallerde boş yere cezalandırılmaktaydı. Askerlerin ve diğer üst kademe idarecilerinin yetersizliği elbette göz önünde tutulmalıdır ve bu başlı başına müstakil bir çalışmanın konusu olacak kadar önemli ve geniş bir meseledir. Ancak sadece bu kriter 19. yüzyılın arifesinde meydana gelen Osmanlı başarısızlıklarını ve yenilgilerini tek başına açıklamaya yeterli gözükmemektedir.

İşte bu zor devirlerde vazife başına gelen bir Osmanlı sadrazamı da Şerif Hasan Paşa'dır. Çalışmamızın ana eksenini oluşturan bu devlet adamı çok kısa süre görevde kalmış bir Osmanlı paşasıdır. Onun şahsında ve yazdıkları ışığında çalışmanın kalan kısmında döneme kısa bir nazar atılacak ve değerlendirilmelerde bulunulacaktır.

Şerif Hasan Paşa (ö. 1205/1791) Rusçuk ayanından *Çelebi Hacı Süleyman Ağa*'nın çocuğudur. Bazı kaynaklardaki bilgilere göre; *Seyyid, Rusçuklu* veya *Çelebizâde Hasan Paşa* olarak da bilinmektedir. Hayatının erken dönemlerine dair bilgi yoktur. Sultan III. Mustafa döneminde başlatılan Rus seferlerinde Kırım hanı Giray Han ile beraber çapulalara katıldığı ve bu esnada *serdengeçti ağası* olarak vazife yaptığı bilinmektedir. Bu akınlarda cesaret ve kahramanlığı görülen paşa bir ara *kapıcıbaşılıkla* taltif edilmişse de babası gibi gözü ayanlıkta olduğu için kargaşa çıkardığı ve bu yüzden rütbesinin geri alındığı bilinmektedir. Hatta bu sebeple idamı bile gündeme gelmiş bunun için emir çıkarılmış Kırım hanı III. Selim Giray'ın ricasıyla affedilmiş ve Rusçuk'ta oturmasına müsaade edilmiştir. (Sarıcaoğlu, 1997: 340; Arslan, 2013: 274; Uzunçarşılı, 1988: IV/II, 450)

Bu esnada devam eden Avusturya savaşının çeşitli cephelerinde gösterdiği gayret ve başarılarından dolayı sadrazam Muhsinzâde Mehmed Paşa'nın gözüne girmiş ve rakiplerinden birisi olan Rusçuk Seraskeri Dağıstanlı Ali Paşa'nın azli için gayret göstermiştir. Bu çabaları netice vermiş ve *Yergöğü Kalesi*'nin fethi şartıyla vezirlik payesiyle taltif edilmiş ve *İlbasan* sancakbeyliğine getirilmiştir (8 Eylül 1773). Ancak üzerine aldığı görevi yerine getiremediği ve Özi kalesi muhafızlığı konusunda gayretsiz davrandığı için (Temmuz 1775) tarihinde vezirlikten uzaklaştırıldı. (Sarıcaoğlu, 1997: 340; Arslan, 2013:274) İlerleyen dönemlerde bazen Selanik bazen de Filibe'de ikamet etmeye zorlanan Paşa, *Kaymakam Çelik Mustafa Paşa*'nın aracılığıyla tekrar vezirlik payesi olarak (28 Ağustos 1787) Ruslara karşı *Misivri* ve *Vidin* muhafazası ile vazifelendirildi. Sadrazam *Gazi Hasan Paşa*'nın savaş esnasında *Şumnu*'da vefatı üzerine oraya yakın olduğu için devlet ve ocak ileri gelenleri tarafından oraya davet edilmiş ve kendisine serdar-ı ekrem vekilliği verilmişti (1 Nisan 1790). Bu arada İstanbul'da yeni veziriazamın belirlenmesi için Şeyhülislâm *Hamîdizâde Mustafa Efendi*'nin tavsiyesiyle kura çekilmiş ve Sultan III. Selim tarafından Hırka-i Şerif odasında çekilen kurada Şerif Hasan Paşa'nın adının çıkması üzerine *Al-i Resul*'den olması hasebiyle tayini uygun görülmüş ve 16 Nisan 1790 tarihinde *Mühr-i Hümayun*'un kendisine verilmiştir. (Sarıcaoğlu, 1997: 340-341; Tektaş, 2002: 458; Danişmend, 1972: 70-71; Uzunçarşılı, 1988: IV/II, 451)

Hasan Paşa'nın sadrazamlığı çok kısa, sadece 10 aydan biraz fazla sürmüştü ama bu süre içinde çok çetin bir süreçten sonra *Yergöğü Kalesi* fethedilmiştir. Bir yandan *Ziştovi* barış görüşmeleri devam ederken Padişah III. Selim Rusya üzerine sefer istemiş, sadrazam orduya güveni olmadığı için isteksiz de olsa Padişahın emrine uymuştur. İsveç ve Lehistan ile de ortaklık yapan Ruslar; önemli yerleri (*Kili, İsmail, Tolci, İsakçı* vd.) ele geçirmişler bu yenilgilerden birinci derecede mesul olan sadrazam sorumluluğu üstlenmek yerine; yanındaki asker ve devlet adamlarına suçu atmaya çalışmıştı. Ayrıca *İsmail* kalesine yardım amacıyla asker toplamaya çalışması muarızları tarafından isyan edeceği veya kaçtığı şeklinde etrafa duyurulmuş, İstanbul'da O'nun aleyhine bir havanın esmeye başlaması sebebiyle görevden azledilerek yanlış bir yola girmesine mani olmak için de idamına karar verilmişti. Bu durum bizzat Padişah tarafından



ondan gizlenmiş ve bir müddet kendisine itimat edildiği bildirilerek oyalandıktan sonra 13 Şubat 1791'de *Şumnu*'da iken kuşatılmış, mühür kendisinden alınmış ve Avusturyalılardan Belgrad'ı teslim alma işi şahsına tevdi edilerek başka bir konağa yerleştirilmiş ve oradayken kurşunla vurularak idam edilmiştir. Ziştovi'de bulunan İngiliz azasının mektubuna göre idam tarihi 11 Şubat 1791'dir. Yerine Koca Yusuf Paşa ikinci kez sadrazam olarak atanmıştır. Başarısızlıkları bahane edilse de esas idam sebebi isyan etme ihtimali olarak öne çıkmaktadır. Kendisinin ardından kardeşi *Çelebi Mehmed Ağa*'nın da idam edilmesi, İstanbul'a gelen yazışmalarındaki üslup sertliği bu fikrin oluşmasına sebep olmuş görünmektedir. Mezarı Üsküdar'da Aziz Mahmud Hüdayi tekkesinin hazinesinde bulunmaktadır. Yukarıda anlatılanlarla çelişkili bir şekilde; kaynaklarda iyi ahlak sahibi ve işini bilen bir devlet adamı olarak kaydedilmiştir. (Sarıcaoğlu, 1997: 341; Arslan, 2013: 274; Uzunçarşılı, 1988: IV/II, 452-453; Mustafa Nuri Paşa, III-IV, 1992: 185-187) Şimdi Hasan Paşa'nın kısa sadareti esnasında yaptığı faaliyetlerinin de etraflıca anlatıldığı yazışmalarına geçilebilir.

### Sadrazam Şerif Hasan Paşa'nın Yazışmalarına Ait Defterin Kısa Tanıtımı

Bu yazışmalara ait defter yukarıda bahsedildiği gibi Başkanlık Osmanlı Arşivi'nde Kamil Kepeci Sadaret Mektubi Kalemî Defteri (KK.d) tasnifinde 0006 numara ile kayıtlıdır. Aslında 8 varak yani 16 sayfa olan bu defter mikrofilm kaydında kapak sayfasıyla beraber 17 sayfa gösterilmiştir. Defterin transkripsiyonu 30 sayfadan fazla tutmaktadır. Defter sonradan temize çekilmiş ve oldukça küçük harflerle yazılmış olduğu için yazılanlar 8 varakaya sığdırılmıştır. Her sayfada yaklaşık 50 satır yazı vardır. Bazı sayfalarda kenar notları ile beraber çok daha fazla yazı yazılmıştır. Defter ciltli, ebrusuz ve 38,5 x 17,5 ebatlarındadır. Defterde temiz ve gayet okunaklı kırma Rik'a hattıyla yazılmıştır.

"*Sadr-ı sâbık merhum şerif Hasan Paşa Hazretlerinin Şumnu'dan hareket birle Boğdan'a avdet edinceye kadar müteveffa-yı muşaru'n-ileyhde tahrir olunan mekatib ve kavâimin defteridir. Fi 23 Zi'l-kade sene (1)206*"<sup>2</sup> diye başlıklandırılan defterde 65 adet belge türü ve kenar yazıları vardır. Defter incelendiğinde görüleceği üzere belgeler; başta İstanbul'da sadrazamın vekili olarak sefer zamanlarında vazife yapan kaimimakam paşaya buyruldu ve kaime olmak üzere, kethüda beye, yerel kadı ve beylere, mütesellimlere, Sipah ve Silahdar ağalarına, Bölükât-ı Erbaa ağalarına, bazı paşalara, bir takım valilere, civardaki yerleşim alanlarının muhafızlarına, Reisü'l-küttaba, defterdara ve Kırım Hanına hitaben yazılmıştır. Defterdeki ilk belge 23 Ra 1205 / 30 Kasım 1790 tarihli olup, son belge ise 7 R 1205 / 14 Aralık 1790 tarihli. Yani defterdeki yazışmalar 15 günlük bir süre içerisinde yapılmıştır.

### Osmanlı Ordusunun Durumu, Askerin İaşe ve İhtiyaçları

Defterdeki belgelerin çoğunluğu doğal olarak ordunun ve askerlerin ihtiyaçları ile ilgilidir. Osmanlı ordusunun durumu, komuta kademesinin etki ve yetkinliği, askerlerin savaşma kabiliyeti, asker adedi, her türlü taktik ve strateji konuları, taarruz ve savunma durumları, askerlerin iaşe ve masrafları vb. harp tarihi ile ilgili ne kadar konu varsa onlara ait bilgiler defterde en çok ele alınan ana başlıklardır. Kasım ve Aralık aylarında ordunun savaşmak durumunda kalmasının sebep olduğu olumsuzluklar çok açık bir şekilde izlenebilmektedir. Öyle anlaşılıyor ki askerlerin ve komutanların itaatsizliklerinin en başta gelen sebeplerinden birisi bu olumsuz hava ve ondan naşi meydana gelen kötü çevre şartlarıdır. Belgelerde en çok tekrar edilen hususlardan birisi askerlerin ve komutanların itaatsizlikleri hakkındadır. *Çok söyleme arsız edersin aç bırakma hırsız edersin*" atasözünün hatırlattığı gibi çok söylenmiş ama sanki mecburiyetlerden ve de imkânsızlıklardan dolayı dinlenmemiş emirlerin tekrarı çok sık karşılaşılan bir durum olarak öne çıkmaktadır.

16 Nisan 1790'da sadrazam olan Hasan Paşa'nın defterdeki ilk yazışması 30 Kasım 1790 tarihine ait bir buyruldu<sup>3</sup> olup, Kaimimakam Paşa'ya yazılmıştır. Bu belgedeki en dikkat çekici husus asker toplama<sup>4</sup> hakkındadır. *Şumnu, Hacıoğlu, Tatarpazarı ve Edirne dâhil civarlarındaki kaza ve köylerden "nefir-i âmm<sup>5</sup> tarikıyla süvari ve piyade yedi yaşından yukarı eli kılıca kâdir harp ve darba muktedir Nur-ı İslam'da behredâr olan dilaverânın ihraç ..."* bugünkü anlayışa göre çocuk yaşta insanların askere celbi ve belirtilen mahallerde toplanmaları istenmektedir. Ruslar tarafından ele geçirilen bazı yerlerden bahsedilirken Rusların üstünlüğü zımnen kabul edilmekte ve bu durumda *"İksir-i âzam olan dua-yı hayır-ı Şahane ve hüsn-ü teveccüh ve inâyet-i Hüsvaneyeye eşedd-i ihtiyacımız dergâr olduğu..."* ifadelerinde içinde bulunulan zor şartlar karşısında Padişah duasına ne kadar muhtaç olduklarından bahsedilmektedir. Rusların hile ve desise ile bazı İslam beldelerini işgal ettikleri ancak *"mağrurun hasmının Allah-ü Zül-Celâl"* olduğu belirtilerek kayıpların telafi edileceğine olan inancından bahsetmektedir. Üstelik etraf yerlerde sakin olan insanların huzurunun temini için *"kır oğulları"*<sup>6</sup> tayin edilmek suretiyle ahalinin sakinleştirilmeye çalışıldığı da anlaşılmaktadır. (BOA, KK.d. 0006, 1/a, 1) Bu belgenin hemen devamında aynı tarihli belge de ise yine kaimimakam paşaya bir kısım asker *İsmail'e* gitmek üzere yola çıktığını ancak *Babadağı*<sup>7</sup>'na vardıklarını burada yolların kapalı olması sebebiyle ileriye gidemediklerini, yollar açılmaz askerlerin harekete devam edeceği anlatılmaktadır. (BOA, KK.d. 0006, 1/a, 2) Bu durum ilerleyen sayfalarda da göze çarpmaktadır. Ordu sadece maddi imkânsızlıklar, komuta hatası vb. sebeplerle değil aynı zamanda tabiat şartları dolayısıyla da son derece zor şartlar altında ilerleme imkânı bulabilmektedir.

Ordu ve askerlerle ilgili belgelerde en çok dikkati çeken noktalardan birisi de toplanan askerlerin tam olarak görev yerinen gitmemeleri, görevlerini yapmakta isteksiz davranmaları veya istenilen yere gitmemek için ayak sürmeleri ile

<sup>2</sup> 13 Temmuz 1792

<sup>3</sup> Sadrazam, Kaptanı Derya, vezir, beylerbeyi gibi yüksek rütbeli devlet erkânının aşağı mevkidekilere gönderdikleri yazılı emirler. Bkz. (Kütükoğlu, 1998: 197-206; Ünal, 2011: 133)

<sup>4</sup> Asker toplama ve Nefir-i Amm konularında diğer belgeler için bkz. (BOA, KK.d. 0006, 5/b, 1; 6/b, 4; 6/b, 5; 7a/5)

<sup>5</sup> Olağan üstü zamanlarda bütün halkın devlet tarafından bir vazifeye davet edilmesi hakkında kullanılan ve belgelerde çokça geçen bir tabir. Bu tamlamayı günümüzdeki umumi seferberlik manasına anlamak da mümkündür. Kısmi seferberlik için de nefir-i hâs tabiri kullanılırdı. Bkz. (Ünal, 2011: 513-514)

<sup>6</sup> Kır Serdârı denilen bir komutan emrinde kırsal kesimde eşkiya takibine çıkan müfreze mensuplarına verilen isim. Bkz. (Ünal, 2011: 400)

<sup>7</sup> Bugün Romanya'da bulunan Osmanlılar döneminde Tulca (Tolcu)'ya bağlı kaza merkezi. Bkz. (Sezen, 2006: 55)

askerlerin firarı hususlarıdır.<sup>8</sup> 30 Kasım 1790 tarihli Kaimimakam a gönderilen buyruldu; *Tolcu (Tulca)*<sup>9</sup> başbuğu vezir *Mehmed Paşa*'nın emrine girmek üzere acilen *Şumnu*<sup>10</sup>dan toplanan 300 nefer süvarinin başlarında sergedeleriyle beraber hızlı bir şekilde yola çıkmaları emredilmişken yakın bir köye geldiklerinde sadece 60 asker oldukları anlaşılmıştı. Geri kalan askerlerin; kaza hâkimi, muhtar, iş erleri, başka bazı askeri görevli ve halkın kışkırtmasıyla orduya katılmaktan içtinap ettikleri belirtilmiş ve bu halde olanların; "...eyledikleri tahkik olunub bu keyfiyet-i mugayyir-i diyânet ve tertib olunanlardan gitmeyenlerin ve nasihat edenlerin tediblerini mucib bir halet olmağla imdi; tertib olunan askeri himaye ile ihraçlarına mani olanları men ve tahrir eyledikten sonra ... ol mikdar süvari askerin tamamen ve kamilen ihrac ..." ile görev yerlerine gönderilmeleri emredilmiştir. (BOA, KK.d. 0006, 1/b, 4) Bu buyrulududan anlaşıldığı kadarıyla; halk arasında asker toplanmasına karşı kısmi bir muhalefetin olduğunu söylemek mümkündür. Her ne kadar askeri emre muhalefet etmeye zorlayanlar yöredeki bazı idareciler ve askeriler olsa da halk arasında da bir isteksizliğin olduğunu söylemek yanlış olmaz. 12 Aralık 1790 tarihinde Pirevadi Naibine gönderilen bir buyruldu; yöre sakinlerinden Hacı Hasan Ağa denilen birisi askerin sevkine engel olduğu gerekçesiyle naibe şikâyet edilmiş ve gerekenin yapılması için şu tenbihatta bulunulmuştur. "... Hacı Hasan dimekle ma'ruf hain-i din saye-i Devlet-i Aliyye'de kesb-i naim idüp böyle vakitte bez-i iktidâr eylesi fâriza-i zimmât iken el-haletü hazîhi umur-ı mühimminin ru'yetinden imtinâ eylediği ve mukaddem ve bu defa Pirevadi'den ihracı matlub olan askerin ta'tiline sebep olduğu ihbar olduğundan... mübaşir ta'yin olunan Dergâh-ı Ali gediklülere ma'rifetiyle merkumun malik olduğu emvâl ve hayvanât ve hayvanâtını canib-i miriçün zabt ve tahrir..." (BOA, KK.d. 0006, 8/a, 4)

Emre muhalefetle ilgili 2 Aralık 1790 tarihli başka bir belgede *Silistre Mütessellimi Battal Ağa*'ya; daha önceden kendilerinden Silistre ve civarından toplanacak 500 nefer seçme askerle yanlarına gelmeleri istenmiş olduğu halde hala bu konuda gerekenin yapılmadığı hatırlatılmıştır. Isakçı'nın yardımına gelmediği takdirde "*Hüda-yı Müteal hakkı için tertib-i ceza ile...*" hareket edileceği muhakkaktır diye ilgililer tehdit edilmiştir. (BOA, KK.d. 0006, 3/b, 6)

Orduyla ve askerle ilgili en önemli sıkıntılardan birisi de askerin iaşesinin temini ve tayinât meselesidir. Yine 30 Kasım tarihli Sipah ve Silahdâr Ağalarına gönderilen bir buyruludun anlaşıldığına göre; ocak neferleri ve zabıtları için gereken tahsisat yapıldığı halde hala buldukları *Yenipazar* kazasında ocaklılar tarafından "*yem ve yiyecek mütalebesiyle fukara-yı raiyyetin rencide olduğuna ihbar olunmaktan naşi bu keyfiyetin adem-i tefekkürden neş'et eylediğine binaen...*" diye devam eden emirde bundan sonra nüzul emniyeti tarafından verilen tayinâtla kanaat edilmesi "*reaya fukarasından müft ve meccanen*" yem ve yemek talep edilmemesi istenmekteydi. (BOA, KK.d. 0006, 1/b, 5) Hacıoğlu Pazarı muhafızı vezir Osman Paşa'ya gönderilen başka bir mektupta da aynı konudan bahisle; Bölükât-ı Erbaa zabıt ve cümle neferâtının yevmiyelerinin nüzul emniyeti vasıtasıyla ödenmesi istenmektedir. (BOA, KK.d. 0006, 3/b, 3) Devamında nüzul emniyeti ve mubayacıya yazılan buyruldu ise askerin ihtiyacı için lazım olan arpa, buğday, un, et ve ekme gibi temel ihtiyaç maddelerinin listesi verilerek bunlar için gerekli malzeme ve et için gerekli olan koyunların eksiksiz bir şekilde temin edilmesi ve tüm ödemelerin yapılması istenmekteydi. (BOA, KK.d. 0006, 3/b, 4-5)

*Pirevadi* kadısı ve serdarına gönderilen diğer bir buyruldu da ise; *Şumnu*'dan *Kolofca*'ya doğru yol alan ordunun 1203 senesi mubayaasından mahsub olunmak üzere 4 bin kile arpa, bin kile un ve 500 baş koyunun görevliler marifetiyle anenisi tedarik edilerek ihtimamla *Pirevadi*'de hazır edilmesi emredilmektedir. (BOA, KK.d. 0006, 2/a, 1) Başka bir *kaim*<sup>11</sup>'de ise hem ordunun buğday, arpa ve un ihtiyacından bahsedilmekte hem de bu konuda Paşa'nın kardeşinin de adı geçmektedir. Daha önce *Divan-ı Hümayun Çavuşbaşılığ*'ına tayin edilen kardeşi *Çelebi Mehmed Ağa*'nın aynı zamanda ordunun zahire temini işlerinde de görevlendirildiği anlaşılmaktadır. Ancak muhtemelen İstanbul'da abisinden dolayı bir söylenti çıkmış olacak ki Hasan Paşa: "... zira biraderim mumaileyh kulları havass-ı ricâl zümresine idhal olduğuna gibi avamm-ı nas başına üşüşüb kimi hâk kimi na-hâk yere kendüyü şefi' ittihaz idecekleri zahir olmağla ... İstanbul'da vezirin biraderi şöyle imiş böyle imiş havadisleri..." şeklinde izahatta bulunmak zorunda kalmıştır. Belgenin devamında ordunun kış tayinatı için daha önce hazırlanan asıl tayinattan başka fazladan etraf kazalardan bir miktar zahire tertip ve tahsil edilerek taşıma esnasında yollarda telef olacak kısmın da hesap edilerek ilgili yerlerde hazır edilmesi istenmektedir. Buna göre en az 250 bin kile arpa, 50 bin kile un münasip yerlerden "*biraderim mumaileyh kulları marifetiyle*" toplanması ve bu toplananların nakliyesi için *Edirneli Mehmed Efendi*'nin görevlendirilmesi istenmektedir. (BOA, KK.d. 0006, 2/a, 2)

Ordu ve askerlerle ilgili başta gelen konulardan biri de ordunun kışlayacağı yerlerle ilgilidir. Liva-i Saadet Kaymakamı Ağa'ya gönderilen 4 Aralık 1790 tarihli bir buyruldu; Sipah ve Silahdar ve onlara bağlı olan Bölükât-ı Erbaa ocaklarının bu senenin kış aylarında Isakçı, Babadağı veya Tolcu kasabalarından birisinde kışlamaları Hatt-ı Hümayun ile de sabitlenmiş olup; bu bölüklere dâhil olan ve isimlere defterde kayıtlı olan askerlerin tespit edilerek kışlaklarına gönderilmeleri istenmektedir. Geri kalanların yevmiyelerinin kesileceği ve cezalandırılacakları bildirilmektedir.<sup>12</sup> (BOA,

<sup>8</sup> Bkz. (BOA, KK.d. 0006, 6/b, 1; 7/b, 2)

<sup>9</sup> Bkz. (Sezen, 2006:495)

<sup>10</sup> 1877'de Varna Vilayeti'nin merkez kazası bkz. (Seze, 2006: 475)

<sup>11</sup> Arıza ve tezkire yerine geçen belgeler için kullanılan terim. Üst makamdan alt makama yazılan arızalar yerine geçen belgelere denirdi. Bkz. (Kütükoğlu, 1998: 275-281; Kurt ve Ceyhan, 2012: 19)

<sup>12</sup> Cephelerde durumun kötü gidişatına bağlı olarak askerin ve komutanların emre itaatsizlikleriyle ilgili defterde çokça şikâyeti havi belge vardır. Bunlar benzer şikâyetler olduğu için tek tek incelenmemiştir. Örneğin: "... Isdar ve irsal olunan Evâmir-i Aliyye'nin vürudunda neferden bazıları azimetten muhalefet ile bi-edebâne tavra cesaret eyledikleri ihbar olduğuna binaen..." "*sipah neferâtından bazı bi-edeb erâzil makulesi adem-i itaat ve azimetinde muhalefet eyledikleri ihbar olunmağla ...neferât-ı merkumenin bu güne evzaa cesaretleri tamam-ı hiyanet ve ocaklarına yakışmayacak bir halet olduğu aşikâr ... hilaf-ı rıza-yı harekete cesaret edenleri ele virüb ocaklar şanını vikâye ile mukteza-yı me'muriyetiniz üzere ala eyyi hal bu güne hareket ve yine muhalefet daiyesinde olanların esamileri ref' ve kendüleri tertib-i ceza olunacağı ifade...*" Bkz. (BOA, KK.d. 0006, 5/a, 2-3)



KK.d. 0006, 5/a, 1-2) Hacıoğlu Muhafızı Osman Paşa'ya 6 Aralık 1790 tarihinde yazılan başka bir kaimede ise; Sipah, Silahdâr ve Bölükaat-ı Erbaa ocaklarının kış ayında *Babadağı*'nda kışlamalarına karar verildiği bunun için askerin oraya sevkini gerekliliği vurgulanmıştır. (BOA, KK.d. 0006, 6/a, 3) Devamındaki mektupta ise yine aynı hususla alakalı olarak Babadağı'na gitmekle görevli komutanların çoktan oraya varmış olmaları gerekirken 12 gün geçmiş olmasına rağmen hala ulaşamadıkları belirtilmiştir. Devir düşmandan intikam alma devri olmasına rağmen hala Hacıoğlu Pazarı'nda ayak süründüğü haberlerinin geldiği bu durumun tekrarı halinde eman vermeden ceza verileceği ikaz edilmiştir. (BOA, KK.d. 0006, 6/a, 4-5)

Ordu denince elbette ilk akla gelen başlıklardan birisi savaş mühimmatı ve cephaneye tedariki ile bunları taşıyacak olan hayvanların temini konusudur. 5 Aralık 1790 tarihli Kaymakam Paşa'ya gönderilen kaimede bu konuyla ilgili bilgiler vardır. İlkbaharda Anadolu'nun çeşitli eyaletlerinden deve ve katır temini, ayrıca topçu ustaları ve cebhane ve tophane mühimmatının Varna'ya ulaştırılması istenmektedir. Bu vazife ile de Malatya mutasarrıfı *Ömer Paşa*'nın bin nefer asker ile cepheye gelmesi bildirilmiş bunun için de Diyarbakir Eyaleti zaimleri ve tımarlı sipahilerinin onun emrine verilmesi kararlaştırılmıştır. (BOA, KK.d. 0006, 5/b, 3)

Osmanlı ordusu Avrupa'da yaptığı neredeyse bütün savaşlarda kara ordusunun yanında mecburen donanmayı da kullanmıştır. Bu savaş esnasında da bu hal devam etmiştir. 14 Aralık 1790 tarihinde Varna muhafızına gönderilen kaimede; sahillerin muhafazası ve bu yoldan gelen düşmanın engellenmesi için on iki adet "*cezâyir sefâini*" istenmiş ve bu gemilerin görev yerine ulaşip ulaşmadıkları hakkında acilen bilgi verilmesi istenmiştir. Bu yazının devamında tabya şeklinde inşa olunan miri ambar yakınlarında mükemmel bir adet tabya inşası başlatılması istenmiş ve bu tabyada konuşlandırmak üzere beş-altı *balyemez* topu ve 20 nefer topçu yerleştirilmesi ve sahile bir de iskele inşaatının başlatılması istenmiştir. (BOA, KK.d. 0006, 8/b, 4)

### Reyanın Durumu ve Göç

Osmanlı Devleti'nde reaya hem asker toplama hem de askerin ihtiyacını karşılama amacıyla müracaat edilen en önemli kaynaktı. Başlıca bu iki konu olmak üzere farklı şekillerde reyanın bazı durumlarda gücünün yetmeyeceği yüke maruz kalması ve bilhassa yerleşim alanlarının düşman tarafından işgal edilmesi sonucu halkın en son başvuracağı bir yol olan zorunlu göç veya o zamanki tabirle hicret hadisesi Osmanlı idarecilerini en çok tedirgin eden hadiselerden biriydi. Tüm Osmanlı tarihi boyunca yaşanan göç hadisesi özellikle 18. yüzyıl ortalarından sonra ve daha çok Rusya'yla yapılan savaşlar neticesinde 19. yüzyılda çok yoğun bir şekilde yaşanmaya başlanmıştır. Balkanlarda, Kafkaslarda ve kaybedilen diğer yerlerde yüzlerce yıl yaşayan Osmanlı reayasını mecburi istikamet önce düşmanın eline geçmemiş olan yakın yerlere daha sonra da Anadolu'ya hicret etmek zorunda kalıyordu. Bu konuda son yıllarda büyük bir külliyat oluşmuş olup her yıl düzenli göç sempozyumları da düzenlenmektedir.

Varna ve Hacıoğlu Pazarı muhafızlarına gönderilen kaimede; Karaharman, İsakçı, Babadağı ahalileri düşmanın Tolcu'ya saldırması sebebiyle korku ve endişeye kapılarak evlat ve ıyallerini Pirevadi ve Hacıoğlu Pazarı tarafına naklederek göçe başladıkları bildirilmektedir. Hasan Paşa kendilerinin Şumnu'dan yola çıkıp gelmekte olduklarını bu yüzden ahalinin yerlerinde muhafaza edilmesine azami derecede özen gösterilmesini istemektedir. Ahalinin bu durum karşısında hicrete başlamaları dini açıdan da mahzurlu görülüp, aslında Tolcu'ya saldıran Rus askerlerinin derme çatma Boğdan reayasından mürettep olduğu ve onların da geri çekilmeye başladıkları yönünde istihbarat aldıklarını bildirmiştir. Bu zor şartlar altında memleket ve ahalinin kurtarılmasından başka bir dertlerinin olmadığını ahaliye ilan emredilmekte ve dayanmaları istenmektedir. Ahalinin yerlerinde tutulmaları, Hacıoğlu Pazarı ve Varna'ya ulaşan kadın ve çocukların mallarıyla beraber muhafaza edilmesi, en kısa sürede asil yurtlarına ulaştırılmaları istenmektedir. Bu emre uymayanların asla taviz verilmeden cezalandırılmaları ve henüz hicret etmeyenlerin katiyetle yerlerinden çıkarılmaları ilgililere tembih edilmektedir. (BOA, KK.d. 0006, 2/b, 1) Bu uyarılara rağmen düşman eline geçen yerlerin Müslüman ahali ne yazık ki katliamlara maruz kalmamak için vatanlarını terk ederek işgale uğramayan yerlere göç etmişlerdir.

Aynı konuyla ilgili Tolcu ve havalisi başbuğu *Emin Paşa*'ya gönderilen 2 Aralık 1790 tarihli kaimede ise; Ruslar tarafından işgal edildiği anlaşılan Tolcu'nun perakende olan ahalisini hakkında birkaç günden beri hiç haber gelmediğinden bahisle bu durumun kendilerinde ciddi endişeye sebep olduğu belirtilmiş ve ne halde olduklarının rapor edilmesi istenmiştir. Kendilerinin Şumnu'dan hareket ettiklerini, biraderi Çelebi Mehmed Ağa'nın da kendilerine dâhil olmasıyla gecikmeden yola çıkılacağını belirtmiş, üstelik etraftan toplanan seçme süvari birlikleriyle de askerin desteklendiğini açıklamıştır. Bu arada Emin Paşa'nın da boş durmayarak; etrafa karakol ve casuslar tayin ederek Rusların hareketlerini takip ettirip tarafına bilgi verilmesini istemiştir. (BOA, KK.d. 0006, 3/b, 1) *Kocabaşzâde Ahmed Paşa*'ya ve devamında *Serbestzâde Mehmed Haseki*'ye gönderilen mektupta da aynı şikayetler olup; "*Meşta-yı Ordu-yu Hümâyundan maiyetinize tefrik olunan asker ile halen Tolcu havalisi Başbuğu Vezir-i mükerrem izzetlü Emin Paşa hazretleri maiyetine me'mur kılınalı on iki günden ziyade olup şimdiye dek Babadağı'da vasıl olduğunuz haberi manzurumuz iken henüz Hacıoğlu Pazarı etrafında geşt ü gûzar ve fukara-i raiyeye...*" ifadeleriyle ilgili komutanların görevlerini layıkıyla yerine getirmeleri istenmektedir. (BOA, KK.d. 0006, 4/b, 1-2)

### Yerleşim Alanları ve Kaleler

Bu başlık altında savaşın cereyan ettiği şehir, kaza, köy ve mahaller ele alınacaktır. Kapalı yollar ve geçitler sebebiyle çoğu yerleşim alanlarına ulaşım imkânı bulunmadığı anlaşılmaktadır. Buna rağmen devlet adamları ve halk çeşitli çareler aramışlar ve çok eski dönemlerden beri kullanıla gelen bazı yöntemlerle yerleşim alanlarını düşman işgaline karşı korumaya çalışmışlardır.

Bu yöntemlerin en bilindiklerinden birisi de hendekler marifetiyle yerleşim alanlarının muhafazası şeklinde olmaktadır. Bu yöntem Celali isyanlarından beri bilinen ve kullanılan bir çare olup; kasaba ve köylerin etrafına hendekler yapılması vasıtasıyla ahalinin düşman işgalinden ve tecavüzünden korunmasıdır. Ne kadar işe yaradığı bilinmez ama *Şumnu* kasabasının etrafında var olduğu anlaşılan hendeklerin acilen tanzimi istenmekte ve bu iş için bazı askeri görevliler

vazifelendirilmektedir. Bu hendekler muhtelif kısımlara ayrılmış ve her kısma bir devlet adamı görevlendirilmiştir. Bir kısmına *Baş Muhasebeci Hasan Efendi*, bir kısmına *Ruznâmçe-i Evvel Ali Refik Efendi*, kalan iki kısma ise *Ordu-yı Hümâyün Kasap Baş Mustafa Bey* ve *eski sipahiler ağası Mustafa Ağa* vazifelendirilmiştir. Bu üst kademe görevliler mahallinde toplanan ve tertip edilen ahalinin yardımıyla hendekleri en kısa sürede yapmak veya tamir etmekle görevlendirilmişlerdir. (BOA, KK.d. 0006, 1/b, 2)

1 Aralık 1790 tarihli Liva-i Saadet Kaimimakam Ağa Paşa'ya yazılan başka bir kaimede ise *Maçin* muhafızı *Vezir Arslan Mehmed Paşa* tarafından inşa edilmekte olan tabyanın maddi yetersizlik nedeniyle yarım kaldığından bahisle bu işin tamamlanması ve diğer ihtiyaçların karşılanması için bu defa yeterince harçlık gönderildiği anlatılmaktadır. (BOA, KK.d. 0006, 3/a, 3)

### Devlet Adamlarıyla ve Kırım Hanıyla Yazışmalar

Bu başlık altında merkezde ve taşrada çok farklı devlet adamıyla yapılan yazışmalar kastedilmektedir. Bunların başında merkezde bulunan Kaimimakam Efendi, Defterdâr ve Reisü'l-küttâb efendi gelmektedir. Merkezdekiler hariç önem sırasına göre yazışma yapılan devlet adamları listesinin başında ise doğal olarak Kırım Hanı gelmektedir. 21 Temmuz 1783 tarihinde Ruslar Kırım'ı işgal ve ilhak etmişlerdi. Bu dönemde Kırım tahtında tabir caizse sözde Kırım Hanı olarak Osmanlılar tarafından atanan ama Rusların kabul etmedikleri Baht Giray (1789) bulunmaktaydı. Yazışmalarda isim geçmese de bahsedilen Han bu zat olmalıdır. (İnalçık, 1996: 76-78).

1 Aralık 1790 tarihli "*Han Hazretlerine*" diye başlayan bir kaimede; Kırım hanından (Baht Giray) Rus işgaline uğrayan veya işgal edilme riski olan yerleşim alanlarında Osmanlı komutanlarından vezir başbuğ Mehmed Emin Paşa ile ittifak halinde Osmanlı ordusuna destek olması rica edilmektedir. Ayrıca yerlerinden hicret etmekle karşı karşıya kalan ahalinin yerlerinde sakin olmaları için de yardım istenmektedir.

Kendisine 1 Aralık 1790 tarihinde mektup gönderilen ve adı açıkça yazılan başka bir devlet adamı da *Curazâde Ahmed Paşa*'dır.<sup>13</sup> Ahmed Paşa'ya kendisine ayrılan mahallin muhafızlığı karşılığında vezaret payesi verilmiş olduğu ve bu duruma Padişah tarafından da müsaade edildiği bildirilmiş, bu tarihten itibaren kapı halkını tevfir ve teksir ile bahsedilen kaleyi gece gündüz canla başla muhafaza etmesi istenmiştir. (BOA, KK.d. 0006, 3/a, 1) Ayrıca ilgili konularda devlet merkezinde veya taşrada görevli yetkililerle de ilgi alanlarına göre yazışma yapılmıştır. Bunlardan birisi mali konularda görüş alış-verişinde bulunulan Defterdâr efendidir. (BOA, KK.d. 0006, 3/a, 3)

### Barış Görüşmeleri ve Diplomasi Konuları

Sadrazam asıl olarak ordunun komutası, iaşesi, düzen ve intizamı ile ilgilenirken diğer yandan da başka devlet işleriyle de meşgul olmak zorundaydı. Kethüda Beye yazılan 30 Kasım 1790 tarihli bir tezkirede<sup>14</sup> bu işler; istihbarat faaliyetleri, Osmanlıların o esnada yürüttükleri diplomasi faaliyetleri, yapılması muhtemel olan anlaşmalar hakkında mütalaalar, çeşitli milletlerden ele geçen esirlerin takası gibi konular olarak öne çıkmaktadır. (BOA, KK.d. 0006, 1/b, 3)

Bu olağanüstü dönemde elbette en önemli konuların başında evvela Rusya olmak üzere ilgili devletlerle barış görüşmeleri çok önemli bir konu başlığıdır. 1 Aralık 1790 tarihli *Reisü'l-Küttâb* ve görüşmelerde Osmanlıları temsil eden *Murahhas-sı Evvel Seyyid Abdullah Efendi*'ye gönderilen kaimede; hem barış görüşmelerinden hem de karşı tarafın elçilerine verilecek olan hediyelerden bahsedilmektedir. Elçilere verilecek olan kıymetli kumaş ve şallar için daha önce kaimimakam paşaya talepte bulunulmuş ancak elçilerin gelişine kadar hediyeler gecikeceğinden Ordu-yu Hümâyün bezirgânlarından bu hediyelerin tedarik edilmesi yoluna gidilmesinin daha uygun olacağı kararlaştırılmıştı. (BOA, KK.d. 0006, 3/a, 5; 4a/ 1)

Osmanlılar bu dönemde hem Avusturya hem de Rusya'ya karşı mücadele verdikleri için bir taraftan da barış görüşmeleri devam etmekteydi. Aynı belge içinde ve ilerleyen sayfalarda diplomatik görüşmelere ve imzalanacak olan antlaşmaya dair de önemli bilgiler verilmektedir. Zıştovi Antlaşması öncesinde Prusya ile olan ittifak ve onların arabuluculukları neticesinde Prens Coburg ile Sadrazam Şerif Hasan Paşa arasında 1791 Haziran ayına kadar sürecek dokuz ay vadeli altı maddelik bir silah bırakma antlaşması yapılmış oluyordu. (Beydilli, 2013: 467-472; BOA, KK.d. 0006, 3/a, 5; 4/a, 2-3)

### Diğer Konular

İncelediğimiz defter her ne kadar yoğun savaşların yaşandığı bunun neticesinde insani dramların çokça görüldüğü bir döneme ışık tutuyor olsa da insan hayatının farklı alanlarına ait küçük teferruatlara da rastlanmaktadır. 2 Aralık 1790 tarihli belgeden; *Divane Orman (Deliorman)* nahiyesinde bulunan *Timur Baba Tekkesi*'nde sakin olan fakara ve dervişlere fazladan yardım ve gelip geçenlerin istifadesi için Filibe nazırlığından tayin olunan günlük yarım kile pirinç istihkakının düzenli olarak ödenmesi için Kalıçe nazırına mektup yazıldığı anlaşılmaktadır. (BOA, KK.d. 0006, 3/a, 6)

### Değerlendirme ve Sonuç

Döneminde pek çok devlet adamının yaşadığı çok sayıda olumsuzluğu birebir yaşadığı anlaşılan Osmanlı sadrazamlarından birisi olan Şerif Hasan Paşa'nın Osmanlı Arşivlerindeki tahriratlarının konu edildiği bu çalışmamız; aslında nispeten iyi bilinen bir döneme daha yakından ışık tutan bir ana kaynaktır. Bu ve benzeri kaynak grubundan; bizatihi devletin en üst yöneticisi tarafından şahit olunan hadiseleri, devletin içine düştüğü zorlukları, yöneticilerin yaşadıkları sıkıntıları, askerin durumunu, komuta kademesinin orduya ne kadar komuta edip edemediği meselesini,

<sup>13</sup> Silistre ve Özi valiliği yapmış Osmanlı vezirlerinden.

<sup>14</sup> Aynı şehirde bulunan resmi daireler arasında yapılan yazışmalara verilen ad. Tahrirâtlardan farkı mühürsüz oluşlarıdır. Sadaret tezkirelerine *arz tezkiresi* de denilirdi. Bkz. (Kurt ve Ceyhan, 2012: 22); Geniş bilgi için bkz. (Kütükoğlu, 1998: 245-275)

askerin disiplin durumunu, düşmanla yapılan mücadelenin safhalarını vb. çok sayıda konuyu anlayabilmek mümkün olmaktadır.

Halkın içine düştüğü pek çok iktisadi ve içtimai olumsuz şartla birleşen savaşlar, her ne açıdan bakılırsa bakılsın son derece yıpratıcı ve yorucu bir ortam içinde bitip tükenmek bilmeyen düşman saldırılarına direnmeye çalışan bir devlet idaresini ve millet iradesini açıkça göstermektedir. Savaşların uzaması, son bahar ve kış aylarına sarkması var olan güçlükleri bir kat daha arttırmış görünmektedir. Bu olumsuz koşullarda askerin iâşe ve ihtiyaçlarının karşılanması elbette çok güçtür. Bu zorluklarla baş etmeye çalışan Osmanlı idarecileri her ne kadar resmi metinlerde bunu hissettirmeye çalışsalar da muhtemelen bu zorluğu çok iyi bilmekteydiler. Sadrazam Hasan Paşa hakkında bilgi veren kaynaklarda; Paşa'nın orduya güveninin az olduğundan bahsedilmektedir. Başta Padişah olmak üzere sadrazam ve pek çok diğer devlet idarecisi kuvvetle muhtemel bu gerçeği yakından bilmekteydiler. Ancak alt kademe görev yapan idarecilere ve askerlere ve hatta reyaya durumu fark ettirmemek ve organize hareket etme mecburiyeti olan bu sınıfların morallerini bozmamak için hep başarıdan ve zaferden bahsetmek mecburiyetinde kalmışlardır. Defterde anlayabildiğimiz kadarıyla aynı konuda ilgili görevlilere (askeri, mülki, ayan-eşraf vb) tekrar tekrar gerekli ikazları yapanlar da bu emirlerinin tam anlamıyla karşılık bulamayacağını biliyor olmalıydılar. Çünkü gerçekte şartlar merkezden istenilenlerle uyuşmuyordu. Maddi problemler yanında, lojistik meselesinde yaşanan sıkıntılar, halkın fakirliği ve savaşların yükünü çekecek takatinin kalmaması eski azametli günlerin geride kaldığının anlaşılmasına her geçen gün biraz daha katkı yapmaktaydı.

Bu durum; özlenen ve belki bazı dönemlerde kurulmuş olan nizam-ı âlem ülküsünden her geçen gün uzaklaşıldığının da göstergelerinden sayılmalıdır. Yüksek ideali olan merkezi devletin taşradaki temsilcileri artık bu ideale bazen alenen muhalefet ederken, bazen de başkalarından bu düzeni yeniden kurmalarını beklemekteydi. Asker toplama esnasında bizatihi yöre ileri gelenlerinin veya halkın bu duruma mani olmaya çalışmaları başarısızlıkla neticelenen savaşların toplumda ve yönetici sınıf üzerinde meydana getirdiği yılgınlığın bir tezahürü olarak da okunmalıdır. Bu psikoloji ve fiili işgaller neticesinde yüzlerce yıl yaşadıkları topraklarını terk etmek zorunda kalan Müslüman halk aynı zamanda bir çaresizliğin de aynası görüntüsünü arz etmektedir. Bütün bu olumsuz görüntüye rağmen geçmişte batılı güçler karşısında muazzam başarılarla imza atan bu büyük devletin yaptıkları hiç de küçümsenecek şeyler değildir. Ordunun ikmalî, askerin ihtiyacının eksiksiz giderilemeye çalışılması, komuta kademesinin istisnalar hariç vazifesini canla başla yapmaya çalışması elbette dikkate değer hususlar olarak tarihe geçmiştir.

### Kaynakça

Arşiv Belgeleri

BOA, KK.d, 0006

Diğer Eserler

Ahmed Cevdet Paşa. (1309). Tarih-i Cevdet, 5, Dersaadet: Matbaa-i Osmanî.

Arslan, M. (Haz), (2013). Osmanlı Sadrazamları (Hadîkatü'l-Vüzerâ ve Zeylleri), İstanbul: Kitabevi Yay.

Başer, A. (2015). Sadrazam Koca Yusuf Paşa'nın 1791 Seferi Esnasındaki Yazışmalarına Dair Bir Defter (7 Temmuz 1791 – 10 Ağustos 1791), Karadeniz Araştırmaları, 48, 79-98.

Beydilli, K. (2013). Zıştovi Antlaşması, DİA, 44, 467-462.

Danişmend, İ. H. (1972). İzahlı Osmanlı Tarihi Kronolojisi, 4, İstanbul: Türkiye Yayınevi.

Fedakâr, C. (2015). 1787-1792 Osmanlı-Rus Harplerinde Kılburun, Özi Nehri ve Hocabey Muharebeleri. Karadeniz Araştırmaları, 46, 119-136.

İnalçık, (1996). Giray, DİA, 14, 76-78.

Kurt, Y. ve Ceyhan, M. (2012). Osmanlı Paleografyası ve Osmanlı Diplomatikası, Ankara: Akçağ Yay.

Kütükoğlu, M. S. (1998). Osmanlı Belgelerinin Dili, Diplomatik, İstanbul: Kubbealtı Neşriyatı.

Mustafa Nuri Paşa. (Haz. N. Çağatay), (1992). Netayic ül-Vukuat, III-IV, Ankara: TTK Yay.

Sarıcaoğlu, F. (1997). Hasan Paşa, Şerif, DİA, 16, 340-341

Sezen, T. (2006). Osmanlı Yer Adları, Ankara: Devlet Arşivleri Yay.

Tektaş, N. (2002). Sadrâzamlar, İstanbul: Çatı Kitapları.

Uzunçarşılı, İ. H. (1988). Osmanlı Tarihi, IV/I, IV/II, Ankara: TTK Yay.

Ünal, M. A. (2011). Osmanlı Tarih Sözlüğü, İstanbul: Paradigma Yay.

## Summary

*Ottoman grand viziers were able to reach the first vizier, meaning absolute deputy of the Sultans, at advanced ages after generally a very long and tiring life of experience, with exceptions. The number of statesmen who were able to emerge into such authority at the end of this process was certainly limited. Some of these experienced statesmen came to their positions in the magnificent days of the state, while the amazement of that revolution affected their persons. Sokollu Mehmed Pasha was one of the best examples on this topic. The actions of the grand viziers who came into their positions in periods of crisis and problem of the state in situations contrary to this, like the father of the Köprülü family Mehmed Pasha, carved their names into history with importance. Every act of the grand viziers, the second most important statesmen after the sultan, were important. That's why historical resources that pass them down to us are certainly very important for scientists.*

*As a result of the events that emerged right after the Treaty of Küçük Kaynarca, Russia intervened in Crimea annexed it in 1783. The new war initiated to take Crimea, the first Muslim land to be lost during the Ottoman period, from the Russians passed under harsh conditions for the Ottomans, and as a result, the Özi Fortress was occupied by the Russians, and the state was forced to sign the Yaş Treaty. During this process, the severity of the situation in which the statesmen and soldiers serving on the front found themselves in were reported in various resources. One of these groups of resources were the correspondences the grand viziers made from the front. This article will discuss the documents within a notebook belonging to the correspondences of Sherif Hasan Pasha, an Ottoman grand vizier who served briefly, and will subject them to evaluation in various regards. These documents are recorded with number 0006 in the Kamil Kepeci Sadaret Mektubi Kalemî Record (KK.d) in the Presidential Ottoman Archive.*

*The severity of the conditions in which various officials tending to state affairs, the circumstances in which the state found itself, the status of the Ottoman army against its competitors, the capacity and capability of the military to fight, logistical issues, the condition of the command element, relationships of the military officials to one another, and other headings are among the primary topics to be analyzed in light of these correspondences. The circumstances in which senior administrators ruling the state and their relationships with one another constitute a significant matter within our topic. It is possible to reach valuable clues from these types of records about the family, siblings, personality, and identity of a grand vizier.*

*The information provided in the records regarding the Ottoman army is very valuable. Logistics of campaigns is a significant issue for every state. As such, rising from underneath this was among the primary work statesmen, local administrators, and, of course, grand viziers serving in the incredibly difficult task needed to deal with. The fact that the grand viziers who were rightfully unable to overcome this were dismissed and even lost their lives relates to their success against this daunting mission. Accordingly, the topic most discussed in the records no doubt relates to this heading. Meeting the material needs of the army (flour, barley, feed and food, etc.), the rightful supply of the expenses needing to be made, and covering at least a portion of the soldiers who would fight from the region the army was found, meaning drafting local people into the army, are among the primary topics discussed with great importance. That the public living on European Ottoman lands started to abandon their homes upon the defeat of the army that was inadequate on some fronts against Russia is a matter that must be discussed with importance. The helplessness of statesmen against these forced migrations of people fleeing from potential Russian destruction can clearly be read in the documents.*

*There are correspondences with state officials from many different segments in the records. The most striking of these are the Sadaret District Governor in the capital. Within the documents written addressed to military officials serving both centrally and mostly in the country and to local administrators was important information regarding the military, administrative, political, and social lives of the state and subjects. Scientists have conducted very few studies regarding the source group that is the subject of the study. İsmail Hakkı Uzunçarşılı became the Republic Era Turkish historian who first utilized these records. These records have been used in various studies. But the number of studies that directly examines the records is limited.*

### Ek 1:

**Tablo 1: Serif Hasan Paşa'nın Tahriratlarına Ait Özet Tablo**

S. NO	Belgenin Başlığı	Tarihi	Sayfa No
1.	Takrir-i Âli Mucebince Kaimimakam Paşa'ya	23 Ra 1205	1/a
2.	Livâ-yı Saadet Kâimimakâmı Ağa Paşa'ya Buyruđu	23 Ra 1205	1/b
3.	Livâ-yı Saadet Kâimimakâmı Ağa Paşa'ya Buyruđu	23 Ra 1205	1/b
4.	Kethüda Beđe Tezkire	23 Ra 1205	1/b
5.	Livâ-yı Saadet Kâimimakâmı Ağa Paşa'ya Buyruđu	23 Ra 1205	1/b
6.	Sipâh ve Silahdâr Ağalarına Buyruldu	23 Ra 1205	1/b-2/a
7.	Pirevâdi Kadısına ve Serdarına Buyruldu	23 Ra 1205	2/a
8.	Takrir-i Âli Mucebince Kaimimakam Paşa'ya Kâime Yazıları	23 Ra 1205	2/a

9.	Varna Muhafızına ve Hacıoğlu Pazarı Muhafızına	23 Ra 1205	2/b
10.	İbrail Muhafazasında Olan Vezir Yeğen Mehemed Paşa'ya	24 Ra 1205	2/b
11.	Han Hazretlerine	24 Ra 1205	2/b
12.	Curâ-zâde Ahmed Paşa'ya	24 Ra 1205	3/a
13.	Defterdâr Efendiye	24 Ra 1205	3/a
14.	Livâ-yı Saadet Kâimimakâmı Ağa Paşa'ya	24 Ra 1205	3/a
15.	Kethüda Beğ Tezkire	24 Ra 1205	3/a
16.	Reisü'l-küttâb ve Murahhas-ı Evvel İzzetlü Seyyid Abdullah Efendiye	24 Ra 1205	3/a
17.	Kâliçe Nâzırına	25 Ra 1205	3/a
18.	Hacıoğlu Pazarı Muhafızı Olub Bu Defa Rütbe-i Vâla-yı Vezâretle Terfi Olunan Osman Paşa'ya	25 Ra 1205	3/b
19.	Hacıoğlu Pazarı Muhafızı Vezir Seyyid Osman Paşa'ya	25 Ra 1205	3/b
20.	Hacıoğlu Pazarı Muhafız Ma'iyetinde Olan Nüzul Eminine Buyruldu		3/b
21.	Balcık Mubayaacısına	25 Ra 1205	3/b
22.	Silistre Mütessellimi Battal Ağa'ya ve Kocaadam Oğlu'na	25 Ra 1205	3/b-4/a
23.	Kaimimakam Paşa'ya	25 Ra 1205	4/a
24.	Kethüdâ Beğ Hazretlerinin Şukkası Balasına Tahrir Olunmuştur		4/a
25.	Takriri	25 Ra 1205	4/a
26.	Râşid Efendi'ye	25 Ra 1205	4/a
27.	Kocabaş-zâde Ahmed Paşa'ya	26 Ra 1205	4/b
28.	Serbest-zâde Mehmed Haseki'ye	27 Ra 1205	4/b
29.	Kethüdâ Beğ Tezkire	27 Ra 1205	4/b
30.	Livâ-yı Saadet Kâimimakâmına ve Kethüdâ Beğ Hazretlerine Buyrudu	27 Ra 1205	4/b
31.	Kaimimakam Paşa'ya	27 Ra 1205	4/b
32.	Livâ-yı Saadet Kâimimakâmı Ağa Paşa'ya Buyrudu		5/a
33.	Kethüdâ Beğ Tezkire	27 Ra 1205	5/a
34.	Sipâh ve Silâhdâr Ağaları ve Kâtipleri ve Zâbitân ve Çavuşlarına Buyruldu	27 Ra 1205	5/a
35.	Köstence Muhafızı Ahmed Paşa'ya	27 Ra 1205	5/a
36.	Kaimimakam Paşa'ya	28 Ra 1205	5/b
37.	Kaimimakam Paşa'ya Şukka	28 Ra 1205	5/b
38.	Kaimimakam Paşa'ya	28 Ra 1205	5/b
39.	Tevfik Efendi'ye	28 Ra 1205	5/b
40.	Han Hazretleri'ne ve Tolcı Havalisi Başbuğu Emin Paşa'ya	28 Ra 1205	6/a
41.	Livâ-yı Saadet Kâimimakâmı Ağa Paşa'ya Tezkire	28 Ra 1205	6/a
42.	Hacıoğlu Pazarı Muhafızı Osman Paşa'ya	29 Ra 1205	6/a
43.	Zihneli Hasan Paşazâde Abdülfettah Beğ	29 Ra 1205	6/a
44.	Sipâh ve Silâhdâr ve Bölükât-ı Erbaa Ocakları Ağaları ve Kethüdâ Kâtipleri ve Zâbitânına Buyruldu	29 Ra 1205	6/a
45.	Dahve Muhafızı Halil Paşa'ya	10 R 1205	6/a
46.	Silistre Mütessellimi Battal Ağa'ya ve Kocaadam Oğlu İsmail Ağa'ya	Selh-i R 1205	6/b
47.	Kethüda Beğ Kaime	10 R 1205	6/b
48.	Kalle Muhafızı Bicân-zâde Ali Paşa'ya ve Yergöğü Muhafızı Abdullah Paşaya	10 R 1205	6/b



49.	Bir Sureti Dahi Yergöğü Muhafızı Abdullah Paşa'ya	10 R 1205	6/b
50.	Han Hazretlerine ve Tolcı Başbuğu Emin Paşa'ya	Tarihsiz	6/b
51.	Emin Paşa'ya Kenar	2 R 1205	7/a
52.	Kaimimakâm Paşa'ya	2 R 1205	7/a-7/b
53.	Kenar: Kaimimakâm Paşa'ya	2 R 1205	7/b
54.	Mâçin Muhafızı Arslan Paşa'ya	3 R 1205	7/b
55.	İsakçı Başbuğu Osman Paşa'ya	3 R 1205	7/b
56.	Kaimimakâm Paşa'ya Kenar	3 R 1205	7/b
57.	İsakçı Başbuğu Osman Paşa'ya	4 R 1205	7/b-8/a
58.	Halep Valisi Süleyman Paşa'ya	5 R 1205	8/a
59.	Rum-ili Valisine	5 R 1205	8/a
60.	Pirevadi Nâibi Efendiye Buyruldu	Tarihsiz	8/a
61.	Kaimimakâm Paşa'ya	6 R 1205	8/a-8/b
62.	Sipâh ve Silahdâr Ağâlarına ve Sâir Zâbitâna Buyruldu	Tarihsiz	8/b
63.	Hâcioğlu Pazarı Muhâfızı Osman Paşa'ya	7 R 1205	8/b
64.	Varna Muhafızına	7 R 1205	8/b
65.	Kaimimakâm Paşa'ya	7 R 1205	8/b





Bu sayfa boş bırakılmıştır.



## 'What happened to Amélie?' - The other 'Other' in Wide Sargasso Sea

*Amélie'ye ne oldu? Wide Sargasso Sea'deki öteki Öteki*

Erdinç PARLAK<sup>1</sup>

İbrahim KOÇ<sup>2</sup>

Geliş Tarihi: 30.05.2019 / Düzenleme Tarihi: 29.06.2019 / Kabul Tarihi: 22.07.2019

### Abstract

This paper is about Amélie, one of "the other others" who lived on the colonial island where Bertha Antoinette Mason, "the other" in Jane Eyre, had lived before her marriage, in the past times created for her by Jean Rhys. Wide Sargasso Sea (1966), the prequel of Charlotte Brontë's Jane Eyre (1847), is one of the most famous rewritings in the history of literature. Wide Sargasso Sea covers the life of Antoinette Cosway that is the non-English side of the story of Bertha Mason, who was imprisoned in the attic by her husband who married her for money. The main element that causes the problem here is the ethnic origin of Antoinette. People from the descendants of white European settlers who live in colonial islands are called Creoles and they are seen as "the other". However, there are non-Creole women in the novel as well, i.e. the black indigenous ones. Although slavery has been officially abolished, the racist-sexist behaviours that have been exposed to hierarchically subordinate and oppressed local women due to their skin colour have been found worthy of examination by the authors of this article. This analysis will be based on the evaluations of the hierarchical structure of the slavery period of American society in Ain't I a Woman Black Women and Feminism (1981) written by African-American feminist writer bell hooks who addresses the stories and problems of ethnically non-Western women who have long been ignored by the feminist discourse.

**Keywords:** Feminism, Wide Sargasso Sea, bell hooks, black women, gender discrimination

### Özet

*Bu çalışma, Jane Eyre'deki 'öteki' olan Bertha Antoinette Mason'a, Jean Rhys'in yarattığı geçmişte, onun evlenmeden önce yaşadığı sömürge adasında yaşayan 'öteki Ötekilerden' biri olan Amélie hakkındadır. Charlotte Brontë'nin Jane Eyre (1847) romanındaki olayların öncesine ışık tutan (prequel) Wide Sargasso Sea (1966), edebiyat tarihindeki en ünlü yeniden yazımlardan biridir. Rhys, parası için kendisi ile evlenen kocası tarafından tavan arasına hapsedilen Bertha Mason'ın hikâyesinin İngiliz olmayan tarafını yani Antoinette Cosway'in yaşamını ele almıştır. Burada soruna neden olan temel unsur Antoinette'in etnik kökenidir. Sömürge adalarında yaşayan Batılı beyaz yerleşimcilerin soyundan gelen insanlara kreole denilmekte ve yine Batılılar tarafından öteki olarak görülmektedirler. Öte yandan romanda kreole olmayan, yani siyahi yerli halktan olan kadınlar da vardır. Kölelik resmi olarak kaldırılmış olsa da derilerinin renginden dolayı hiyerarşik olarak daha aşağı seviyede görülen ve ezilen yerli kadınların maruz kaldıkları ırkçı-cinsiyetçi davranışlar bu makalenin yazarları tarafından incelenmeye değer bulunmuştur. Bu incelemede feminist söylemin uzun süre göz ardı ettiği Batı-dışı etnik kökene sahip kadınların hikâyelerine ve sorunlarına eğilen Afrikalı-Amerikalı feminist yazar bell hooks'un Ain't I a Woman Black Women and Feminism (1981) kitabında yer verdiği köleci Amerikan toplumundaki hiyerarşik yapıya ilişki değerlendirmeleri temel alınacaktır.*

**Anahtar Kelimeler:** Feminizm, Wide Sargasso Sea, bell hooks, siyahi kadınlar, cinsiyet ayrımcılığı.

The present study is on Amélie, one of the minor characters in Jean Rhys' most famous book *Wide Sargasso Sea* (1965). The writer introduces her as "the little half-caste servant" (55) of Antoinette, the unfortunate heroine of the book. Although she does not have a big part in the story, she is in the centre of the turning point events. She sleeps with Rochester, Antoinette's husband, and then husband and wife have a serious quarrel. At last, Antoinette's mental state begins to break down. This is the beginning of later events as in Charlotte Brontë's famous 1847 novel *Jane Eyre*.

Antoinette as a Creole woman is subjected to an othering process by white Western manhood in the novel. According to Smith (1997) Rhys believed that Brontë's *Jane Eyre* is "only one side – the English side" of the story (XVI). So, in *Wide Sargasso Sea* she presents the story of a repressed Creole woman by taking the story from a different point of view. However, it is still a limited perspective because, except the Creole or British - white people in the novel, there are other women, too. While Rhys, on the one hand, criticizes the patriarchal and colonialist discourses, on the other hand, she is almost in an attitude that ignores the black and local people on the island. In this context it is a necessity to show the

<sup>1</sup> Assoc. Prof., Ordu University Faculty of Arts and Sciences, Department of English Language and Literature, Ordu, Turkey.  
erdincparlak@gmail.com ORCID ID: 0000-0002-7184-8709

<sup>2</sup> Lecturer, Ordu University Faculty of Arts and Sciences, Department of English Language and Literature, Ordu, Turkey.  
kocram76@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0001-9510-3376

differences between the otherness of Antoinette/Bertha and the black servant Amélie. In this study, similarities and differences between the social hierarchy based on race and sex in American society that Bell Hooks presented in her 1981 book *Ain't I a Woman* and for the women of English colony islands just after the end of slavery period. If so, what is Amélie's ranking?

Rhys, like many other women writers in the 60s, questions women's roles and relationships between men and women. In her works she examines the lifestyles, beliefs and traditions of the male-dominated society. But she does not categorize herself as a feminist and she is not concerned only with the problems of women. In *Wide Sargasso Sea*, she exposes the marginalized condition of women within the patriarchal society of the colonies and she also explores issues such as colonialism, race, political oppression and mental illness (Carr, 2007: 123). Although black female issues are not in the centre of the novel, we can see and sometimes feel "the need for sexual self-determination and economic empowerment and the struggle against the psychic pain of racism and sexism" (Keizer, 2007: 155), in other words the major issues of black feminist criticism in 70s, within the character of Amélie.

Jean Rhys was born in Dominica, one of the Windward Islands in the Caribbean, on 24 August 1890. Her childhood coincides with the last period of the British colonial administration. This was also a period in which the influence of the British/Creole culture began to weaken with the disappearance of oppression. At the age of 16 she moved to England and went to school there. As Emery states, "like other West Indian writers...Jean Rhys left the Caribbean island of her birth for the metropolitan centres of England and Europe... Rhys experienced a specifically female alienation and sexual vulnerability" (Emery, 1986: 3). Upon her arrival in England *Jane Eyre* was one of the first novels she read. She was fascinated by Bertha, the 'mad' wife of Mr Rochester, the principal male character of *Jane Eyre*. Jane Eyre described her as "some strange wild animal: but it was covered with clothing" (Bronte, 1960: 295). Sandra Gilbert and Susan Gubar have seen her as "Jane's dark double" (Gilbert, Gubar, 1984: 360). The portrayal of 'mad' Bertha has always disappointed Rhys and she decided to give her a life; "*Wide Sargasso Sea*, the slim novel published in 1965, at the end of Rhys' long career, is that 'life'" (Spivak, 1997: 803). Difficulties in her personal life led her to empathize with all kinds of human suffering regardless of the cause. Since Rhys always felt cold and removed in England she might have imagined that the character Bertha Mason must have felt the same.

"Writing as a white Creole woman, Jean Rhys represents black women as necessarily 'free', liberated, and even occasionally tyrannical in *Wide Sargasso Sea*. Legally, black Caribbean people were freed from colonial rule with the introduction of the Emancipation Act of 1833, with full liberty being granted in August 1838" (Smith, 1997: 134). In the story that reflects Rhys' point of view, it is concluded that black women have more personal freedom than white women. After emancipation, black women were technically free of ownership and by this way they had a freedom that many white women did not have. "Not suffering under any of the typical constraints placed on women of the time, black women were not usually forced into marriage against their will, and were allowed a degree of sexual freedom that white British women could only dream of" (Thomas, 1995: 152). In her autobiography, Rhys recollects that "marriage didn't seem a duty for them [Dominican women] as it was with us," and that black women have "more freedom, particularly sexual, than the white islanders who must conform to the constraints of the colonist" (Bruner, 1984: 247).

*The Left Bank* (1927), *Quartet* (1928), *After Leaving Mr Mackenzie* (1930), *Voyage in the Dark* (1934) and *Good Morning Midnight* (1939) bear traces of Rhys' own life. These novels contain alienated female protagonists. Following these, she gave a long break before publishing her most successful work *Wide Sargasso Sea* in 1965. She wrote this novel in order to reveal the aspects of Jane Eyre's severe male-dominated structure of the Victorian era. As Capello (2009) argues

Jean Rhys practices the postcolonial tendency to write back to founding imperialist novels. The choice to rewrite canonical narratives of Western discourse is a common colonial practice where the telling of a story from another point of view is considered an extension of the deconstructive project to explore the gaps and the silences in a text. In this case, the novel Jean Rhys is writing back to is Jane Eyre by Charlotte Bronte. In fact, in *Wide Sargasso Sea*, Jean Rhys confronts the possibility of another side to Jane Eyre and she gives voice to Edward Rochester's mad wife, Bertha. (48)

But while doing this, Rhys left the black women silenced; they didn't have their own voice in the novel. In "Can the Subaltern Speak?" (1988) Spivak argues that "there is no space from where the subaltern (sexed) subject can speak" (307). Therefore, it is seen that colonized women are subjugated to the double oppression because of their race and gender.

Spivak in another essay, "Three Women's Texts and a Critique of Imperialism" criticizes Charlotte Bronte's *Jane Eyre*. She argues that Bertha Mason was pushed into the background and silenced as a Creole woman, with the character Jane Eyre coming to the fore in the story. According to Spivak, this is an indication of the inadequacy of feminism's participation in the Third World's issues. Bertha/Antoinette in *Wide Sargasso Sea* represents the white colonial subject (Spivak, 1997: 80).

In this context Spivak argued that Bertha remains a Creole in her own community, thus representing the exploiters, not the exploited, so that she is caught in a double bind as she is neither accepted in her own colonial community nor in the imperialistic English metropolis. In this respect, not entirely unlike Jane in Bronte's novel, Antoinette becomes a social alien in both communities as, Jane as a governess is also caught between different social classes" (Baldellou, 2008: 13).

The crossbreed servant Amélie has a very minor part in the story. She appears in the first scene of the second part when the just married couple Rochester and Antoinette was on the way to their sweet honeymoon house. They "were

sheltering from the heavy rain under a large mango tree" (Rhys, 2000: 55) and they were far from awareness of how closely their destinies were to be linked. The narrator of this part, Rochester mentioned her as "a little half-caste servant who was called Amélie" (ibid, 55). Half-caste is an archaic term for category of people of mixed race or ethnicity. It is derived from the term Caste, which comes from the Latin *castus*, meaning pure, and the derivative Portuguese and Spanish *casta*, meaning race. (en.wikipedia.org/wiki/Half\_caste) So, she is characterized as a half pure ex-slave woman. The exact date in the novel is not told, but it should be after 1833 because the Emancipation Act has been enacted that year. It is normal to think that Rochester used that term as an oppressive and sexist adjective since it was the common attitude towards black women by Western white man. Bell Hooks explains this situation by saying "when we look at the history of black women, sexism seems as important as racism as an oppressive force" (Hooks, 1982: 15)

Amélie says, "I hope you will be very happy, sir, in your sweet honeymoon house" (Rhys, 2000: 55). After that Rochester's inner voice; "She was laughing at me I could see. A lovely little creature but sly, spiteful, malignant perhaps, like much else in this place." (ibid, 55) Although Rochester saw Amélie as a 'creature' rather than a human being, it is clear that he found her attractive from the first moment he saw her.

Even if white European men regarded all black people as nonhuman, inferior creatures, they also had a tendency to see "the sexuality of the beautiful dark-skinned women as the symbol of an African heritage" (Couti, 2012: 130). On the other hand this tendency was more common against crossbreed women. Colonization process in the Caribbean islands generated a classification of skin tones. In the 18<sup>th</sup> century a white Creole from Martinique, Moreau de Saint-Méry declared the existence of one hundred twenty-eight gradations of blood resulting in dozens of skin colours organized in a restrictive social hierarchy in which the whiter the skins, the better (130). So, Rochester might have known all about this before coming to the island. Amélie or any other crossbreed women might eventually be the object of his white patriarchal glance.

But why not the white Creole women, who were regarded neither European nor African, caused the same impression on white men? It would be Christianity that led this situation. Bell Hooks explains this situation in her *Ain't I a Woman Black Women Feminism* (1982). Before the 19<sup>th</sup> century the fundamentalist Christian teaching regarded women as an evil sexual temptress, the bringer of sin into the world. Severe punishments were meted out to those women who passed the boundaries white men defined as women's place. The Salem Witchcraft trials were an extreme expression of patriarchal society's oppression of women. They were a message to all women that unless they remained within passive, subordinate roles they would be punished, even put to death. Colonial white men expressed their fear and hatred of womanhood by institutionalizing sexist discrimination and sexist oppression. (Hooks, 1982: 29-30).

According to Hooks, after the 19<sup>th</sup> century these severe religious teachings left aside. "White women were no longer portrayed as sexual temptresses" (ibid, 31) and most white women eagerly engaged sexist ideology that claimed virtuous women has no sexual impulses. The shift away from the image of white women as sinful and sexual to that of white women as virtuous lady (mother and helpmate) occurred at the same time as mass sexual exploitation of black women. As colonizer white men idealized white womanhood, they sexually assaulted and brutalized black women. Because they were naturally seen as the embodiment of female evil and sexual lust (ibid, 31-32). In this way the sexual possessions of black female bodies come to symbolize both a colonization and re-colonization of space in the colonized lands.

Here it is understood from Rochester's commend on Amélie's "expression" that she was aware of Rochester's intentions; she "was so full of delighted malice, so intelligent, above all so intimate" that Rochester "felt ashamed and looked away" (Rhys, 2000: 57). Possibly it was not the first time that she was subjected to a desirous glance of a white European man. Since crossbreed Caribbean women have come to function as a prominent object of desire for both black and white men, they might be accustomed to such attitudes. Her 'intimate expression' might be related to her knowledge about the colonizer Europeans. Even soon after that event Rochester continues casting amorous glances at her. Rochester is the narrator of this event so the intimate expression of Amélie can be related to Rochester's attraction to her, an attraction that he can not admit to himself at this point. What Amélie thinks here is unknown.

When they arrive at Granbois, the property inherited from Antoinette, it can be seen that Rochester undergoes some changes. He becomes increasingly uncomfortable because of the servants, his strange young wife and overly colourful environment. He says, "Everything is too much". While these two young people, who hardly know each other, seem happy for a while, the man is almost certain that he does not love the woman: "I was thirsty for her, but that is not love" (ibid, 78). Hostility grows between him and Christophine, Antoinette's servant since her childhood. She has great power in the house. Rochester's relationship with Antoinette is unstable and it becomes worse after Amélie gives him a letter from Daniel Cosway, one of the illegitimate children of Antoinette's father stating that Antoinette and her family are insane. In the letter he claims that Antoinette's father is bewitched both by his wife and daughter. Nevertheless, she leaves a significant portion of her wealth to her daughter. He is supposedly on the side of Rochester and warns him against his wife's family. He adds that he has much to say about this weird family so Rochester should come to visit him.

Rochester is disturbed a lot about this incident and goes outside for a walk on his own. When he comes back he sees Antoinette and Amélie are having a discussion;

Antoinette jumped out of bed and slapped her face.

'I hit you back white cockroach, I hit you back,' said Amélie. And she did.

Antoinette gripped her hair. Amélie, whose teeth were bared, seemed to be trying to bite.

'Antoinette, for God's sake,' I said from the doorway.

She swung round, very pale. Amélie buried her face in her hands and pretended to sob, but I could see her watching me through her fingers.

'Go away, child,' I said.

'You call her child,' said Antoinette. 'She is older than the devil himself, and the devil is not more cruel.'

'Send Christophine up,' I said to Amélie.

'Yes master, yes master,' she answered softly, dropping her eyes. But as soon as she was out of the room she began to sing:

'The white cockroach she marry

The white cockroach she marry

The white cockroach she buy young man

The white cockroach she marry' (ibid, 83)

By calling Antoinette "the white cockroach" and dare to hit her back, Amélie shows that she has no respect to Antoinette and is usually rude to her. Probably she knows that because of the marriage the economic superiority of Antoinette has passed to Rochester and she does not have any power at all without her husband, who is obviously interested in Amélie. "White cockroach" can be thought as a term of abuse for poor white people in the book. Cockroaches are large brown insects, often living in homes. Comparisons are made for humiliation against black people because of the insect's appearance and its relation to dirty environments. Amélie wants to insult Antoinette by singing the song about the white cockroach. As a local islander she knows all the stories about the Cosways and their unpleasant reputation. And also she might see herself superior than Antoinette because she does not need to "buy a young man" and she is not a "white cockroach". Antoinette is aware that Amélie can be very cruel when she has the chance and opportunity. So she says, "She is older than the devil himself, and the devil is not more cruel." If Amélie hadn't done anything to hurt Antoinette, it was because she was afraid of Christophine. Meanwhile, Antoine goes to Christophine for advice because she knew that Rochester no longer loves her. Christophine advises her to leave her husband as soon as possible. Antoinette, on the other hand, says she can not use the inheritance from her father in case of a divorce. This situation surprises Christophine very much.

After a while, Daniel Cosway sends another letter to Rochester to threaten him if he does not visit his house. Again Amélie is the one who brings him the letter. Amélie is apparently used by Cosway to hurt Antoinette and later Rochester is going to use her to do the same thing but that time in a different way. While he is waiting Amélie to talk to her about the letter and Daniel Cosway, he is sitting on the veranda and thinking about the mountains, the sky and Amélie;

I knew the shape of the mountains as well as I knew the shape of the two brown jugs filled with white sweet-scented flowers on the wooden table. I knew that the girl would be wearing a white dress. Brown and white she would be, her curls, her white girl's hair she called it, half covered with a red handkerchief, her feet bare. There would be the sky and the mountains, the flowers and the girl and the feeling that all this was a nightmare, the faint consoling hope that I might wake up (ibid, 98-99).

Here again we can see the effect of Amélie's attractiveness on Rochester. Besides, as a European white man he sees himself from a very different world. Everything is so natural, wild and beautiful, but also inferior, because he is civilized and the others are uncivilized, even nonhuman for him. He knows everything about that wild place, because he is the symbol of the colonial power, but he still does not belong to there. He wishes to be in a dream. Such details in the text give it a post-colonialist texture. Rochester as the representative of colonial power indeed identifies himself by his differences from that place and people.

Defining the Other, as Rochester does here, is a complex process. When we remember Derrida's famous sentence, "every other is every other other, is altogether other" (Derrida, 1995: 50). We are all other in sum; on the one hand every One is also an Other to somebody else and on the other hand every One is also an Other "in oneself", which Derrida explains through an otherness in the unconsciousness (ibid, 50). In that case everybody is the Other, and therefore the making of the Other also will be the making of the One. In other words, everybody, as an individual or as a group, has to define Others to define themselves.

The concept of "Other" is something invented or socially produced. It is defined with its distinctive features. These features are the signs of being otherness and they are very important for the process of identification of the self. We can say that one has to define the Other in order to produce an identity. Then, if Rochester sees himself as the One, he must have someone Other to differ from. This has some important consequences, in such a way that, if the Other is his opposite, it will always be his opposite in any aspect; if he believes that he has great values, the values of the Others must be poor; if he sees himself as good, the Others must be evil and so on.

There's another interesting point here; according to Rochester's thoughts Amélie has curly hair and she calls it "white girl's hair" (Rhys, 2000: 98-99). Perhaps she does not know much about white women since curly hair is more common among black people. She probably thinks that having beautiful curly hair would be the qualification of a white girl. Even long after the emancipation of slavery in colonized Caribbean islands, the social status of black people had not raised much. What Amélie wants is perhaps to feel like a 'human', not to be a white girl. So, it might be a matter of 'black skin, white mask', but it is still not certain since they are not Amélie's own sentences; Rochester narrates this part.



When Amélie comes, they talk about the second letter. Rochester asks her questions about Daniel Cosway. She seems to know something that Rochester does not know. She says, "I am sorry for you" (ibid, 100). Here it is not exactly clear what Amélie is "sorry" for. In the first instance, the sentence seems to have the idea that only Rochester has a bad marriage. However, in the later stages of the novel it is understood that according to Amélie this marriage will bring unhappiness to both Rochester and other women in his life.

Following their short conversation, Rochester decides to visit Cosway. He feels uncomfortable because of Cosway's hateful and sanctimoniously depressive attitudes. When Cosway wants to blackmail him, he decides to leave. Before leaving, he informs Rochester that his wife has another relationship before. After this he comes home and Antoinette promises to explain her husband all the facts about his past. Meanwhile Rochester thinks that "For a moment she looked very much like Amélie. Perhaps they are related, I thought. It's possible, it's even probable in this damned place." (ibid, 105) He seems to be physically attracted from both women and their 'white dresses'. He likes Amélie's body but he does not like black people as human beings and tries to keep them, like Christophine and Daniel Cosway, at a distance. He once asks Antoinette that, "Why do you hug and kiss Christophine?" (ibid, 76). Then he says, "I wouldn't hug and kiss them, I'd say, 'I couldn't.'" (ibid, 76) We know that he wants to hug and kiss Amélie and in a near future he would do it but that is not a presentation of human love that is lust for an unexplored territory. Women bodies were seen as a land that could be conquered and exploited by imperial Western men. He continues to address Antoinette with the name Bertha. He knows that she never likes that name, yet he remains unconcerned about her desires. "Rhys suggests that so intimate a thing as personal and human identity might be determined by the politics of imperialism. Antoinette is caught between the English imperialists and the black native" (Spivak, 1997: 804). Here Rochester begins to see what he thinks are the signs of Antoinette's madness. As the novel progress, she begins to break down into madness.

Antoinette begins to think that her husband hates her and wants him to love her again, so asks Christophine for a magic love medicine. Christophine unwillingly agrees to practice obeah to prepare it. Obeah is "a religious belief of African origin involving witchcraft and sorcery; practiced in parts of the West Indies and tropical Americas." (Concise English Dictionary). That night, Antoinette tries to explain her side of the story behind Daniel Cosway's letter. When he confronts Antoinette about her past, they argue passionately, and he begins calling her Bertha because it is a name he likes more. Even though Antoinette dislikes that name, he insists on using it. He learns that it is one of Antoinette's "mother's names". (Rhys, 2000: 94). Changing her name can be seen as one of the factors that led Bertha to madness in *Jane Eyre*. Finally, they go to Antoinette's room. There he drinks drugged wine. They have a rough love-making that night.

When he wakes up the next morning, he understands that he was poisoned by tasting the wine in the glass. He spends all day outside. When he comes back in the evening, he is sick but we do not know exactly what made him feel sick; was it because of Christophine's poison or because of the forest? He expects to see Amélie; "I knew that Amélie would come, and I knew what she would say: 'I am sorry for you'" (ibid, 115). Eventually she comes and feeds him as a child of her. They start an intimate conversation; they laugh together, look each other's faces and touches. Although he knows that Antoinette would hear voices, he has sex with Amélie in the next room. He thinks, "She was so gay, so natural and something of this gaiety she must have given to me, for I had not one moment of remorse. Nor was I anxious to know what was happening behind the thin partition which divided us from my wife's bedroom" (ibid, 115). Here it may be taught that Rochester takes revenge of his poisoning by using Amélie as a sex partner. Although he knows that Antoinette would notice what they are doing in the next room, he does not show any reservations. He says, "Yes, that didn't just happen. I meant it" (ibid, 127). What Amélie felt was not important for Rochester since white men (and even women) consider black women as sexual savages who were the initiators of sexual relationships with white men. (Hooks, 1982: 52). And making love to Amélie was not his only aim. He could already do it before that time or he could do it somewhere else so Antoinette could never learn. But, he deliberately uses Amélie to hurt Antoinette.

In the morning of course he feels differently: "her skin was darker, her lips thicker than I had thought" (Rhys, 2000: 115). He "had no wish to touch her and she knew it" (ibid, 116). She is no longer an unexplored territory for him. He tells her that he would be leaving the island soon and he wants to give her a large present. Here Rochester treats Amélie like a prostitute, however, she takes the present "with no thanks and no expression on her face" (ibid, 116). She has also used him for her plans to go to Rio. Amélie has an enormous self-confidence. When Rochester asks her how to get to Rio, she responds, "I don't want no horse or no mule... My legs strong enough to carry me" (ibid, 116). Amélie considers herself morally superior to Rochester. She has had sex with a man for her benefit yet, for her it does not affect her soul; she does what she has to do. She realizes that although she is white, Antoinette is not as free as she is.

Antoinette leaves the house the next morning and goes to Christophine. When she returns to Granbois after three days, she goes to her room and gets drunk; she seems to be totally mad. There is a fight between the husband and wife. She wants her husband to stop calling her 'Bertha'. There is a fierce quarrel between them that made Antoinette to get into bed. Christophine then gives Antoinette's feelings a voice as she blames the husband for causing Antoinette to break down. She tells him to leave Antoinette with her and goes back to England. But he decides to leave for England with Antoinette.

The third part of the novel is narrated by Antoinette. After her mental breakdown her husband locks her up in the attic. Rochester appoints a servant to care and watch her. Since she lives there as a hidden captive, she is unaware of many things; she even does not know where she is. Naturally, she wonders what has been happening in other rooms of the house. In fact, she constantly dreams about it. In her dreams she walks out of the room holding a candle in her hand. One night she wakes up and begins doing what she dreamed of. The novel ends when Antoinette goes down the stairs with the candle in her hand. The general judgment about this scene is that Antoinette set the house on fire. The point to be noted here is that actually the novel ends up with Antoinette waking up from the dream and leaving the room. At this stage, she is accused of causing the fire, but actually these are merely comments and predictions. So it can be said that the readers are never really informed about what actually happens there.



After a short conversation with Rochester, we do not hear anything about Amélie again nor do we know what happens to her after that morning. And we also do not know anything about her childhood. Where are her parents? Has she ever known them? It is clear that her mother was a slave. And probably Amélie was born after someone, perhaps a white man raped her mother. From Bell Hooks' quotation from Lydia Marie Child, a 19<sup>th</sup> century white female humanist, we learn that, "the negro woman... is the property of her master, and her daughters are his property" (Hooks, 1982: 26). So the owner of Amélie's mother or one of his sons may have been raped her, too. Or, at least, she was brought up in an environment that she witnessed "the black female slave who willingly submitted to a master's sexual advance and who received presents of payments was rewarded for her acceptance of the existing social order." (ibid, 27) She would also witness the punishments for the black women slaves who resisted sexual exploitation. These facts could explain her sexual behaviour and her readiness to have sex with Rochester.

It should also be noted that Amélie is more independent than Antoinette in many respects. She determines her targets and takes firm steps to reach them. She knows that she needs money so she uses Rochester in order to acquire what she needs. In another words she knows what she wants to do and she knows she won't get it on that island. She wants a better life; first she plans to see her sister who lives in Demerara (a former Dutch colony in South America) and then goes to Rio because rich people live in this city. According to Rochester she is "beautiful enough to get anything" (Rhys, 2000: 116) she wants. From her relatively little part in the novel we can say that Amélie is a self-determined and self-confident woman.

Actually black and white women have very distinctive characteristics in their relations with men. In her novel, Rhys, based on her own experience, shows that black women in colonial islands have more personal freedom than the white women. In the post-colonial period, the indigenous people were technically no longer slaves, but because of the male-dominated social structure that was the legacy of the whites, black women never had complete freedom. However the black women who have independent characters and never trust men, have more independence than the white female characters that are legally and financially dependent on the men around them.

There is also a negative side of the relative freedom of the black women living in the colonial islands of the Caribbean. They have sexual freedom and it is a fact that they do not have to do contracted marriages like white Creole women. However, because of these facts, they are exposed to sexual abuse by both white and black men. They are seen as easy woman.

Amélie proves her courage and skill in taking the first and the most important step to realize her dreams. This also reveals the sharp difference between Antoinette and Amélie. Antoinette as a Creole woman was considered as a second class British citizen, and definitely different from England born white people. As for the situation of white islanders; they are the minority group in a society that is mostly made up of freed black slaves, and this, with no doubt, makes the social hierarchy of colonized Caribbean islands more complex than the United States where the white Western oriented people have almost always been the majority in the society. In such a hierarchical order it is not easy to determine the ranking of white Creole women. Do they have a better or a worse place? We are in the opinion that this is a meaningless question since all women in one way or another are exploited by men. And Amélie's story under such circumstances would not have been a happy one. The worst of all no one would ever been interested in her unsuccessful survival adventure and so no one would ever write a sequel to her story.

## References

- Baldellou, M.M. (2008) "Words of Madness / Female Worlds: Hysteria as Intertextual Discourse of Women's Deviance in Jane Eyre". *Cycnos*, Volume 25 Spécial - Charlotte Brontë, Jane Eyre.  
<http://revel.unice.fr/cycnos/index.html?id=6168>, 18 Feb. 2019
- Bronte, C. (1960). *Jane Eyre*. New York: Penguin Classics
- Brunner, C. H. (1984). "A Caribbean Madness: Half Slave and Half Free". *Canadian Review of Comparative Literature*. 11. pp. 236-248.
- Capello, S. (2009). "Postcolonial discourse in *Wide Sargasso Sea*: Creole discourse vs. European discourse, periphery vs. center, and marginalized people vs. White Supremacy". *The Free Library. Journal of Caribbean Literatures*.  
<https://www.thefreelibrary.com/Postcolonial+discourse+in+Wide+Sargasso+Sea+%3a+Creole+discourse+vs....-a0219075718> 18 Feb. 2019
- Carr, H. (2007). "A History of Women's Writing". *A History of Feminist Literary Criticism*. ed. Plain, G and Sellers, S. Cambridge: Cambridge University Press. pp.120–137
- Couti, J. (2012) "Sexual Edge in the Tropics: Colonization, Recolonization, and Rewriting the Black Female Body" *Placing the Archipelago: Interconnections & Extensions Sargasso 2010-2011*
- Derrida, J. (1995). *Archive Fever – A Freudian Impression*. Tran. Eric Prenowitz. The Johns Hopkins University Press, *Diacritics*, Vol. 25, No. 2 (Summer, 1995). pp. 9-63.
- Emery, M. L. (1968). *Jane Rhys at "World's End": Novels of Colonial and Sexual Exile*. Austin: University of Texas Press.
- Gilbert, S. M. and Gubar, S. (1984). *The Madwoman in the Attic: The Woman Writer and the Nineteenth Century Imagination*. New Haven and London: Yale University Press.
- Hooks, b. (1982). *Ain't I a Women Black Women Feminism*. London: Pluto Press.
- Keizer, A. R. (2007). "Black Feminist Criticism" *A History of Feminist Literary Criticism*. ed. Plain, G. and Sellers, S. Cambridge: Cambridge University Press. pp.154–168.

Rhys, J. (2000). Wide Sargasso Sea. London: Penguin Books.

Smith, A. (1997). Introduction and general notes to Wide Sargasso Sea. London: Penguin Classics.

Spivak, G. C. (1997). "Three Women's Texts and a Critique of Imperialism". Feminisms an Anthology of Literary Theory and Criticism.ed. Robyn R. W and Herndl D. P. New Brunswick, New Jersey: Rutgers University Press. pp.798–813.

Spivak, G. C. (1988). "Can the Subaltern Speak?". Marxism and the Interpretation of Culture. ed. Nelson C. and Grossberg L. London: Macmillan. pp.271–313.

Thomas, S. (1995). "The Labyrinths of "a Savage Person – a Real Carib". The Worlding of Jean Rhys. USA: Greenwood Publishing Group Inc. pp.143–154.

Thomas, S. (1995). "An Antillean Voice". The Worlding of Jean Rhys. USA: Greenwood Publishing Group Inc. pp.49–66.

## Genişletilmiş Özet

*Bu çalışma, Jane Eyre'deki 'öteki' olan Bertha Antoinette Mason'a Jean Rhys'in yarattığı geçmişte, onun evlenmeden önce yaşadığı sömürge adasında yaşayan 'öteki Ötekilerden' biri olan Amélie hakkındadır. Charlotte Brontë'nin Jane Eyre (1847) romanındaki olayların öncesine ışık tutan (prequel) Wide Sargasso Sea (1966), edebiyat tarihindeki en ünlü yeniden yazımlardan biridir. Victoria dönemi ahlakı ve toplum düzenine göre 'tavan arasındaki deli kadın' olarak lanse edilerek ötekileştirilen Antoinette/Bertha'nın hikâyesine odaklanan bu roman, ataerkil düzenin ve onun temsilcisi olan bir kocanın kurbanlaştırdığı bir kadının ruhsal ve bedensel çöküşünü çok yönlü olarak yansıtmaktadır. Rhys, parası için kendisi ile evlenen kocası tarafından tavan arasına hapsedilen Bertha Mason'ın hikâyesinin İngiliz olmayan tarafını yani Antoinette Cosway'in yaşamını ele almıştır. Burada soruna neden olan temel unsur Antoinette'in etnik kökenidir. Sömürge adalarında yaşayan Batılı beyaz yerleşimcilerin soyundan gelen insanlara kreole denilmekte ve yine Batılılar tarafından öteki olarak görülmektedirler. Öte yandan romanda kreole olmayan, yani siyahi yerli halktan olan kadınlar da vardır. Kölelik resmi olarak kaldırılmış olsa da derilerinin renginden dolayı hiyerarşik olarak daha aşağı seviyede görülen ve ezilen yerli kadınların maruz kaldıkları ırkçı-cinsiyetçi davranışlar bu makalenin yazarları tarafından incelenmeye değer bulunmuştur. Bu incelemede feminist söylemin uzun süre göz ardı ettiği Batı-dışı etnik kökene sahip kadınların hikâyelerine ve sorunlarına eğilen Afrikalı-Amerikalı feminist yazar bell hooks'un Ain't I a Woman Black Women and Feminism (1981) kitabında yer verdiği köleci Amerikan toplumundaki hiyerarşik yapıya ilişki değerlendirmeleri temel alınacaktır.*

*Hooks'a göre 19. yüzyıl öncesinde kadınlara yönelik, dini kökenli olan, cinsel kışkırtıcılığın kaynağı oldukları yönündeki anlayış, Victoria dönemi ahlakının egemen olmaya başlaması ile bir tarafa bırakılmıştır. Bu yüzyılda ev hizmetçiliği ve çocuk bakımı gibi işlerle görevlendirilen siyahi kadın sayısında bir artış olmuştur. Bu duruma bağlı olarak erkek egemen toplum anlayışı siyah ve beyaz kadınlar arasında bir ayrıma gitmeye başlamıştır. Beyaz kadınlar artık cinsel kışkırtıcı olarak görülüyordu ve erdemli kadınların cinsel istekleri olmaz şeklindeki cinsiyetçi anlayış çoğu beyaz kadın tarafından gönüllü bir şekilde kabul gördü. Beyaz kadınların, günahkâr kadın imajından, erdemlin temsilcisi olan kadın imajına (anne ve hizmetçi rolüne) bürünmesi, siyah kadınların kitlesel cinsel sömürsüyle aynı zamanda gerçekleşmiştir. Sömürgeci beyaz erkekler beyaz kadınlığı idealize ederken, cinsel olarak siyah kadınlara saldırdılar ve onlara merhametsizce davrandılar. Siyah kadınlar doğal olarak feminen kötülüğün ve cinsel şehvetin cisimleşmiş hali olarak görülmeye başlandı.*

*Hikâyede nispeten küçük bir yeri olan Amélie'ye, erkek egemen İngiliz kültürünün temsilcisi Bay Mason tarafından, hooks'un belirttiği cinsel kışkırtıcılık nitelikleri atfedilmiştir. İçinde bulunduğu ekonomik ve sosyal koşullardan kurtulmak ve yaşam kalitesini artırmak isteyen Amélie ise bir an önce adadan ayrılmak ve önce kız kardeşinin yaşadığı Güney Amerika kolonisine ardından da zengin insanların yaşadığı Rio'ya gitmeyi hayal etmektedir. Bu hayalini gerçekleştirmek için ihtiyaç duyduğu paraya Bay Mason'un cinsel ilişki teklifini kabul ederek ulaşır. Eşine saygı duymayan ve açıkça tüm kadınları aşağı varlıklar olarak gören Bay Mason bunu gizleme gereği bile duymaz. Antoinette'in kalımsal bir hastalık olması çok muhtemel hastalığı bu olay sonrası ilerleme göstermiş ve ruhsal ve fiziksel çöküşünün başlangıcı olmuştur. Onun hikâyesinin sonraki bölümünü Jane Eyre'den biliyoruz ancak Amélie'nin hikâyesinin nasıl devam ettiği asla öğrenemedik. Karayip adalarının o yıllardaki karmaşık sınıfsal yapısı göz önüne alındığında, Antoinette ve Amélie'nin kurbanlaştırılmaları arasında bir kıyaslama yapmak kolay olmasa da kendilerine yakın gördükleri beyaz kadınlara tanımadıkları cinsel özgürlüğü, beyaz olmayan kadınlara tanıyan erkek egemen kültür içinde her zaman kolay av olarak görülecek melez bir kadının başarı ve mutluluğa ulaşma şansının çok fazla olmadığı öngörülebilir.*



Bu sayfa boş bırakılmıştır.

## Fen Bilimleri Dersiyle İlgili Özel Durumların Ortaokul Öğrencilerinin TEOG Fen Bilimleri Dersi Başarılarına Etkisi<sup>1</sup>

*The Effect of Special Situations Related to Science Courses on Secondary School Students' Success in TEOG Science Course*

İkramettin DAŞDEMİR<sup>2</sup>

Sezai OKUTAN<sup>3</sup>

Geliş Tarihi: 08.01.2018 / Düzenleme Tarihi: 28.04.2019 / Kabul Tarihi: 22.07.2019

### Özet

Bu araştırmanın amacı; fen bilimleri dersiyle ilgili bazı özel durumların (fen bilimleri dersine ayrılan zaman, fen bilimleri dersinden destekleme kursu alma, fen bilimleri dersine ek seçmeli ders alma, fen bilimleri dersini sevme, fen bilimleri öğretmenini sevme, fen bilimleri proje ödevi alma) ortaokul öğrencilerinin 2015- 2016 eğitim- öğretim yılı birinci ve ikinci dönem yapılan TEOG (Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş) sınavı Fen Bilimleri dersi başarısına etkisini araştırmaktır. Araştırmada deneysel olmayan ilişkisel ve nedensel karşılaştırma yöntemi kullanılmıştır. Örneklem seçiminde amaçlı örnekleme kullanılmıştır. Araştırma Ordu ili Altınordu ilçesinde eğitim gören 14 ortaokuldan seçilmiş 605 öğrenci ile yapılmıştır. Araştırma verileri araştırmacı tarafından hazırlanmış olan bir anket ile elde edilmiştir. Verilerin analizinde, iki bağımsız değişkenin bir bağımlı değişken üzerindeki etkisini belirlemek için bağımsız örneklem t testi, ikiden fazla değer alan bağımsız değişkenin bir bağımlı değişken üzerine olan etkisini belirlemek için tek yönlü ANOVA, tek yönlü ANOVA da anlamlı farklılığın nereden kaynaklandığını tespit etmek için Scheffe Testi kullanılmıştır. Verilerin analizi SPSS 22,00 programıyla yapılmıştır. Araştırma sonucunda, fen bilimlerine ayrılan zamanın, fen bilimleri destekleme kursu almanın, fen bilimlerine ek olarak, fen bilimleri ile ilgili seçmeli ders almanın, fen bilimleri dersini sevmenin, öğrencilerin TEOG fen bilimleri başarılarını anlamlı bir şekilde etkilediği ortaya çıkarken, fen bilimleri öğretmenini sevmenin ve fen bilimleri dersinden proje ödevi almanın ise öğrencilerin TEOG fen bilimleri başarılarına anlamlı bir etkisinin olmadığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğrencilerin 5. 6. ve 7. sınıftaki yılsonu fen bilimleri puan ortalamalarıyla TEOG fen bilimleri ortalamaları arasında yüksek bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** TEOG Sınav, Fen Bilimleri Başarı, Korelasyon, Değişken.

### Abstract

*The purpose of this research; special circumstances related to the science course (time to science course, taking courses to support science courses, taking additional elective courses in science courses, liking science lessons, liking science teacher, science Project assignment ) should investigate the effect of secondary school students' success in the TEOG (Basic Education to Secondary Education Transition) examination Science Science course which is made in the first and second semester of 2015-2016 academic year. A non-experimental relational and causal comparison method was used in the study. For the selection of the sample, purposeful sampling is used. The study was carried out with 605 students selected from 14 middle schools in the Altınordu province of Ordu. The research data were obtained from a questionnaire prepared by the researcher. In the analysis of the data, the independent sample t test was used to determine the effect of two independent variables on one dependent variable, the one-way ANOVA to determine the effect of the two-valued independent variable on a dependent variable, and the Scheffe Test was used. Analysis of the data was done with SPSS 22.00 program. As a result of the research, it has been found out that the time left in the sciences turns out to be the addition of science supporting courses, in addition to the sciences, elective courses related to sciences, liking science courses, students have a significant effect on BESET science achievements, it was revealed that the students did not have a meaningful effect on BESET science achievements. It was also found that there is a high correlation between students' average scores of 5th, 6th, and 7th grade science years and TEOG science average scores.*

**Keywords:** BESET Exam, Science Achievement, Corelation.

<sup>1</sup> Bu makale, ikinci yazarın lisansüstü tezinin bir kısmından oluşturulmuş olup 9. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

<sup>2</sup> Doç. Dr., Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Erzurum, Türkiye.  
E-posta: ikramettindasdemir@gmail.com Orcid No: 0000-0002-4007-7614

<sup>3</sup> Ordu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Eğitimi Yüksek Lisans Öğrencisi, Ordu, Türkiye.  
E-posta: sezaikutun@hotmail.com

## Giriş

Fen Bilimleri dersi; gündelik yaşamımızda karşılaştığımız olayların neden ve sonuçlarını inceleyerek, bu olaylarla ilgili düşünüp, sorguladıktan sonra aralarında mantıklı ilişkiler kurabilen bireyler yetişmesine yardımcı olur. Bu da; çağımızın istediği nitelikteki bireyleri yetiştirme konusunda Fen Bilimleri dersinin ne kadar önemli olduğunu açıkça ortaya koymaktadır (Abacı -Çaylı, 2015). Milli Eğitim Bakanlığı, Fen Bilimleri ve diğer derslerle ilgili koyduğu hedeflere ulaşılıp ulaşılmadığını, yapılan ulusal ve uluslararası değerlendirme çalışmaları ile tespit etmeye çalışmaktadır. Çünkü; hedeflenen davranışları kazanmadaki başarı, eğitim hedeflerine ulaşmadaki başarının da bir ölçüsüdür.

Ulusal alanda yapılan sınavlardan ve uluslararası çalışmalardan alınan geri bildirimler, ülkelerin eğitim alanında ne durumda olduğu ile ilgili güçlü ipuçları vermektedir (Daşdemir, 2016). Bu geri bildirimler sayesinde ülkeler eğitim sistemleri ile ilgili değerlendirmeler yapıp buna uygun politikalar belirleme imkanına kavuşmaktadırlar. Ülkemizde de ulusal sınavları ve uluslararası çalışmaları önemsenmektedir. Ancak uluslararası (PISA ve TIMSS gibi) çalışmalarda, ülkemizin başarısı maalesef ortalama başarının altında kalmaktadır (PISA, 2015; TIMSS, 2015). Uluslararası sınavlardan biri olan PISA'da Türkiye elde ettiği fen puan ortalaması ile 57 ülke arasında 44. sırada yer almıştır (PISA, 2015). Yine TIMSS 2015'de Türkiye 4. sınıf Fen Bilimleri başarısında, 47 ülke arasında 483 ortalama puan ile 35. sırada; 8. sınıf Fen Bilimleri başarı ortalamasında 493 puan ile 39 ülke arasında 21. sırada yer almıştır (TIMSS, 2015). Bu durum, son zamanlarda ülke gündeminde sıkça yer bulmakta, ülke ortalamasının yükseltilmesi için ne gibi önlemler alınabileceği konusunda ciddi çalışmalar yapılmaktadır (Okutan, 2017). Bu doğrultuda, ulusal sınavlardaki sorular gözden geçirilmekte, okuma anlama, bilgiyi yorumlama ve öğrenilen bilgilerin günlük hayatta kullanılmasına yönelik sorular geliştirilmeye çalışılmaktadır (Okutan, 2017). Son yıllarda yapılan ulusal sınavlarda (SBS, TEOG) sorulan sorulara bakıldığında bu durumu açıkça görmek mümkündür. Seviye Belirleme Sınavı (SBS) 2008-2013 yılları arasında, Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) Sınavı 2013-2017 yılları arasında uygulanmıştır. Ortaokul öğrencilerinin TEOG sınavından alacağı puanlar, hangi üst kurumda öğrenim hayatlarına devam edeceğini belirlediği için çok önemlidir. Bu nedenle TEOG sınavında öğrencilerin aldıkları puanlarını etkileyen faktörlerin tespit edilmesi ve bu doğrultuda tedbirlerin alınması, öğrencilerin başarılarının artmasına katkı sağlayacaktır (Aslan, 2017). Öğrencilerin Fen Bilimleri dersinde başarılarını artırabilmemiz için öncelikle onların başarılarını etkileyen faktörlerin neler olduğunun tespit edilmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir. İlgili literatür incelendiğinde öğrencilerin akademik başarılarını cinsiyet (Keskin ve Sezgin, 2009; Kılıç ve Karadeniz, 2004, Satici; 2016), anne ve babanın eğitim durumu (Arı, 2007; Karabay, 2014; Ötken, 2012), kendine güven ve başarıya isteği (Bal, 2011) okula başlama yaşı (Küçük, 2016), derslere olan tutumu (Fidan Dişkitli, 2011; Oliver ve Simpson, 1988; Pamuk ve Kiraz, 2016; Pehlivan ve Köseoğlu, 2010; Skouras, 2014), öğrenmeye ayrılan zaman (Anıl, 2012; Özer ve Anıl, 2011; Smith ve Niemi, 2001), öğrencilere sunulan eğitim öğretim olanakları (Aydoğan, 2012; Metin, 2013; Sağlam- Tosun, 2016; Sawkins, 2002; Türnüklü, Zoraloğlu ve Gemici, 2001; Yanpar, 1998) gibi faktörlerin etkilediği görülmektedir. Yine ilgili alanyazın incelendiğinde TEOG sınavı ile ilgili olarak çeşitli çalışmalar yapıldığı tespit edilmiştir (Aslan, 2017; Taşkın, 2016; Taşkın, ve Aksoy, 2018). Literatür incelendiğinde öğrencilerin akademik başarılarına etki eden değişkenlerin belirlenmesine yönelik yeterli sayıda çalışma yapıldığı söylenebilir (Aslan, 2017; Taşkın, 2016; Taşkın ve Aksoy, 2018). Ancak öğrencilerin hem TEOG-1 ve TEOG-2 fen bilimleri dersi başarılarına etki eden özel durumlara yönelik herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Araştırmanın bu boşluğa doldurarak eğitim politikalarımıza yön verenlere yol göstermesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Yine Uluslararası düzeyde yapılan sınavlarda öğrenmeye ayrılan zaman, öğrencilerin evdeki imkanları, ailenin eğitim düzeyi, fen bilimlerine ilgi duyma, fen bilimlerini sevme gibi bağımsız değişkenlerin araştırıldığı görülmüştür (TIMSS, 2015). Ulusal düzeyde yapılan sınavlarda da bu değişkenlerin araştırılmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

### 1.1. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, fen bilimleri dersine ayrılan zaman, fen bilimleri dersinden destekleme kursu alma, fen bilimleri dersine ek seçmeli ders alma, fen bilimleri dersini sevme, fen bilimleri öğretmenini sevme, fen bilimleri proje ödevi alma gibi bağımsız değişkenlerin öğrencilerin 2015- 2016 eğitim öğretim yılı birinci ve ikinci dönem TEOG fen bilimleri başarılarına etkisini belirlemek ve 5. 6. ve 7. sınıf fen bilimleri puan ortalamalarıyla, TEOG-1 ve TEOG-2 fen bilimleri dersi başarı puanları arasındaki ilişkiyi tespit etmektir. Bu amacı gerçekleştirmek için aşağıdaki soruların cevabı aranmıştır.

1. Öğrencilerin 2015-2016 eğitim öğretim yılı birinci ve ikinci dönem TEOG sınavı Fen Bilimleri dersi başarılarına Fen Bilimleri dersine ayrılan zamanın bir etkisi var mıdır?
2. Öğrencilerin 2015- 2016 eğitim öğretim yılı birinci ve ikinci dönem TEOG sınavı Fen Bilimleri dersi başarılarında Fen Bilimleri dersinden proje ödevi almanın bir etkisi var mıdır?
3. Öğrencilerin 2015- 2016 eğitim öğretim yılı birinci ve ikinci dönem TEOG sınavı Fen Bilimleri dersi başarılarında fen bilimleri destekleme kursu almanın bir etkisi var mıdır?
4. Öğrencilerin 2015- 2016 eğitim öğretim yılı birinci ve ikinci dönem TEOG sınavı Fen Bilimleri dersi başarılarında Fen Bilimleri dersini sevmenin bir etkisi var mıdır?
5. Öğrencilerin 2015- 2016 eğitim öğretim yılı birinci ve ikinci dönem TEOG sınavı Fen Bilimleri dersi başarılarında Fen Bilimleri öğretmenini sevmenin bir etkisi var mıdır?
6. Öğrencilerin 2015- 2016 eğitim öğretim yılı birinci ve ikinci dönem TEOG sınavı Fen Bilimleri dersi başarılarında Fen Bilimleri dersinden seçmeli ders almanın bir etkisi var mıdır?



7. Öğrencilerin 2015- 2016 eğitim öğretim yılı birinci ve ikinci dönem TEOG sınavı Fen Bilimleri başarılarıyla farklı sınıflardaki (5.6.ve 7. ) yıl sonu Fen Bilimleri puan ortalamaları arasında bir ilişki var mıdır?

## 2. Yöntem

### 2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada deneysel olmayan nedensel karşılaştırma ve ilişkisel araştırma desenleri kullanılmıştır. İlişkisel araştırma deseni; iki ve daha çok değişken arasında ilişki olup olmadığını ve/veya ilişkinin derecesini belirlemeyi amaçlayan bir araştırma modelidir (Karasar, 2011). Nedensel karşılaştırma, insan grupları arasındaki farklılıkların nedenlerini, sonuçlarını, koşullar ve katılımcılar üzerinde herhangi bir müdahale olmaksızın belirlemeyi amaçlayan bir yöntemdir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012).

### 2.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Bu araştırmanın evreni Ordu ilinde eğitim gören 8. Sınıf öğrencileri, örnekleme ise 2015-2016 eğitim-öğretim döneminde Ordu ili Altınordu ilçesinde eğitim gören 14 okuldan seçilmiş 605 (N=289) kız, (N=316) erkek 8. Sınıf öğrencisidir. Örneklem seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme kullanılmıştır. Bu örnekleme işgücü, zaman, ve para açısından sınırlılıklar nedeniyle kolay ulaşılabilir ve uygulama yapılabilir birimlerden seçilir (Büyüköztürk vd., 2012). Örneklem belirlenirken Ordu ilinin Altınordu ilçesinin farklı bölgelerinden farklı tür okullar olmasına ( özel ortaokul, imam hatip ortaokulu vb.) dikkat edilmiştir. Bu öğrenciler, 2015- 2016 eğitim -öğretim yılında birinci ve ikinci dönem TEOG sınavına girmişlerdir.

### 2.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmadaki veriler araştırmacı tarafından geliştirilen anket formundan elde edilmiştir. Geliştirilen taslak form, Fen Bilgisi Eğitimi alanında öğretim üyesi iki uzman ve Fen bilgisi eğitiminde doktora eğitimini tamamlamış bir öğretmen tarafından kontrol edilip, onların görüşleri doğrultusunda anket üzerinde gerekli düzeltmeler yapıp uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Araştırmanın uygulanması için gerekli izinler Ordu Milli Eğitim Müdürlüğünden alınarak araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Bu anket öğrencilerden bilgi almak amacıyla uygulanmıştır. Anket öğrencilerin kişisel bilgilerini, okul bilgilerini, başarı durumlarını, ailelerin sosyo ekonomik durumlarını ve Fen Bilimleri dersi ile ilgili özel bilgileri içermektedir. Anket uygulamasında, katılımcı öğrencilerden bireysel kimlik bilgileri istenmeyerek sadece okul numaraları alınmıştır. Bu durum araştırma sonucunun güvenilirliği açısından uygun görülmüştür. Ankette Fen Bilimleri dersi ile ilgili özel durumlar öğrenciler tarafından doldurulmuş, TEOG sınavı not bilgileri ise okul idarecileri aracılığıyla e- okul sisteminden alınmıştır. Her bir öğrenci için tüm bağımsız değişkenler farklı sütunlarda SPSS programı aracılığıyla rakamlarla kodlanmış, bağımlı değişken olan TEOG sınavı fen bilimleri dersi puanları da ayrı bir sütuna puan olarak yazılmıştır.

### 2.4. Verilerin Analizi

Araştırma sonunda anketler aracılığıyla toplanan veriler araştırmacılar tarafından kodlanarak bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Verilerin analizi SPSS 22 programıyla yapılmıştır. Anketlerin analizinde yanlış veya yanıtızsız bırakılmış anketler değerlendirilmeye alınmamıştır. Değerlendirmeye sonucunda iki öğrencinin eksik bilgi vermesinden dolayı analize dahil edilmemiştir. Verilerin analizinde parametrik testlerin daha güvenilir olmasından dolayı dağılımın normalliği ve varyansların homojenliği sayılıları dikkate alınmıştır. Araştırmada öğrencilerin TEOG ve farklı sınıflardaki fen bilimleri puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek için korelasyon, iki bağımsız değişkenin bir bağımlı değişken üzerindeki etkisini belirlemek için bağımsız örneklem t testi, ikiden fazla değer alan bağımsız değişkenin bir bağımlı değişken üzerine olan etkisini belirlemek için tek yönlü anova, tek yönlü anovada anlamlı farklılığın nereden kaynaklandığını tespit etmek için Scheffe Testleri uygulanmıştır.

## 3. Bulgular ve Yorumlar

Araştırma sonucunda elde edilen verilere ilişkin bulgular, aşağıda tablolar halinde verilmiştir.

**Tablo 1.** Öğrencilerin Fen Bilimleri Dersini Sevip, Sevmemelerine Göre TEOG Fen Bilimleri Puan Ortalamaları Arasındaki Bağımsız t Testi Sonuçları.

Sınav Türü	Sevme Durumu	N	$\bar{x}$	Ss	df	t	p
TEOG-1	Seviyor	472	72.83	18.909	603	4.600	0.000*
	Sevmiyor	133	64.31	18.195			
TEOG-2	Seviyor	472	73.48	19.661	603	5.468	0.000*
	Sevmiyor	133	62.82	19.991			

Tablo 1'deki verilere bakıldığında, öğrencilerin %78.1'i Fen Bilimleri dersini sevdiğini, % 19.9 'u ise sevmediğini belirtmişlerdir. Fen Bilimleri dersini seven öğrencilerin sayısının oldukça fazla olduğu, Fen Bilimleri dersini seven öğrencilerin TEOG-1 ve TEOG-2 puan ortalamalarının, sevmeyen öğrencilerden istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir ( $p_{(1)}=0.000$ ,  $t_{(1)}=4.600$ ;  $p_{(2)}=0.000$ ,  $t_{(2)}=5.468$ ;  $p>0.05$ ). Öğrencilerin Fen Bilimleri öğretmenlerini sevip sevmeme durumlarının TEOG Fen Bilimleri puan ortalamalarına etkisini belirlemek için bağımsız t testi uygulanmıştır. Uygulama sonuçları tablo 2'de verilmiştir.

**Tablo 2.** Öğrencilerin Fen Bilimleri Öğretmenini Sevip, Sevmemelerine Göre TEOG Fen Bilimleri Puan Ortalamaları Arasındaki Bağımsız t Testi Sonuçları

Sınav Türü	Sevme Durumu	N	$\bar{x}$	Ss	df	t	p
TEOG-1	Seviyor	531	70.90	18.95	603	-0.075	0.940
	Sevmiyor	74	71.08	20.428			
TEOG-2	Seviyor	531	70.87	20.251	603	-0.950	0.342
	Sevmiyor	74	73.24	19.505			

Tablo 2'deki verilere bakıldığında öğrencilerin % 87.2'si Fen Bilimleri öğretmenini sevdiğini % 12.2'si ise sevmediğini belirtmişlerdir. Fen Bilimleri öğretmenini seven öğrencilerin TEOG-1 ve TEOG-2 puan ortalamaları ile sevmeyen öğrencilerin TEOG-1 ve TEOG-2 puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılığın olmadığı görülmektedir ( $p_{(1)}=0.940$ ,  $t_{(1)}=-0.075$ ;  $p_{(2)}=0.342$ ,  $t_{(2)}=-0.950$ ;  $p>0.05$ ). Öğrencilerin Fen Bilimleri dersi ile ilgili destekleme kursu alıp, almama durumunun TEOG Fen Bilimleri puan ortalamalarına etkisini belirlemek amacıyla bağımsız t testi uygulanmıştır. Uygulama sonuçları tablo 3'te verilmiştir.

**Tablo 3.** Öğrencilerin Fen Bilimleri Destekleme Kursu Alıp almamalarına Göre TEOG Fen Bilimleri Puan Ortalamaları Arasındaki Bağımsız t Testi Sonuçları

Sınav Türü	Kurs Alma Durumu	N	$\bar{x}$	Ss	df	t	p
TEOG-1	Alıyor	227	73.35	18,139	603	2.428	0.015*
	Almıyor	378	69.47	19,530			
TEOG-2	Alıyor	227	73.50	19.295	603	2.225	0.026*
	Almıyor	378	69.75	20.559			

Tablo 3'teki verilere bakıldığında, öğrencilerin % 37.5'inin Fen Bilimleri dersi ile ilgili kurs aldığı, % 62.5'inin ise almadığı görülmüştür. Fen Bilimleri dersi ile ilgili kurs alan öğrencilerin TEOG-1 ve TEOG-2 puan ortalamalarının, kurs almayan öğrencilerden istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir ( $p_{(1)}=0.015$ ,  $t_{(1)}=2.428$ ;  $p_{(2)}=0.026$ ,  $t_{(2)}=2.225$ ;  $p>0.05$ ). Öğrencilerin Fen Bilimleri dersiyle ilgili seçmeli ders alıp almama durumlarının, TEOG puan ortalamalarına etkisini belirlemek amacıyla bağımsız t testi uygulanmıştır. Test sonuçları tablo 4'te verilmiştir.

**Tablo 4.** Öğrencilerin Fen Bilimleriyle ilgili Seçmeli Ders Alıp, Almama Durumları ile TEOG Fen Bilimleri Puan Ortalamaları Arasındaki Bağımsız t Testi Sonuçları

Sınav Türü	Seçmeli Ders Alma Durumu	N	$\bar{x}$	Ss	df	t	p
TEOG-1	Alıyor	298	73.04	18.130	603	2.693	0.007*
	Almıyor	307	68.88	19.806			
TEOG-2	Alıyor	298	73.52	19.865	603	2.861	0.004*
	Almıyor	307	68.86	20.211			

Tablo 4'teki verilere bakıldığında öğrencilerin % 49.3'ü Fen Bilimleri dersi ile ilgili seçmeli ders aldığını, % 50.7'si ise almadığını belirtmiştir. Fen Bilimleri dersi ile ilgili seçmeli ders alan öğrencilerin TEOG-1 ve TEOG-2 puan ortalamalarının, seçmeli ders almayan öğrencilerden istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir ( $p_{(1)}=0.007$ ,  $t_{(1)}=2.693$ ;  $p_{(2)}=0.004$ ,  $t_{(2)}=2.861$ ;  $p>0.05$ ). Öğrencilerin Fen Bilimleri dersinde proje ödevi alıp, almama durumlarının, TEOG Fen Bilimleri puan ortalamalarına etkisini belirlemek amacıyla bağımsız t testi uygulanmıştır. Test sonuçları tablo 5 'te verilmiştir.

**Tablo 5.** Öğrencilerin Fen bilimleri Dersinden Proje Ödevi Alıp Almamalarına Göre TEOG Fen Bilimleri Puan Ortalamaları Arasındaki Bağımsız t Testi Sonuçları

Sınav Türü	Proje Ödevi Alma Durumu	N	$\bar{x}$	Ss	df	t	p
TEOG-1	Alıyor	359	71.24	18.684	603	0.488	0.626
	Almıyor	246	70.47	19.714			
TEOG-2	Alıyor	359	72.48	19.654	603	0.483	0.051
	Almıyor	246	69.23	20.766			

Tablo 5'deki verilere bakıldığında, öğrencilerin % 59.3'ü Fen Bilimleri dersinden proje ödevi aldığını, % 40.7'si ise almadığını belirtmiştir. Fen Bilimleri dersinden proje ödevi alan öğrencilerin TEOG-1 ve TEOG-2 puan ortalamalarının, proje ödevi almayan öğrencilerden yüksek olduğu fakat istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir ( $p_{(1)}=0.626$ ,  $t_{(1)}=0.488$ ;  $p_{(2)}=0.051$ ,  $t_{(2)}=0.483$ ;  $p>0.05$ ). Öğrencilerin Fen Bilimleri dersine ayırdıkları sürenin TEOG Fen Bilimleri puan ortalamalarına etkisini belirlemek amacıyla tek yönlü anova uygulanmıştır. Anova sonuçları tablo 6 ve 7'de verilmiştir.

**Tablo 6.** Öğrencilerin Günlük Fen Bilimlerine Ayırdıkları Zamana Göre TEOG Fen Bilimleri Başarılarına İlişkin Bazı İstatistikler

Sınav Türü	Günlük Ayırılan Zaman	N	$\bar{x}$	Ss
TEOG-1	0-15 dakika	108	66.39	21.339
	15-30 dakika	190	68.89	19.165
	30-45 dakika	179	71.98	17.709
	45 dakika ve üzeri	128	76.29	19.096
TEOG-2	0-15 dakika	108	66.81	15.125
	15-30 dakika	190	68.29	19.956
	30-45 dakika	179	72.12	19.240
	45 dakika ve üzeri	128	77.73	19.092

Tablo 6'daki verilere bakıldığında fen bilimleri dersine öğrencilerin% 17.9'u 0-15 dakika, % 31.4'ü 15-30 dakika, % 29.6'sı 30- 45 dakika, % 21.2'si 45 dakika ve üzeri zaman ayırdıkları görülmektedir. Fen Bilimleri dersine ayrılan zaman miktarı ile öğrencilerin TEOG-1 ve TEOG-2 Fen Bilimleri dersi puan ortalamaları arasında bir farklılık görülmektedir. Bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını anlamak yapılan analiz sonucunda Tablo 7'de verilmiştir.

**Tablo 7.** Öğrencilerin Günlük Fen Bilimlerine Ayırdıkları Zamana Göre TEOG Fen Bilimleri Başarılarının Anova Sonuçları

Sınav Türü	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p
TEOG-1	Gruplarası	6888.837	3	2296.279	6.467	0.000*

	Gruplarıçi	213392.816	601	355.063		
TEOG-2	Gruplararası	9311.822	3	3103.941	7.899	0.000*
	Gruplarıçi	236178.260	601	392.975		

Tablo 7'deki verilere bakıldığında öğrencilerin Fen Bilimleri dersine ayırdıkları zamanın hem TEOG-1 hem de TEOG-2 sınavlarındaki başarılarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmektedir [ $F_1(3, 601) = 34.978$ ;  $p_{(1)}=0.000$ ;  $F_2(3, 601) = 37.520$ ;  $p_{(2)}=0.000$ ;  $p < 0.05$ ]. Bu farklılığın hangi zaman aralıklarında olduğunu tespit etmek için Post Hoc testlerinden Scheffe testi uygulanmıştır. Scheffe testi sonuçları Tablo 8'de verilmiştir.

**Tablo 8.** Öğrencilerin Günlük Fen Bilimlerine Ayırdıkları Zamana Göre TEOG Fen Bilimleri Puan Ortalamalarının Scheffe Sonuçları

Sınav Türü	Ayrılan Zaman(I)	Ayrılan Zaman (J)	Fark(I-J)	S.H	p
TEOG-1	0-15 dakika	15-30 dakika	2.506	2.271	0.749
		30-45 dakika	-5.594	2.296	0.116
		45 dakika ve üzeri	-9.900	2.462	0.001*
TEOG-2	0-15 dakika	15-30 dakika	1.484	2.389	0.943
		30-45 dakika	-5.317	2.415	0.185
		45 dakika ve üzeri	-10.929	2.590	0.001*
TEOG-1	15-30 dakika	0-15 dakika	2.506	2.271	0,749
		30-45 dakika	-3.089	1.963	0.480
		45 dakika ve üzeri	-7.394	2.155	0.009*
TEOG-2	15-30 dakika	0-15 dakika	1.484	2.389	0,943
		30-45 dakika	-3.833	2.065	0.329
		45 dakika ve üzeri	-9.445	2.267	0.001*
TEOG-1	30-45 dakika	0-15 dakika	5.594	2.296	0.116
		15-30 dakika	3.089	1.963	0.480
		45 dakika ve üzeri	-4.306	2.181	0.274
TEOG-2	30-45 dakika	0-15 dakika	5.317	2.415	0.185
		15-30 dakika	3.833	2.065	0.329
		45 dakika ve üzeri	-5.611	2.295	0.114
TEOG-1	45 dakika ve üzeri	0-15 dakika	9.900	2.462	0.001*

		15-30 dakika	7.394	2.155	0.009*
		30-45 dakika	4.306	2.181	0.274
TEOG-1	45 dakika ve üzeri	0-15 dakika	10.929	2.590	0.001*
		15-30 dakika	9.445	2.267	0.001*
		30-45 dakika	5.611	2.295	0.114

Tablo 8' deki Scheffe testi sonuçlarına bakıldığında Fen Bilimleri dersine günlük 45 dakika ve üzeri zaman ayıran öğrencilerin TEOG-1 Fen Bilimleri puan ortalamalarının ( $\bar{x}_{(45dk \text{ ve üzeri})} = 76.29$ ), 0-15 dakika ve 15-30 dakika zaman ayıran öğrencilerin puan ortalamalarından ( $\bar{x}_{(15-30 dk)} = 68.89$ ;  $\bar{x}_{(0-15 dk)} = 66.39$ ;  $p=0.001$ ;  $p=0.009$ ;  $p<0.05$ ) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek olduğu, 30-45 dakika zaman harcayan öğrencilerinkinden ise yüksek, fakat istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olmadığı tespit edilmiştir ( $\bar{x}_{(45dk \text{ ve üzeri})} = 76.29$ ;  $\bar{x}_{(30-45dk)} = 71.98$ ;  $p=0.274$ ;  $p>0.05$ ). Diğer taraftan Fen Bilimleri dersine günlük 30-45 dakika zaman ayıran öğrencilerin TEOG-1 Fen Bilimleri puan ortalamalarının ( $\bar{x}_{(30-45 dakika)} = 71.98$ ), 0-15 dakika ve 15-30 dakika zaman harcayan öğrencilerin puan ortalamalarından ( $\bar{x}_{(15-30 dk)} = 68.89$ ;  $\bar{x}_{(0-15 dk)} = 66.39$ ) yüksek, fakat istatistiksel olarak anlamlı olmadığı tespit edilmiştir ( $p=0.116$ ;  $p=0.480$ ;  $p>0.05$ ). Ayrıca Fen Bilimleri dersine günlük 15-30 dakika zaman harcayan öğrencilerin TEOG-1 Fen Bilimleri puan ortalamalarının ( $\bar{x}_{(15-30 dakika)} = 68.89$ ), 0-15 dakika zaman harcayan öğrencilerin puan ortalamalarından ( $\bar{x}_{(0-15 dk)} = 66.39$ ) yüksek, fakat istatistiksel olarak anlamlı olmadığı tespit edilmiştir ( $p=0.948$ ;  $p>0.05$ ).

Yine Scheffe testi sonuçlarına bakıldığında Fen Bilimleri dersine günlük 45 dakika ve üzeri zaman ayıran öğrencilerin TEOG-2 Fen Bilimleri puan ortalamalarının ( $\bar{x}_{(45dk \text{ ve üzeri})} = 77.73$ ), 0-15 dakika ve 15-30 dakika zaman harcayan öğrencilerin puan ortalamalarından ( $\bar{x}_{(15-30 dk)} = 68.29$ ;  $\bar{x}_{(0-15 dk)} = 66.81$ ;  $p=0.001$ ;  $p=0.001$ ;  $p<0.05$ ) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek olduğu, 30-45 dakika zaman harcayan öğrencilerinkinden ise yüksek, fakat istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olmadığı tespit edilmiştir ( $\bar{x}_{(45dk \text{ ve üzeri})} = 76.29$ ;  $\bar{x}_{(30-45dk)} = 71.98$ ;  $p=0.114$ ;  $p>0.05$ ). Diğer taraftan Fen Bilimleri dersine günlük 30-45 dakika zaman ayıran öğrencilerin TEOG-2 Fen Bilimleri dersini puan ortalamalarının ( $\bar{x}_{(30-45 dakika)} = 72.12$ ), 15-30 dakika ve 0-15 dakika zaman harcayan öğrencilerin puan ortalamalarından ( $\bar{x}_{(15-30 dk)} = 68.29$ ;  $\bar{x}_{(0-15 dk)} = 66.81$ ) yüksek, fakat istatistiksel olarak anlamlı olmadığı tespit edilmiştir ( $p=0.329$ ;  $p=0.185$ ;  $p>0.05$ ). Ayrıca Fen Bilimleri dersine günlük 15-30 dakika zaman ayıran öğrencilerin TEOG-2 Fen Bilimleri dersini puan ortalamalarının ( $\bar{x}_{(15-30 dakika)} = 68.29$ ), 0-15 dakika zaman ayıran öğrencilerin puan ortalamalarından ( $\bar{x}_{(0-15 dk)} = 66.81$ ) yüksek, fakat istatistiksel olarak anlamlı olmadığı tespit edilmiştir ( $p=0.948$ ;  $p>0.05$ ). Öğrencilerin farklı sınıflardaki yıl sonu fen bilimleri puan ortalamaları ile TEOG puan ortalamaları arasındaki korelasyon Tablo 9'da verilmiştir.

**Tablo 9.** Öğrencilerin Farklı Sınıflardaki Yıl Sonu Fen Bilimleri Puan Ortalamaları ve TEOG Puan Ortalamaları Arasındaki Korelasyon

TEOG Fen bilimleri Yıl sonu Puan Ortala	5. Sınıf	6. Sınıf	7. sınıf	TEOG-1	TEOG-2
5. Sınıf	1.000	.825	.756	.693	.698
6. Sınıf	.825	1,000	.829	.727	.738
7. Sınıf	.756	.829	1.000	.732	.721
TEOG-1	.693	.727	.732	1	.787
TEOG-2	.698	.738	.721	.787	1

\* $r=0.6-0.8$  yüksek korelasyon;  $r=0.8$  ve üzeri çok yüksek ilişki

Tablo 9'deki verilere bakıldığında öğrencilerin TEOG puanlarıyla en az ilişkinin 5. sınıf Fen Bilimleri yılsonu puan ortalamaları arasında olduğu görülmektedir ( $r_1=0.693$ ;  $r_2=0.698$ ). Öğrencilerin TEOG-1 ile TEOG-2 Fen Bilimleri puan ortalamaları arasındaki ilişkinin ( $r=0.787$ ), TEOG ile farklı sınıflardaki Fen Bilimleri ortalamaları arasındaki ilişkidir ( $r_1-5=0.693$ ;  $r_2-5=0.698$ ;  $r_1-6=0.727$ ;  $r_2-6=0.738$ ;  $r_1-7=0.732$ ;  $r_2-7=0.721$ ) yüksek olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin TEOG Fen Bilimleri başarıları ile farklı sınıflardaki (5, 6 ve 7) Fen Bilimleri dersi başarıları arasında pozitif yönde yüksek bir ilişkinin olduğu, öğrencilerin altıncı sınıftaki Fen Bilimleri dersi puan ortalamaları ile beşinci ve yedinci sınıftaki Fen Bilimleri dersi puan ortalamaları arasında çok yüksek bir ilişki olduğu, beşinci sınıftaki Fen Bilimleri dersi puan ortalamasıyla yedinci sınıftaki Fen Bilimleri dersi puan ortalaması arasında yüksek bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

## Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada fen bilimleri dersiyle ilgili bazı özel durumların (fen bilimlerine ayrılan zaman, fen bilimleri destekleme kursu alma, fen bilimleri seçmeli ders alma, fen bilimleri dersini sevmeye, fen bilimleri öğretmenini sevmeye, fen bilimleri dersinde



proje ödevi alma, farklı sınıflardaki fen bilimleri not ortalamaları) ortaokul öğrencilerinin 2015- 2016 eğitim- öğretim yılı birinci ve ikinci dönem yapılan TEOG sınavı Fen Bilimleri dersi başarısına olan etkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda Fen Bilimleri dersini seven öğrencilerin TEOG-1 ve TEOG-2 başarılarının, sevmeyen öğrencilerden istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu durum Fen Bilimleri dersini sevmeyen öğrencilerin başarılarına katkı sağlamasıyla açıklanabilir. Bu sonuç Gündüver ve Gökdaş (2011); TIMSS (2015) çalışmalarıyla uyumludur. Gündüver ve Gökdaş (2011), 2008-2009 eğitim-öğretim yılında 7.ve 8. sınıfta okuyan ve Fen Bilimleri dersini seven öğrencilerin SBS puan ortalamalarıyla, sevmeyen öğrencilerin SBS puan ortalamalarını karşılaştırmışlar, her iki sınıfta da Fen Bilimleri dersini seven öğrencilerin sevmeyenlere göre daha başarılı olduklarını tespit etmişlerdir. TIMSS (2015) raporunda da, Fen Bilimleri dersini seven öğrencilerin sevmeyenlere göre daha başarılı oldukları ifade edilmiştir.

Yine Fen Bilimleri dersi öğretmenini seven öğrencilerin TEOG-1 ve TEOG-2 puan ortalamalarının sevmeyen öğrencilerden istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık tespit edilememiştir. Bu durumun öğrencilerin öğretmenini sevmese bile sınavlarda başarılı olmak için çalışmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu sonuç Bal (2011) çalışması ile uyumlu iken Ötken(2012)'nin çalışması ile uyumlu değildir. Bal (2011) öğretmen ilgisinin başarıyı etkileyen faktörler arasında en alt sıralarda yer aldığını tespit ederken, Ötken (2012) olumlu öğretmen tutumunun başarıyı anlamlı düzeyde yükselttiği tespit etmiştir.

Yine bu araştırmada Fen Bilimleri dersinden yetiştirme kursu alan öğrencilerin TEOG-1 ve TEOG-2 puan ortalamalarının, yetiştirme kursu almayan öğrencilerin puan ortalamalarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu durumun kursların öğrencilerin eksik kalan yönlerini tamamlamasından, kazanımlarla ilgili uygulama ve kazanım değerlendirme soruları çözme olanağı sunmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu sonuç Özer ve Anıl(2011); Karabay(2014); Süer(2014)'ün çalışmalarıyla uyumlu iken, Bal (2011)'in çalışmasıyla uyumlu değildir. Özer ve Anıl (2011) fen dersiyle ilgili özel ders almanın öğrencilerin fen başarılarını olumlu etkilediğini, Karabay (2014), SBS başarısında en etkili faktörün öğrencilerin okul dışında kurslara gitmeleri olduğunu tespit etmiştir. Bal (2011) ise öğrencilerin akademik başarılarında dershaneye gitme, özel ders alma, soru çözme, öğretmen ilgisi etkenlerinin alt sıralarda yer alan faktörler olduğunu tespit etmiştir.

Yine araştırmada Fen Bilimleri dersi ile ilgili seçmeli ders alan öğrencilerin TEOG-1 ve TEOG-2 Fen Bilimleri dersi başarılarının, seçmeli ders almayan öğrencilerin başarılarından, istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu durumun Fen Bilimleri dersi ile ilgili seçmeli derslerin programlarının Fen Bilimleri dersi kazanımların uygulaması şeklinde hazırlanmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu sonuç Bozdoğan, Bozdoğan ve Şengül(2014) çalışmalarıyla uyumlu iken Seçkin -Kapucu (2016) çalışmasıyla uyumlu değildir. Bozdoğan vd. (2014), seçmeli bilim uygulamaları dersinin öğrencilere bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlarda katkı sağladığını Seçkin Kapucu (2016) ise seçmeli bilim uygulamaları dersinin öğrencilerin Fen Bilimleri ile ilgili tutumlarında herhangi bir değişiklik meydana getirmediği sonucuna varmışlardır.

Yine bu araştırmada Fen Bilimleri dersinden proje ödevi alan öğrencilerin TEOG-1 ve TEOG-2 başarılarının, proje ödevi almayan öğrencilerin başarılarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklı olmadığı tespit edilmiştir. Bu durumun öğrencilerin proje ödevlerini ilgi duydukları derslerden değilde, başarı ortalamalarını yükseltmek için başarının düşük olduğu derslerden almalarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu sonuç Güzeller (2012) sonuçları ile uyumludur. Güzeller (2012), öğrencilerin 6, 7 ve 8. sınıf Fen ve Teknoloji dersinde alınan proje ödevleri ile 6, 7 ve 8. sınıf SBS Fen Bilimleri alt test ham puanları arasında bir ilişkinin olmadığını tespit etmiştir.

Yine araştırmada öğrencilerin Fen Bilimleri dersine ayırdıkları günlük zamanın 45 dakika ve üzeri olması öğrencilerin TEOG-1 ve TEOG-2 Fen Bilimleri dersi başarılarına istatistiksel olarak anlamlı düzeyde etki ettiği, Fen Bilimleri dersine ayrılan zaman arttıkça öğrencilerin TEOG Fen Bilimleri ortalamalarının da arttığı tespit edilmiştir. Bu durumun Fen Bilimleri dersine fazla zaman ayıran öğrencilerin kazanımlarla ilgili daha çok uygulama yapmasından ve değerlendirme soruları çözmesinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu sonuç Özer ve Anıl (2011) çalışmalarıyla uyumludur. Özer ve Anıl (2011) öğrencilerin fen ve matematik başarılarına etki eden en önemli faktörün derse ayrılan zaman olduğunu tespit etmişlerdir.

Öğrencilerin TEOG Fen Bilimleri dersi puan ortalamalarıyla farklı sınıflardaki (5, 6 ve 7.) Fen Bilimleri dersi yılsonu başarı ortalamaları arasında yüksek bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Bu durumun Fen Bilimleri dersi müfredatının sarmal yapıda olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu sonuç Abacı Çaylı (2015); Yakar(2011) çalışmaları ile uyumludur. Abacı Çaylı (2015), öğrencilerin yılsonu akademik puanları ile TEOG puanları arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varmıştır. Yakar (2011), öğrencilerin yılsonu başarı puanlarının sınıf seviyesi yükseldikçe yükseldiğini, aynı yılın yılsonu akademik puanı ile SBS puanı arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu tespit etmiştir. Bu çalışma sonuçlarından yola çıkılarak aşağıdaki öneriler sunulabilir;

1- Fen Bilimleri dersini seven öğrencilerin TEOG-1 ve TEOG-2 puan ortalamalarının, sevmeyen öğrencilerden istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir. Bu durumda fen bilimleri dersini öğrencilere sevdirek öğretilmesi gerektiği önerilir.

2- Fen Bilimleri dersi ile ilgili kurs alan öğrencilerin TEOG-1 ve TEOG-2 puan ortalamalarının, kurs almayan öğrencilerden istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir. Öyleyse; öğrencilerin Fen Bilimleri başarılarını arttırmak için okullardaki kurslara katılım artırılabilir.

- 3- Fen Bilimleri dersi ile ilgili seçmeli dersler alan öğrencilerin TEOG-1 ve TEOG-2 puan ortalamalarının, seçmeli ders almayan öğrencilerden istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu durumda öğrencilerin fen başarılarını arttırmak için Fen Bilimleri dersi ile ilgili seçmeli dersleri tercih etmeleri sağlanabilir.
- 4- Fen Bilimleri dersine ayrılan zaman miktarı arttıkça öğrencilerin TEOG-1 ve TEOG-2 Fen Bilimleri dersi puan ortalamalarının da anlamlı düzeyde arttığı görülmektedir. Bu durumda öğretmenler, öğrencilerin öğrenme sürecine aktif ve daha fazla katılımını sağlayacak etkinlikler düzenleyebilir, öğrencilerin yaş, algı ve ilgi düzeylerini gözönünde bulundurarak onlara uygun fen etkinliklerinde yer verebilirler.
- 5- Öğrencilerin TEOG Fen Bilimleri dersi puan ortalamalarıyla farklı sınıflardaki (5, 6 ve 7.) Fen Bilimleri dersi yılsonu başarı ortalamaları arasında yüksek bir ilişkinin olduğu tesbit edilmiştir. Öğrencilere başarının bir süreç olduğu öğretmenler ve eğitimin diğer paydaşları tarafından anlatılabilir.

## Kaynakça

- Abacı Çaylı, Ç. (2015). Merkezi sistem sınavlarının farklı değişkenler açısından irdelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aslan, G. (2017). Öğrencilerin temel eğitimden ortaöğretime geçiş (TEOG) sınav başarılarının belirleyicileri: Okul dışı değişkenlere ilişkin bir analiz. Eğitim ve Bilim, 42(190), 211-236.
- Aydoğan, İ. (2012). Okul binalarının özellikleri ve öğrenciler üzerine etkileri. Milli Eğitim Dergisi, 193, 29-43.
- Bal, Ö. (2011). Seviye belirleme sınavı (SBS) başarısında etkili olduğu düşünülen faktörlerin sıralama yargıları kanunuyla ölçeklenmesi. Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi, 2 (2): 200-209.
- Bozdoğan, B., Bozdoğan, A.E. ve Şengül, Ü. (2014). Bilim uygulamaları dersi ile ilgili öğretmen görüşlerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 3(10): 96-109.
- Daşdemir, İ. (2016). Öğrencilerin I. ve II. dönem TEOG sınavındaki derslerin puanları arasındaki ilişkinin belirlenmesi. 3.Uluslararası eğitim kongresi, Muğla.
- Gündüver, A. ve Gökdaş, İ.(2011). İlköğretim öğrencilerinin seviye belirleme sınav başarılarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 2 (2): 30- 47.
- Güzeller, C.O. (2012). İlköğretim fen ve teknoloji dersi akademik ortalamaları ile seviye belirleme sınavı fen bilimleri alt test puanları arasındaki ilişki. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi, 13 (3),209-214.
- Fidan -Dişiktili, A. (2011). İlköğretim 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Fen ve Teknoloji Dersine Yönelik Tutumları ile Fen ve Teknoloji Dersi Başarıları Arasındaki İlişki. Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Konya.
- Karabay, E. (2014). Öğrencilerin seviye belirleme sınavı başarılarını açıklayıcı okul dışı değişkenlerin chaid analizi ile incelenmesi. İlköğretim Online, 13(2): 640-659.
- Karasar, N.(2012). Bilimsel Araştırma Yöntemi (22. Baskı). Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Keskin, G. ve Sezgin, B. (2009). Bir grup ergende akademik başarı durumuna etki eden etmenlerin belirlenmesi. Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi, 10(4), 3-18.
- Kılıç, E. ve Karadeniz, Ş. (2004). Cinsiyet ve öğrenme stiline göre öğrenme stratejisi ve başarıya etkisi. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24(3), 129-146.
- Küçük, E. (2016). A comparison of the academic achievements of students with different primary school entrance age. Education, 137(1), 46-58.
- Keskin, G. ve Sezgin, B. (2009). Bir grup ergende akademik başarı durumuna etki eden etmenlerin belirlenmesi. Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi, 10(4), 3-18.
- Kılıç, E. ve Karadeniz, Ş. (2004). Cinsiyet ve öğrenme stiline göre öğrenme stratejisi ve başarıya etkisi. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24(3), 129-146.
- Küçük, E. (2016). A comparison of the academic achievements of students with different primary school entrance age. Education, 137(1), 46-58.
- MEB.(2013). 2013ortaöğretime yerleştirme sistemi tercih ve yerleştirme e kılavuzu. <http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2013/sbs2013/SBS>  
[http://mebk12.meb.gov.tr/meb\\_ys\\_dosyalar/06/25/711331/dosyalar/2014\\_11/09111213\\_teog\\_brosur.pdf](http://mebk12.meb.gov.tr/meb_ys_dosyalar/06/25/711331/dosyalar/2014_11/09111213_teog_brosur.pdf) (25.12.2014).
- Oliver, J. S. ve Simpson, R. D. (1988). Influences of attitude toward science, achievement motivation and science self-concept on achievement in science: A longitudinal study. Science Education, 72(2), 143-155.
- Okutan, S. (2017). Ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri başarılarının farklı değişkenler açısından incelenmesi, Ordu Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Ordu.
- Ötken, Ş. (2012). İlköğretim 7. sınıf SBS Başarısını Yordayan Değişkenlerin Belirlenmesi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Özer, Y; Anıl, D. 2011. Öğrencilerin fen ve matematik başarılarını etkileyen faktörlerin yapısal eşitlik modeli ile incelenmesi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 4(1), 313- 324.
- Pamuk, E. ve Kiraz, Z. (2016). Ortaokullarda Okutulan Seçmeli Ders Uygulamalarında Okul Yöneticilerinin Karşılaştıkları Problemler. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 16(3), 977-1003.

- Pehlivan, H. ve Köseoğlu, P. (2010). The reliability and validity study of the attitude scale for biology course. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2, 2185-2188.
- Satıcı, D. K. (2016). Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sınavının (2014-Kasım) Rasch Modeline Göre Cinsiyet Açısından Yanlılığının İncelenmesi. Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep.
- Sawkins, J. W. (2002). Examination performance in Scottish secondary schools: An ordered logit approach. *Applied Economics*, 34, 2031-2041.
- Seçkin Kapucu, M. (2016). Bilim uygulamaları dersi öğretim programının öğretmenlerin görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 4(1): 26-46.
- Skouras, A. S. (2014). Factors associated with middle-school mathematics achievement in Greece: The case of algebra. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 45(1), 12-34.
- Smith, J. ve Niemi, R. G. (2001). Learning history in school: The impact of course work and instructional practices on achievement. *Theory & Research in Social Education*, 29(1), 18-42. doi:10.1080/00933104.2001.10505928.
- Süer, N. (2014). Öz Düzenleme Becerilerinin TEOG Sınavı Üzerindeki Etkisi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek lisans tezi, İstanbul.
- Taşkın, G. ve Aksoy, G. (2018). Öğrencilerin ve Öğretmenlerinin TEOG Sistemi Görüşleri Işığında Ortaöğretime Geçiş Sisteminden Beklentileri, *International Journal of Active Learning (IJAL)*, 3(1), 19-43.
- Taşkın, G. (2016). Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sistemine İlişkin Fen Bilimleri Öğretmenlerinin ve Öğrencilerin Görüşleri (Erzurum İli Örneği). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Erzurum.
- Türnüklü, A., Zoraloğlu, Y. ve Gemici, Y. (2001). İlköğretim okullarında okul yönetimine yansıyan disiplin sorunları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 7(27), 417-441.
- Yakar, L. (2011). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin SBS Puanları ve Akademik Başarı Puanları Değişimlerinin İzlenmesi ve SBS Puanlarının Kestirilmesi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Bolu.
- Yanpar, T. Ş. (1998). İlköğretim sosyal bilgiler ve matematik dersinde çeşitli değişkenlerin öğrenme düzeyini yordama gücü. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 45-53.

### Summary

*Science education in education has a special precaution (Çaylı Abacı, 2015). Because it allows us to study the causes and consequences of the events we encounter in our daily lives, to think about these events and then to raise individuals who can make logical connections between them. A measurement and evaluation is needed to understand whether we have reached the targets we have made about Science and other courses. The Ministry of National Education is trying to measure this with national and international evaluation studies (MEB, 2013). national field trials and international studies (such as PISA, TIMSS and PIRLS) feedback from gives strong clues as to how countries are in the field of education (Dasdemir, 2016). This study is to determine the effect of independent variables (Time spent on science daily, Science supporting course, Taking science elective courses, Liking science lessons, Liking science teacher, Science project assignment) on the achievement first and second TEOG science achievement of students in the 2015-2016 academic year. and 5.6. 7 grades with TEOG-1 and TEOG-2 scores between determine the relationship.*

*This research method relational research design (Karasar, 2000), Because, Secondary school students' grades 5th, 6th, and 7th grades of science and the 8th grades of the first and second semester TEOG exam scores were compared which aims to determine whether there is a relationship between two or more variables and / or to determine the degree of the relationship. In addition, it is a causal comparison method because it determines how different variables affect TEOG scores. This method investigates whether there are differences between two or more groups or cases (Karasar, 2011). Purpose sampling method was used in the selection of the sample. In this method, the researcher has prior knowledge about the universe by taking advantage of his knowledge and experience (Ural and Kılıç, 2006). Survey data were obtained from the Survey Form developed for this research. This questionnaire was applied to get information from students. The questionnaire contains specific information about the science course. The special conditions related to the science course in the questionnaire were filled by the students and, the TEOG note information was taken from the school system through the school administrators. In the analysis of the data were used correlations to determine the relationship between the scores, and independent t test to determine the effect of two independent variables on one dependent variable, one-way ANOVA to determine the effect of two or more independent variables on a dependent variable, and to determine the significant difference in the one- The ScheFFE Test was applied. The evaluation of the data was made with the SPSS 22.00 program*

*As a result of the research, it was concluded that the achievements of the students who are interested in science are statistically significantly higher than the ones who do not like. This result is compatible( Gündüver and Gökdaş, 2011; TIMSS, 2015)*

*It was found that there was no statistically significant difference between the students who liked science teachers and did not liked science teachers in the TEOG-1 and TEOG-2 science achievement. This result is consistent with the Bal (2011) study as Ötken (2012) is not compatible*

*It was found that students who took courses in Science courses were found to be statistically significantly higher than*

*those of non-trained students in the TEOG-1 and TEOG-2 science achievement. This result is consistent with the (Özer ve Anıl, 2011; Karabay, 2014; Süer, 2014) study as Bal (2011) is not compatible.*

*It has been determined that TEOG Science and Technology achievements increase if the time left for Science is increased. Especially students who spent 45 minutes per day and above, were statistically significantly higher than students who spent 30 minutes or less per day in the TEOG-1 and TEOG-2 Science achievement. This result is compatible with the studies (Özer and Anıl, 2011).*

*It has been determined that there is a high correlation between students average TEOG sciences average and achievement averages at different years (5th, 6th and 7th) science years. This result is compatible with the study (Abacı Çaylı, 2015).*

*It was found that students who took elective courses related to science significantly higher than not elective courses related to science students in the TEOG-1 and TEOG-2 achievements. This result is consistent with (Bozdoğan et al., 2014) study as, Seçkin Kapucu (2016) not compatible with the studies.*

*It was determined that students who take the project homework were not statistically different from those of the students who did not take the project homework in the TEOG-1 and TEOG-2 achievements. This result compatible with the studies (Güzeller, 2012).*

*From the results of this study, the following suggestions can be presented;*

*1-It is seen that TEOG-1 and TEOG-2 average scores of the students who lectured on Science Course are statistically significantly higher than those who do not like it. In this case, interest in the lesson can be increased by emphasizing the activities such as making the lessons fun, organizing trips to the science centers, using interesting visuals, presenting the sections of the scientists' life stories, mentioning the inventions made in science field,*

*It is seen that the TEOG-1 and TEOG-2 average scores of the students who took courses related to the 2- Science courses were found to be statistically significantly higher than those who did not. Then; participation in school courses can be increased to increase students' Science achievement.*

*3- TEOG-1 and TEOG-2 average scores of students who took elective courses related to science courses were found to be statistically significantly higher than students who did not take elective courses. In this case, students may be able to choose elective courses in science courses to increase their science achievement.*

*4- As the amount of time devoted to science lessons increased, the average TEOG-1 and TEOG-2 Science Science average scores increased significantly. In this case, teachers can organize events that will enable students to become more active and more involved in the learning process, allowing them to place them in appropriate science events, taking into account the age, perception and level of interest of the students.*

*It has been determined that there is a high correlation between 5- average scores of TEOG students in different classes (5th, 6th and 7th) Science achievement averages. It can be taught by teachers and other stakeholders that it is a process of success for the students.*



Bu sayfa boş bırakılmıştır.



## Ailenin Spora Katılımı ile Çocuklarının Elit Spora Yönelmesi Arasındaki İlişki<sup>1</sup>

*The Relationship Between The Family's Participation in Sports And The Orientation of Their Children to Elite Sports*

Murat YÜKSEL<sup>2</sup>

Geliş Tarihi: 11.05.2019 / Düzenleme Tarihi: 15.07.2019 / Kabul Tarihi: 24.07.2019

### Özet

Ebeveynlerin spor yapması ile çocuklarının spora katılımı arasında doğrudan bir ilişkinin olduğu birçok araştırma ile ortaya çıkmış bir olgudur. Spor yapanlar ile yapmayanların, çocuklarının elit düzeyde sporcu olma istekleri karşısında nasıl bir tutum sergilediklerinin ortaya çıkarılması bu çalışmanın amacını oluşturmaktadır. Araştırma İstanbul'da yapılmıştır. Tesadüfi örnekleme tekniği ile 570'i spor yapan, 430'u spor yapmayan olmak üzere toplamda 1000 kişiye uygulanan araştırmada, bilgiler araştırmacı tarafından hazırlanan anketle toplanmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular çapraz tablolar haline sunulmuştur. Ebeveynin spor yapma durumu ile çocuklarının elit düzeyde spora yönelmesi arasında yüksek düzeyde anlamlı ilişki bulunmuştur. Araştırma bulgularına göre, çocukların elit düzeyde sporcu olma isteklerine "çok memnun olur desteklerim" diyenlerin oranı spor yapanlarda % 77.5 iken, spor yapmayanlarda % 69,4'tür. "Karışmam" diyenlerin oranı spor yapanlarda % 13.5 iken, spor yapmayanlarda % 21 olarak bulunmuştur. Bir diğer araştırma bulgusuna göre, aralarında ciddi bir farklılık olmamasıyla birlikte, "karşı çıkarım" diyenlerin oranı spor yapanlarda % 2.5 iken, spor yapmayanlarda % 3.5'tir. Sonuçları genel olarak değerlendirdiğimizde, spor yapan bireylerin ya da ebeveynlerin çocuklarını daha çok spora yönlendirdikleri ya da çocuklarının elit düzeyde sporcu olmalarını destekledikleri görülmektedir. Aynı şekilde "karışmam" diyenlerin oranının spor yapanlarda daha düşük olması, spor yapan ailelerin çocuklarını spora katılım konusunda daha çok teşvik ettiklerini göstermektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Aile, spora katılım, elit spor, çocuk

### Abstract

*It is a phenomenon that has emerged with many studies that have a direct relationship between the sport of parents and their children's participation in sports. The aim of this study is to find out how those who do sports and who do not do what they do in the face of their children's desire to be an athlete at elite level. The research was conducted in Istanbul. In the study, which was applied to 1000 people, 570 of which were engaged in sports and 430 of which were non-athletes, the data were collected by the researcher with a survey with random sampling method. Findings obtained in this study are presented as cross tables. A high level of significant relationship was found between doing sport by parents and the participations to elite sports by their children. According to the findings of the research, the rate of children who want to be athletes at the elite level is very satisfied, the rate of those who say is 77.5% for those who do sports and 69.4% for those who do not do sports. The rate of those who did not mind was found to be 13.5% in the sports group and 21% in the non-sports group. According to another research finding, there is no significant difference between those who say that the rate of those who say that they are opposed is 2.5% while the ones who do not do sports are 3.3%. When we evaluate the results in general, it is seen that sportsmen or parents have more or less directed their children to sports or that their children support elite athletes. The fact that the rate of those who do not mind in the same way is lower than that in the sportsmen shows that the sports families are encouraging their children to participate more in sports.*

**Keywords:** Family, participation to sports, elite sport, child

### Giriş

İnsanların doğumundan ölümüne kadar olan yaşamları genel olarak bir aile içinde geçmektedir. Birçok insan için aile, hayatlarındaki en önemli kurumların başında gelir. Ayrıca aile, çocukluğun tamamı ve gençliğin ilk dönemlerinin yaşandığı bir ortam olmasından dolayı, toplumların sürekliliği, devamı ve istikrarı için de hayati bir öneme sahiptir. Bundan dolayı aile, bütün toplumlarda yapısı ve şekli değişse de- var olan evrensel ve temel kurumlardan biridir (Canatan ve Yıldırım, 2013: 59; Dikeçilgil, 2014: 43; Giddens ve Sutton, 2016:432).

Sosyolojide toplumsal bir kurum olarak ele alınan aile, sosyologlar arasında işlevleri yönünden en çok tartışılan kurumların başında gelir. Kimi sosyologlar ailenin işlevlerini kaybetmeye başladığını ve zaman içerisinde bütün işlevlerini kaybederek ortadan kalkacağını iddia ederken, kimileri ise ailenin belirli işlevlerini kaybettiğini kabul etmekle beraber,

<sup>1</sup> Bu çalışma 23-25 Kasım 2018 tarihinde Hatay'da düzenlenen Cemil Meriç 10. Uluslararası Sosyal Bilimler ve Spor Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur

<sup>2</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Ordu Üniversitesi, Sosyoloji Bölümü, Ordu, Türkiye.  
E-posta: bdmurat81@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0003-4448-4062

bazı işlevleri yerine getirmeye devam ederek hem toplum hem birey için önemli bir kurum olmayı sürdüreceğini ileri sürmektedir (Adak, 2017: 55). Burada ailenin bütün işlevlerini tartışmak yerine, konumuzla ilgili olan sosyalleş(tir)me işlevi üzerinde durulacaktır. Aile, sosyalleşme sürecinin ilk başladığı yer olarak çocuklara, hem toplumun hem de ailenin değer ve normlarını öğretir. Bu sürecin sonunda çocuk hem içinde bulunduğu toplumun hem de içinde yaşadığı ailenin bir ürünü olarak topluma karışır.

Çocuğun dünyaya gözlerini açtığı aile ortamı, çocukların ya da gençlerin bütün davranış örüntülerinin ve zihinsel dünyalarının şekillendiği veya aile yapısının içselleştirildiği bir yapıdır. Bir anlamda aile, kültürel sermaye aktarımında da merkezi bir rol üstlenmektedir. Bir model olarak ebeveynlerin davranışları çocuklar üzerinde önemli etkilere sahiptir (Cüceloğlu, 1997: 334). Ebeveynler çocuklarının hem toplumun hem de kendi istek ve arzuları çerçevesinde yetişmesini isterler. Dolayısıyla, ailenin çocukların sosyalleşmesinde ve topluma faydalı birer fert olarak yetişmesinde önemli bir kurum olduğu görülmektedir.

Günümüzde aile, sosyalleştirme işlevini eğitim ve serbest zaman kurumu gibi diğer kurumlarla paylaşıyor olsa da, çocukların sosyalleşmesinin ilk basamağı olması nedeniyle, bütün yaşam tarzı pratiklerinde ailenin etkisi büyüktür. Ailenin yapısı, statüsü, sahip olduğu kültürel sermaye çocuklarının katıldığı bütün kültürel pratikleri etkilemektedir. Dolayısıyla, önemli bir kültürel pratik olan sporda da ailenin etkilerini görmek mümkündür (Yücel vd., 2015: 21; Güven ve Öncü, 2006: 83; Wheeler, 2011). Çocuğun spora katılımından, spor yapma amaçlarına kadar aile etkisi açıkça ortaya çıkmaktadır.

Serbest zaman ya da kültür endüstrisi içinde önemli bir payı olan spor, çeşitli yönleriyle diğer kurumlarla ilişkili olan bir pratiktir. Spor ve aile kurumu arasında güçlü bir ilişki vardır (Talimciler, 2017: 400-401). Özellikle ebeveynlerin spora katılımı, yaptığı sporlar, spor yapma amaçları, spordan beklentileri gibi birtakım unsurlar doğrudan çocuğa yansımakta ve çocuğun sporla ilişkisi de bu çerçevede oluşmaktadır.

Psikologlar kişiliğin gelişiminde 0-5 yaşın önemine dikkat çekmektedir (Amman, 2000: 120). Bu yaşlar dış etkilerin yok denecek kadar az olduğu, çocuğun büyük oranda aile ile zaman geçirdiği bir dönemdir. Dolayısıyla, çocuğun bu dönemdeki sosyalleşmesinde ailenin başat bir rolü olduğu görülmektedir.

Sosyalleş(tir)me sürecinin ilk basamağı olması ve “çocuğun psikolojik gelişiminin önemli bir bölümünün aile içinde ve aileden gelen etkilerle şekillenmesi, ilgi yetenek ve kapasitesinin bu ortamda belirmesi; çocuğun spora yönelmesinden, bu yönelmenin hangi spor branşına olacağına kadar uzanan bir dizi kararda” (Amman, 2000: 120) ailenin önemli roller üstlendiğini göstermektedir.

Bu çalışmada yapısal-işlevselci bakış açısından aile ve spor ilişkisi değerlendirilmiştir. Bu çerçevede aile hem toplum hem de üyeleri için-özellikle sosyalleştirme işlevi açısından- önemini korumaktadır. Ebeveynlerin tutumu, bakış açıları, ilgileri doğrudan çocukları da etkilemektedir. Ayrıca, bu çalışma Bourdieu'nün kültürel sermaye kavramı çerçevesinde de değerlendirilmiştir. Buna göre, ailenin sahip olduğu kültürel sermayenin doğrudan çocuklarda etkileri gözlenmektedir. Kültürel bir pratik olarak sporda da bunun yansımaları izlenebilmektedir. Bundan dolayı bu çalışma, hem ailenin hala üyeleri üzerinde etkileri devam eden önemli bir kurum olduğunun hem de ebeveynlerin sahip olduğu kültürel sermayenin önemli ölçüde belirleyici olduğunun spor yoluyla açığa çıkarılması açısından önemlidir.

## Aile

Ailenin evrensel olmasıyla birlikte, uygulamada birçok aile yapısı karşımıza çıkmaktadır. Bundan dolayı, aile ile ilgili birçok tanım yapılmış ve her bir tanım aileyi farklı bir yönü ile ele aldığı için, genel geçer bir tanım yapmak da zorlaşmaktadır (Levanda ve Schultz, 2018: 184; Canatan ve Yıldırım, 2013: 59-64). Bütün bu farklılıklara rağmen tanımların ortak bir özelliği, aileyi toplumsal hayatın önemli bir unsuru olarak değerlendirmeleridir.

Aile genellikle kadın ve erkek arasında kurulan bir birlik olarak tanımlansa da değişen aile yapısı ve yeni aile türlerinin ortaya çıkmasıyla antropolojide artık iki kişi arasında oluşturulan bir birim olarak tanımlanmaktadır (Haviland vd., 2008: 462). Aileler, çeşitli toplumsal, tarihsel, ekonomik ve ekolojik şartların bir ürünü olarak ortaya çıkarlar.

Sosyolojik anlamda aile, toplumsal bir kurum ya da temel kurumlardan biri olarak değerlendirilir. Sosyolojide aile üzerinde tartışmalar genellikle işlevleri üzerinden yapılmaktadır. Bu işlevlerin bazıları devam etmekte, bazıları diğer kurumlarla paylaşılmakta ve bazıları ise tamamen ortadan kalkmıştır. Ailenin işlevlerinde yaşanan bu değişimler kimi sosyologlar tarafından ailenin geleceğinin tartışılmasına neden olmaktadır.

Ailenin, biyolojik, psikolojik, eğitim, din, ekonomik, sosyalleş(tir)me ve serbest zamanları değerlendirme gibi en temelde yedi işlevi karşımıza çıkmaktadır. Geleneksel aileden günümüz çekirdek ailesine doğru, biyolojik ve psikolojik işlevlerinin devam ettiği görülmektedir. Ekonomik anlamda üretimin merkezi olmaktan çıkmış, tüketimin merkezine dönüşmüştür. Eğitim sürecinde etkisi devam etse de bu işlevini büyük oranda eğitim kurumuna devretmiştir. Sosyalleş(tir)me işlevini eğitim ve serbest zaman kurumları ile paylaşıyor olsa da, bu süreçte önemini hala korumaktadır. Bireylerin dini hayatlarının şekillenmesinde ailenin etkisi önemli oranda devam etmekle birlikte, bu işlevini de din kurumu ile paylaşmaktadır. Son olarak, aile daha önce serbest zamanın değerlendirildiği tek kurum iken, günümüzde ailenin de içinde olduğu ancak, bu işlevi ağırlıklı olarak serbest zaman kurumu karşılamaktadır (Canatan ve Yıldırım, 2013: 85-89; Aydın, 2016: 57-61).

Ailenin işlevlerinde yaşanan bu değişimlere rağmen, aile bireyler için hala en güvenli liman ve ebeveynler ise çocukları için en önemli model olma özelliğini korumaktadır (Arslantürk ve Amman, 2012: 305). Günümüzde sosyalleş(tir)me işlevini diğer kurumlarla paylaşıyor olsa da, çocukların dünya görüşlerinin oluşmasından, tüketim pratiklerine kadar

ailenin etkisi hala devam etmektedir. Bir diğer ifadeyle, ailenin sahip olduğu kültürel sermaye olduğu gibi çocuğa aktarılmakta ya da çocuk farkına varmaksızın bunu içselleştirmektedir. Aile bütün davranışları, düşünceleri ve eğilimleriyle, çocuk için en önemli rehber olma özelliğini hala sürdürmektedir.

## Aile ve Spor

Ailenin geleceği üzerine yapılan tartışmalara rağmen, onun hem toplum hem de birey için önemi hala devam etmektedir. Günümüzde ailenin sahip olduğu statünün, sermayenin – özellikle kültürel sermayenin- çocuklar üzerindeki etkisi bilinmektedir. Bu bağlamda, ailenin spora katılımı, affettiği önem, amacı, beklentileri gibi bütün unsurlar, ailenin sahip olduğu statü ve sermaye ekseninde ortaya çıkmakta ve çocuğa da doğrudan yansımaktadır (Dever, 2015: 117-121). Dolayısıyla, ebeveynlerin kültürel bir pratik olan spora katılımı, çocuklarının da sporla ilişkisini olumlu yönde etkilemektedir (Baltacı, 2008: 11; McPherson vd., 1986: 40). Bir diğer ifadeyle, hem spor yapan ebeveynlerin çocuklarının spora katılması ya da çocuklarının sporcu olmasını istemesi, hem de spor yapan bir ailede yetişen çocukların spora daha fazla katılması ya da ilgi duyması muhtemeldir.

Modern toplumlarda spor kültürünün oldukça yaygınlaştığı ve spora katılım için gerekli kaynaklara sahip olduğu görülmektedir (Yetim, 2000). Spor kültürün bir göstergesi olarak, bu toplumlarda anne babalar çocuklarını daha fazla spora yönlendirmektedir (Coakley, 2006: 3-4). Ayrıca çocukların katıldıkları spor branşlarının sayısı da artmaktadır. Buna karşın, geleneksel toplumların spora daha az ilgi gösterdiği ve çocuklarını başta futbol olmak üzere belirli branşlara yönlendirdikleri belirlenmiştir (Amman, 2000: 121).

Türkiye’de de ebeveynlerin uzun bir süre devam eden “top oynayacağına ders çalış” yaklaşımlarının geride kaldığı görülmektedir (Amman, 2000: 121). Günümüzde aileler çocuklarını spor faaliyetlerine katılmaları hususunda daha çok desteklemektedirler. Ancak bu destek, ebeveynlerin sosyo-ekonomik statüsü, eğitim ve bilinç düzeylerine göre değişmektedir. Günümüzde sporda artan ödüllerin neticesinde, özellikle sosyo-ekonomik statüsü düşük olan ebeveynler için spor, artık bir meslek olarak görülmeye başlanmıştır (Güven ve Öncü, 2006: 86-87). Bir diğer ifadeyle, çocuklarını spor yoluyla dikey hareketlilik yaşadığını gören ebeveynler, spora daha önceden olduğu gibi tepkisel yaklaşmamaktadırlar.

Ailenin spor yapma durumu ya da spora ilgisi ile çocuklarının spora yönelmesi arasındaki ilişkiyi açıkça ortaya koyan birçok araştırma bulunmaktadır.

Kepoğlu’nun (1995: 111-113) Giresun ilinde yaptığı çalışmada, spora ilgi duyan ebeveynlerin, çocuklarını da spora yönlendirdikleri, bunun tersinin de doğru olduğu tespit edilmiştir. Aynı çalışmada çocuklarını spor yapmaya daha fazla yönlendiren ebeveynlerin, eğitim düzeyinin de yüksek olduğu görülmüştür.

Demir’in (1996: 94) İstanbul’da 7-14 yaş arası 481 çocuk üzerinde yaptığı araştırma da, çocukların spora katılımında en önemli unsurun aile olduğu, bu katılımın ebeveynlerin eğitim düzeyine paralel olarak arttığı belirlenmiştir.

Kılıçgil’in (1998: 78) Ankara’da 436 elit sporcu üzerinde yaptığı araştırma da sporculardan kendilerini spor yapmaya yönelten etkenleri sıralamaları istenmiş; “ailem yöneltti” seçeneğine fazla ve çok fazla cevabını verenler % 53,7 ile ilk sırada yer almıştır.

Öncü (2007: 127-128) tarafından Mersin’de ortaokul öğrencilerinin velileri üzerinde yapılan bir araştırma da, çocukları okul takımında veya spor kulübünde spor yapan ebeveynlerin beden eğitimi dersine yönelik tutumlarının pozitif olduğu görülmektedir. Bu durum ebeveynlerin spora aktif olarak katılımı ya da çocuklarından dolayı sporu sevmesi ile açıklanabilir.

Yılmaz (2018: 55-56) tarafından Kırıkkale’de çocukları lise öğrencisi olan 251 veli üzerinde yapılan bir araştırma da, spor yapan velilerin hem beden eğitimi dersine yönelik tutumları hem de ders dışı spor faaliyetlerine karşı tutumları, spor yapmayan velilere kıyasla daha pozitif olduğu görülmektedir.

Yıldız ve Özbek (2018: 78) tarafından, Ankara’da 717 ortaokul öğrencisi ve 640 veli üzerinde ve Öncü ve Güven (2011: 33) tarafından Mersin’de 955 veli üzerinde yapılan çalışmalarda, spor yapan velilerin, spor yapmayanlara kıyasla beden eğitimi dersine, dolayısıyla spora yönelik tutumlarının olumlu olduğu görülmüştür.

Avustralya’da çocukları farklı branşlarda spor yapan 220 aile üzerinde yapılan bir çalışmada (Kirk vd., 1997: 70-71), ebeveynlerin spora ilgisi ve spor geçmişleri, çocuklarının spora katılımında önemli unsurlardan biri olarak belirlenmiştir.

Amerika’da spor yapan 178 kolej öğrencisi üzerinde yapılan bir çalışmada (Berthold, 2012: 16), gençlik yıllarında spor yapan ebeveynlerin, çocuklarını daha fazla spora yönlendirdikleri görülmektedir.

Aile ve spor arasındaki ilişki üç ekseninde ortaya çıkmaktadır (Kay, 2004: 39-41): sportif sosyalleşmenin bir ajanı olarak, spor için pratik destek sağlayıcı olarak ve sporda farklılaşmanın kaynağı olarak aile. Çocukların sosyalleşmesinde hem ailenin hem sporun önemli bir işlevi vardır. Ayrıca, çocukların spora katılımında ailenin etkisi tartışılmaz bir boyuttadır. Son olarak ailenin sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel yapısı çocukların sporda ne amaçla yer alacağını belirlemektedir.

Bütün bulgular, ailenin çocukların spora katılımı üzerinde önemli bir etkisinin olduğunu ve sporun sosyalleşme sürecinde elde edilen en önemli kazanımlardan biri olduğunu ortaya koymaktadır.

Sosyalleşme sürecinin yoğun olarak yaşandığı çocukluk ve gençlik döneminde sporun, “bireylerin sağlıklı ve mutlu olarak yaşayabilmelerinde, verimli olabilmek için bedenlen sahip olmaları gereken özellikleri kazanmalarında, dinlenme ve ruh sağlığı ile ilgili beceri ve alışkanlıkları edinmelerinde, toplum içindeki rollerini yerine getirme ve başkaları ile iyi ilişkiler kurarak çalışabilmelerinde de önemli işlevleri vardır” (Amman, 2000: 122).

Sosyalleşme sürecinde sporun ne düzeyde etkili olduğunu, spora aktif ve yoğun olarak katılan bireylerde görmek mümkündür (Kılıç ve Arslan, 2018: 515). Bu ilişkide sporun edilgen değil, etken olarak yer aldığını gözden kaçırılmamalıdır. Ayrıca, sporcular üzerine yapılan kişilik analizlerinde (Küçük ve Koç, 2004: 4-6 ), sporun kişiliğin oluşumunda önemli etkileri olduğu belirlenmiştir.

Neticede sporun bireye kazandırdıkları konusunda belli bir bilinç düzeyine sahip olan ebeveynlerin hem kendileri spor yapmakta hem de çocukları spora katılmaktadırlar (Eitzen ve Sage, 1997: 62-63). Ayrıca, sporda artan ödüller ve sporun bir meslek haline dönüşmesinin, ailelerin çocuklarını elit düzeyde sporcu olmaları yönünde teşvik etmelerine neden olduğu söylenebilir.

## Uygulamalı Araştırma ve Sonuçları

### Araştırma Yöntemi

Araştırma, konuyla ilgili kitap, makale, dergi vb. yazılı kaynakların incelenmesini ifade eden literatür taraması ve birincil kaynaklardan veri toplamada kullanılan ve en yaygın niceliksel araştırma yöntemlerinden birisi olan anket tekniği ve tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılarak yapılmıştır.

### Araştırmanın Amacı ve Kuramsal Çerçeve

Ebeveynlerin spor yapması ile çocuklarının spora katılımı arasında doğrudan bir ilişkinin olduğu birçok araştırma ile ortaya çıkmış bir olgudur. Spor yapanlar ile yapmayanların, çocuklarının elit düzeyde sporcu olma istekleri karşısında nasıl bir tutum sergilediklerinin ortaya çıkarılması bu çalışmanın amacını oluşturmaktadır.

Aile, en önemli sosyalleş(tir)me kurumunun başında gelir. Çocuğun gelişim sürecinde önemli olan ilk beş yaşın daha çok aile içinde geçmesi ve bir model olarak daha çok anne-babalarından etkilenmesi sonucunda, bir kültürel sermaye ürünü olan sporda kültürlenme yoluyla çocuklara aktarılacaktır. Bundan dolayı ebeveynin spor yapma durumu, çocuğun spora katılmasından elit düzeyde sporcu olmasına kadar bütün bir süreci etkileyecektir. Bu çalışma yapısal-işlevselci kuram perspektifi ve Bourdieu'nün kültürel sermaye kavramı üzerinden değerlendirilmiştir.

### Evren ve Örnekleme

Araştırmanın evrenini oluşturan kitle, sporcu kimliği olmayan (amatör ya da profesyonel spor yapmamış olan) fakat spor yapan ve yapmayan, 15 yaş üzerindeki kişileri kapsamaktadır. Diğer bir ifadeyle, "kitle sporcusu" adı verilen, sporu bir meslek olarak ya da para kazanmak amacıyla değil, sağlık, zinde olma, eğlenme vb. amaçlarla yapan kişiler araştırmanın evrenini oluşturmaktadır.

İstanbul'da yapılan araştırmanın örnekleme 1000 kişiden oluşmaktadır. Tesadüfi örnekleme tekniği ile 570'i spor yapan, 430'u spor yapmayan olmak üzere toplamda 1000 kişiye uygulanan araştırmada bilgiler araştırmacı tarafından hazırlanan anketle toplanmıştır.

### Anket Formu ve Araştırmanın Uygulanması

Araştırmanın uygulama sürecinde, araştırmaya katılmayı kabul eden kişilere ilk önce, toplamda 10 sorunun olduğu genel sorular sorulmuştur. Sonrasında araştırmaya katılanlara sporla ilgili soruların yer aldığı anket formu uygulanmıştır. Anket 2012 yılının Haziran ayında uygulanmaya başlanmış ve aynı yılın Ekim ayında tamamlanmıştır.

### Araştırmanın Analizi

Veriler, araştırmacı tarafından bilgisayarda istatistik programı ile değerlendirilmiştir. İstatistiksel çözümlenmelerde değişkenler arasındaki ilişkilerin tespit edilmesinde ki-kare analizinden yararlanılmıştır.

### Araştırmanın Hipotezi

Spor yapan ebeveynler, çocuklarının daha fazla elit sporcu olmasını istemektedirler.

### Bulgular

Spor yapma durumu ile çocukların elit düzeyde sporcu olma isteği arasında (Tablo-1) yüksek düzeyde anlamlı ilişki bulunmuştur. Araştırma bulgularına göre, çocukların elit düzeyde sporcu olma isteklerine "çok memnun olur desteklerim" diyenlerin oranı spor yapanlarda % 77,5 iken, spor yapmayanlarda bu oran % 69,4'tür. "Karışmam" diyenlerin oranı spor yapanlarda % 13,5 iken, spor yapmayanlarda % 21 olarak bulunmuştur. Bir diğer araştırma bulgusuna göre, aralarında ciddi bir farklılık olmamasıyla birlikte, "karşı çıkarım" diyenlerin oranı spor yapanlarda % 2,5 iken, spor yapmayanlarda % 3,5'tir. Bulguları genel olarak değerlendirdiğimizde, spor yapan bireylerin ya da ebeveynlerin çocuklarını daha çok spora yönlendirdikleri ya da çocuklarının elit düzeyde sporcu olmalarını destekledikleri görülmektedir. Aynı şekilde "karışmam" diyenlerin oranının spor yapanlarda daha düşük olması, spor yapan ailelerin çocuklarını spora katılım konusunda daha çok teşvik ettiklerini göstermektedir.

Bu sonuçlar, ailenin spor ile olan ilgisine göre, çocuklarından da beklentilerinin değiştiğini göstermektedir. Ailenin sahip olduğu spor kültürü, çocuğunun sporla olan ilişkisinde belirleyici olmaktadır. Ailenin sahip olduğu kültürel sermaye ve bu sermayenin göstergesi olan sportif pratikler, sosyalleş(tir)me sürecinde çocuğa aktarılmaktadır. Dolayısıyla, spora aktif olarak katılan ebeveynlerin çocukları da sporun içinde yer almaktadırlar.

**Tablo 1:** Ailenin Spora Katılımı İle Çocuklarının Elit Spora Yönelmesi Arasındaki İlişki

		Çocuğunuz sporu meslek olarak yapmak (elit sporcu olmak) isterse ne yaparsınız?				
		Çok memnun olur desteklerim	İyi para kazanacaksa desteklerim	Karışmam	Karşı çıkarım	Toplam
Spor Yapma Durumu	Spor Yapan	77,5	6,5	13,5	2,5	57,1
	Spor Yapmayan	69,4	6,3	21	3,5	42,9
	Toplam	74	6,4	16,8	2,8	100

$X^2= 11,044$

S.D.: 3

P= 0,011

### Tartışma Sonuç ve Öneriler

Hem dünyada hem Türkiye’de yapılan araştırmalar göstermektedir ki, spor yapan ebeveynlerin çocukları da daha fazla spora katılmaktadır. Ayrıca, çocukların yaptığı spordan spor yapma amaçlarına kadar, spora katılımında ortaya çıkan bazı farklılıklar ebeveynlerin statüsü, eğitimi ve bilinç düzeyi ekseninde ortaya çıkmaktadır.

Çocukların yöneldiği sportif pratiklerin ailenin sosyo-ekonomik statüsü ile doğrudan ilişkili olması, çocukların spora ne şekilde katılacağından, katıldığı sporlara ve spor yapma amaçlarına kadar birçok hususta belirleyici olmaktadır. Buna göre, alt tabakada yer alan ailelerin, elit spordaki yüksek ödüllerden dolayı, çocuklarının elit spora katılmalarına ya da elit düzeyde bir sporcu olmalarına sıcak baktıkları, üst tabakadaki ailelerin ise statü, itibar ya da para gibi amaçlardan ziyade, sporun özellikle çocuklarının fiziksel, zihinsel ve ruhsal gelişimine yaptığı katkıyı göz önünde bulundurarak spora teşvik ettikleri görülmektedir (Amman, 2000: 121-122; Stone, 1969: 5-16; Bourdieu, 2015: 306-330). Hem üst tabakadan hem de alt tabakadan aile ve çocuklarının sporun içinde olmakla birlikte, başta sporun içinde olma amacı olmak kaydıyla, yaptığı spor branşından, katıldığı spor sayısına kadar birçok farklılık ortaya çıkmaktadır.

Günümüz dünyasında spor, devasa bir ekonomik büyüklüğe ulaşmış ve kültür endüstrisinin ya da serbest zaman endüstrisinin en önemli alanlarından biri haline gelmiştir. “Sayısız kulüp, şirket ve federasyon bünyesinde milyonlarca insan sporcu, antrenör, diyetisyen, masör, hekim, yönetici ya da spor bilimlerinin çeşitli alanlarında uzman olarak çalışmakta, sportif mal ve hizmetlerin üretiminden, reklam, pazarlama ve medyaya kadar uzanan alanlarda spor sayısız iş imkanları sunmaktadır” (Amman, 2000: 102). Özellikle elit sporda artan ödüller çerçevesinde daha önce spor olgusuna sıcak bakmayan ebeveynler, artık çocuklarının elit düzeyde sporcu olması için azami çaba göstermektedirler.

Araştırma bulgularına göre, ailenin spor yapma durumu ile çocuklarının elit spora yönelmesi arasında yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki ortaya çıkmıştır. Bu yüksek düzeydeki ilişki oluşturduğumuz hipotezin de desteklediği anlamına gelmektedir. Buna göre, spor yapan ebeveynlerin, yapmayanlara kıyasla, çocuklarını elit spora daha çok teşvik ettikleri ya da elit düzeyde bir sporcu olmasını daha fazla destekledikleri görülmektedir. Bu sonuçlar, ailenin hem sosyalleş(tir)me sürecinde hem de kültürel sermayenin aktarılmasındaki etkisini de açıkça ortaya koymaktadır.

Ailenin spora katılımı ile çocuklarının spora yönelmesi arasındaki ilişkinin ortaya çıktığı Türkiye’de ve dünyada birçok benzer araştırma bulgusuna rastlanmaktadır.

Dinç vd. (2011: 99) tarafından çocukları spor okullarına devam eden 161 veli üzerinde yapılan bir araştırmada, çocukların spora katılımında kendi istekleri önemli olsa da, ailenin ilgisinin ve desteğinin önemi de çok net bir şekilde görülmektedir.

Baxter-Jones ve Maffulli (2003: 250) tarafından İngiltere’de 282 genç elit sporcu (8-17 yaş aralığı) ve aileleri üzerinde yapılan bir araştırmada, çocukların spora yönelmelerinde en etkili unsurun aile olduğu görülmektedir.

Bayraktar ve Sunay (2007: 63) tarafından, elit kadın ve erkek voleybolcuların spora başlamasına etki eden unsurlar üzerine yapılan araştırmada, voleybol sporuna teşvik eden unsurların başında beden eğitimi öğretmeni ve aile gelmektedir.

Kotan vd. (2009: 49) tarafından, Sakarya’da ilköğretim okullarında okuyan sporcu öğrenciler üzerine yapılan bir araştırmada, çocukların spor yapmalarıyla, özellikle ailenin spora ilgisi ve ailede sporcu birisinin olması arasında olumlu bir ilişki olduğu görülmektedir.

Allender vd. (2006: 829) tarafından, İngiltere’de 1990-2004 yılları arasında çocuk ve yetişkinlerin spora katılımları üzerine yapılmış nitel araştırmaların analizinde, çocukların spora katılımında ailenin önemli faktörlerden biri olduğu görülmektedir.

Kanada İstatistik Kurumu (2013: 37) tarafından yapılan sosyal bir araştırmaya göre, ebeveynlerinden birisinin ya da her ikisinin sporun içinde yer aldığı çocukların, daha fazla spora katıldığı görülmektedir.



Çocuk ve ergenler üzerine Portekiz'de yapılan bir araştırmada da (Seabra vd., 2007: 25) araştırma sonuçlarımızla benzer bulgulara ulaşılmıştır. Buna göre aileleri spora katılan çocukların ya da ergenlerin, daha fazla spora katıldıkları gözlenmektedir.

Sonuç olarak, ailenin hala hem toplum hem de birey için en önemli kurumların başında geldiği görülmektedir. Toplumun normlarını, değerlerini, gelenek ve görenekleri kültürlenme yoluyla bireylere aktaran aile, toplumların devamlılığını sağlama ve bireyler için güvenli liman olma özelliği ile dikkat çekmektedir. Ayrıca, ailenin sosyalleş(tir)menin ilk başladığı bir kurum ve kültürel sermayenin aktarıldığı yegane ortam olması, toplum ve birey için ne kadar önemli olduğunun da en temel göstergeleridir. Ailenin bu özellikleri, içinde yaşadığı bireyleri de doğrudan etkilemektedir. Dolayısıyla yaşamlarının ilk zamanlarında alıcı konumunda bulunan çocuklar, aileleri tarafından sosyalleştirilmekte ve ailenin sahip olduğu kültürel sermayenin taşıyıcıları olarak toplumda yer almaktadırlar. Ailenin sahip olduğu kültürel sermayenin göstergelerinden biri olarak spor da bu kültürlenme sürecinde çocuklara aktarılmaktadır. Bir diğer ifadeyle, ailenin spor yapma durumu, spora bakışı, beklentileri, amaçları vb. hususlar, çocuklarının da spora katılımlarından hangi şekillerde ve amaçlarla içinde yer alacaklarına kadar belirleyici olmaktadır.

Yapılan birçok araştırma ailenin hala önemli bir sosyalleştirme ve kültürel sermaye aktarma aracı olduğunu göstermektedir. Ebeveynlerin spor yapması, çocuklarının da spora katılımında önemli bir faktördür. Dolayısıyla, ebeveynlerin spor yapmaya yönlendirilmesi ve spor yapabilecek tesislerin inşa edilmesi gerekmektedir. Gelecekte spor kültürüne sahip bir toplum oluşturmak için, aileleri spor teşvik edecek politikaların üretilmesi bir zorunluluktur.

### Kaynakça

- Adak, N. (2017). Toplumun temel yapı taşı: Aile. (4. Baskı). S. Güçlü (Ed.), Kurumlara Sosyolojik Bakış, 27-62: İstanbul: Kitapevi.
- Allender, S. Cowburn, G. ve Foster, C. (2006). Understanding participation in sport and physical activity among children and adults: A review of qualitative studies. *Health Education Research*, 21(6), 826-835.
- Amman, MT. (2000). Spor Sosyolojisi. C. İkizler (Ed.). Sporda Sosyal Bilimler, 85-150: İstanbul: Alfa Yayınları.
- Arslantürk, Z., Amman, MT. (2012). Sosyoloji-Kavramlar, Kurumlar, Süreçler, Teoriler. 8. Baskı. İstanbul: Çamlıca Yayınları
- Aydın, M. (2016). Kurumlar sosyolojisi: Kurumlara başlangıç çerçevesinde bir çalışma. (4. Baskı). İstanbul: Açılım Kitap.
- Baltacı, G. (2008). Çocuk ve spor. Ankara: Sağlık Bakanlığı Yayınları
- Bayraktar, B. ve Sunay, H. (2007). Türkiye'de elit bayan ve erkek voleybolcuların spora başlamasına etki eden unsurlar ve spordan beklentileri. *SPORMETRE Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, V(2), 63-72.
- Baxter-Jones, ADG. ve Maffulli, N. (2003). Parental influence on sport participation in elite young athletes. *The Journal of Sports Medicine and Physical Fitness*, 43, 250-55.
- Berthold, JL. (2012). Parental role in encouraging sport participation in females. *Sport Management Undergraduate*, 47, 1-37.
- Bourdieu, P. (2015). Ayrım: Beğeni Yargısının Toplumsal Eleştirisi. (D. Fırat ve G. Berkurt, Çev.) Ankara: Heretik Yayınları.
- Canatan, K. ve Yıldırım, E. (2013). Aile sosyolojisi. (4. Baskı). İstanbul: Açılım Kitap.
- Coakley, J. (2006). Organized sport for young people: a 20th-century invention. In S. Spickard Prettyman & B. Lampman (Eds.), *Learning Culture Through Sports: Exploring the Role of Sport in Society*, 3-15: Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield Education.
- Cüceloğlu, D. (1997). İnsan ve davranış: Psikolojinin temel kavramları. (7. Baskı). İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Demir, A. (1996). 7-14 yaş grubu çocukların spora yönlendirilmesine etki eden faktörler. (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Dever, A. (2015). Spor Sosyolojisi. Genişletilmiş 2. Baskı. Ankara: Siyasal Kitapevi.
- Dikeçilgil, B. (2014). Aileye Dair Kabullerin Ezber Bozumu. M. Aydın (Ed.). Aile Sosyolojisi Yazıları, 13-50: İstanbul: Açılım Kitap.
- Diñç, ZF. Uluöz, E. ve Sevimli, D. (2011). Ailelerin çocuklarını spor ve fiziksel aktiviteye yönlendirmelerine ilişkin görüşleri. *Sport Sciences*, 6(2), 93-102.
- Eitzen, DS. ve Sage, GH. (1997). *Sociology of North American sport*. (Sixth Edition). Boston: McGraw-Hill.
- Giddens, A., Sutton PW. (2016). Sosyoloji. (M. Şenol, Çev.). İstanbul: Kırmızı Yayınları.
- Güven, Ö. ve Öncü, E. (2006). Beden eğitimi ve spora katılımında aile faktörü. *Aile ve Toplum*, 3(10), 81-90.
- Haviland, WA. Prins, HEL. Walrath, D. ve McBride, B. (2008). Kültürel antropoloji. (İ. D. Erguvan Sarıoğlu, Çev.). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Kay, T. (2004). The family factor in sport: A review of family factors affecting sports participation. In: *Driving up Participation: The Challenge for Sport*, 39-60: Sport England.
- Kepoğlu, A. (1995). Kitle sporu ve tesis politikaları: Giresun ili uygulaması. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kılıçgil, E. (1998). Sosyal çevre ve spor ilişkileri: Teori ve elit sporculara ilişkin bir uygulama. Ankara: Bağırçan.
- Kılıç, M. ve Arslan, A. (2018). Parçalanmış aileye mensup lise öğrencilerinin sosyalleşmesinde sporun etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(66), 505-517.
- Kirk, D. O'Connor, A. Carlson, T. Burke, P. Davis, K. ve Glover, S. (1997). Time commitments in junior sport: Social consequences for participations and their families. *European Journal of Physical Education*, 2, 51-73.
- Koğan, Ç. Hergüner, G. ve Yaman, Ç. (2009). İlköğretim okullarında okuyan sporcu öğrencilerin spor yapmalarında okul ve aile

- faktörünün etkisi (Sakarya il örneği). Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 3(1), 49-58.
- Küçük, V. ve Koç, H. (2004). Psiko-sosyal gelişim süreci içerisinde insan ve spor ilişkisi. Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 10, 1-12.
- Levanda, RH., Schultz, EA. (2018). Kültürel Antropoloji-Temel Kavramlar. (D. İşler ve O. Hayırlı, Çev.). Ankara: Doğu Batı Yayınları.
- Mcperson, BD. Curtis, JE. ve Loy, JW. (1986). The social significance of sport. Champaign: Human Kinetics Publishers.
- Öncü, E. & Güven, Ö. (2011). Ana-babaların çocuklarının beden eğitimi dersine katılımına yönelik tutumları. Spor ve Performans Araştırmaları Dergisi, 2(2), 28-37.
- Öncü, E. (2007). Ana-babaların çocuklarının beden eğitimi dersine katılımına yönelik tutumları ve beklentileri. (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Seabra, AF. Mendonça, DM. Thomis, MA. Peters, TJ. ve Maia, JA. (2007). Associations between sport participation, demographic and socio-cultural factors in Portuguese children and adolescents. European Journal of Public Health, 18(1), 25-30.
- STATISTICS CANADA. (2013). Sport participation 2010- research paper. Ottawa: Statistics Canada.
- Stone, GP. (1969). Some Meanings of American Sport: An Extended View. Gerald S. Kenyon (Ed.), In: Aspects of Contemporary Sport Sociology (s. 5-27). Chicago: The Athletic Institute.
- Talimciler, A. (2017). Spor kurumu. (4. Baskı). S. Güçlü (Ed.), Kurumlara Sosyolojik Bakış, 373-434: İstanbul: Kitapevi.
- Wheeler, S. (2011). The significance of family culture for sports participation. International Review for the Sociology of Sport, 47(2), 235-252.
- Yaldız, AS. ve Özbek, O. (2018). İlköğretim okullarında beden eğitimi dersine yönelik öğrenci ve ana-baba tutumları". Kastamonu Eğitim Dergisi, 26(1), 75-81.
- Yetim, A. (2000). Sporun sosyal görünümü. Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, V(1): 63-72.
- Yılmaz, A. (2018). Attitudes towards physical education course and extracurricular sport activities of parents. Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 12(1), 48-64.
- Yücel, AS. Kılıç, B. Korkmaz, M. ve Göral, K. (2015). Spor yapan çocukların spor tercihleri ve bunu etkileyen bazı faktörlerin incelenmesi. Uluslararası Hakemli Akademik Spor Sağlık ve Tıp Bilimleri Dergisi, 5(14), 20-54.

### Summary

*A person's life from birth until death passes by in a family. For many people, family is among the most important institutions in their lives. The family also has a vital importance in the perpetuity, continuity, and participation of society because it is an environment in which all children and youths spend the first years of their lives. Because of this, the family is a universal and fundamental institution, although its structure and form changes, in all societies. Family teaches children as the place where their process of socialization begins the values and norms of both society and the family. At the end of this process, the child encounters as the product of both the society and family in which they reside and live. In other words, the family has a central role in the transfer of cultural capital. The structure, status, and cultural capital of the family reflects on all cultural practices of the children. Therefore, it is possible to see the effects of family in sports, an important cultural practice.*

*There is a strong relationship between sports and the institution of family. A series of elements, particularly the participation of the parents in sports, the sports they play, their purposes for playing sports, and their expectations from sports, reflect directly on the child, and the child's relationship with sports forms in this framework.*

*This study structurally-functionally evaluates the relationship of family and sports. And in this framework, the family preserves the importance particularly in terms of the function of socialization, for both society and its members. The attitudes, outlooks, and interests of the parents directly affects children. This study also evaluated Bourdieu's concept of cultural capital and observed the direct effects on children of the cultural capital that the family possesses. The reflections of this can be observed in sports as a cultural practice. This study is important because of this in terms of revealing through sports both that the family is an important institution whose influences maintain over present members and how determinative the family's cultural capital is. It is a phenomenon that has emerged with many studies that have a direct relationship between the sport of parents and their children's participation in sports.*

*The aim of this study is to find out how those who do sports and who do not do what they do in the face of their children's desire to be an athlete at elite level. The research was conducted in Istanbul. In the study, which was applied to 1000 people, 570 of which were engaged in sports and 430 of which were non-athletes, the data were collected by the researcher with a survey with random sampling method. Findings obtained in this study are presented as cross tables. A high level of significant relationship was found between the status of sports and the children's desire to be athletes at the elite level. According to the findings of the research, the rate of children who want to be athletes at the elite level is very satisfied, the rate of those who say is 77.5% for those who do sports and 69.4% for those who do not do sports. The rate of those who did not mind was found to be 13.5% in the sports group and 21% in the non-sports group. According to another research finding, there is no significant difference between those who say that the rate of those who say that they are opposed is 2.5% while the ones who do not do sports are 3.3%. When we evaluate the results in general, it is seen that sportsmen or parents have more or less directed their children to sports or that their children support elite athletes. The fact that the rate of those who do not mind in the same way is lower than that in the sportsmen shows that the sports families are encouraging their children to participate more in sports. Based on the findings of the research, a highly significant relationship emerged between the status of a family playing sports and children's inclination to play elite sports. This means that the hypothesis for which we formed a relationship at this high level is supported. Based on this, it is seen that parents who themselves play sports are more encouraging of their*

*children to do elite sports or are more supportive of their children to be athletes at the elite level than parents who do not. These results clearly reveal the effect of the family in both the process of socialization and the transfer of cultural capital.*

*As a result, it is seen that family is among the most important institutions for both society and individuals. Family conveys societal norms, values, traditions and customs, and culture to the individual and captures attention with its properties of providing societal continuity and being a secure port for individuals. The fact that the family is the institution in which socialization first begins and the sole environment in which cultural capital is transferred is the most fundamental indicator of the extent to which it is important for society and individuals. These characteristics of the family directly affect the individuals that live within them.*

*Consequently, children who are in a position of receiver in the early years of life are socialized by their families and engage in society as the carriers of the family's cultural capital. Sports, as one of the indicators of a family's cultural capital, is transferred to children in this process of acculturation. In other words, the status of exercise in a family, perspective, expectations, and goals for sports and similar matters are as determinative as the manner in which and purposes for which a child participates in sports.*

---

## Yarıyıl Tatili Öncesinde ve Sonrasında İlkokul Öğrencilerinin Sesli Okuma Hızlarının Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi

*Investigation of the Reading Speeds of Primary School Students Before and After the Half Term*

Özgür BABAYİĞİT<sup>1</sup>

Geliş Tarihi: 14.02.2019 / Düzenleme Tarihi: 21.06.2019 / Kabul Tarihi: 22.07.2019

### Özet

Araştırmanın amacı, yarıyıl tatilinin ilkökul öğrencilerinin sesli okuma hızına etkisini incelemektir. Araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 228 ilkökul öğrencisi oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak, Türkçe ders kitabından bir metin kullanılmıştır. Veriler öncelikle yarıyıl tatilinin hemen öncesinde, ardından yarıyıl tatilinin hemen sonrasında toplanmıştır. Araştırma sonucunda, ilkökul ikinci sınıf öğrencilerinin yarıyıl öncesi sesli okuma hızı 74 kelime, yarıyıl sonrası sesli okuma hızı 85 kelime olarak tespit edilmiştir. İlkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin yarıyıl öncesi sesli okuma hızı 89 kelime, yarıyıl sonrası sesli okuma hızı 93 kelime olarak bulunmuştur. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yarıyıl öncesi sesli okuma hızı 86 kelime yarıyıl sonrası sesli okuma hızı 99 kelimedir. İlkokul öğrencilerinin yarıyıl öncesi sesli okuma hızı 82 kelime yarıyıl sonrası sesli okuma hızı 91 kelime olarak belirlenmiştir. İlkokul ikinci sınıf öğrencilerinin, yarıyıl tatili öncesi ve sonrasındaki sesli okuma hızları arasında manidar farklılık bulunmaktadır  $t(92)=10,37$ ,  $p<0,01$ . İlkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin, yarıyıl tatili öncesi ve sonrasındaki sesli okuma hızları arasında manidar farklılık bulunmaktadır  $t(62)=1,57$ ,  $p>0,05$ . İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin, yarıyıl tatili öncesi ve sonrasındaki sesli okuma hızları arasında manidar farklılık bulunmaktadır  $t(71)=7,78$ ,  $p<0,01$ . İlkokul öğrencilerinin, yarıyıl tatili öncesi ve sonrasındaki sesli okuma hızları arasında manidar farklılık bulunmaktadır  $t(227)=9,64$ ,  $p<0,01$ .

**Anahtar Kelimeler:** İlkokul, Öğrenci, Kelime, Okuma Hızı.

### Abstract

*The aim of research is to examine the effects of the half term on the speed of reading aloud of elementary school students. The research is survey design which one of the quantitative research methods. A total of 228 primary school students collected data. As a data collection tool, a text from Turkish textbook was used. The data were first collected at the end of the first semester and then in the first week of the second semester. As a result of the research, the reading speed of the first grade primary school students is 74 words before the semester, and the reading speed after the semester is 85 words. The reading speed of the third grade students in the primary school is 89 words before the semester, and the reading speed after the semester is 93 words. The reading speed of the fourth grade students in the primary school before the semester is 86 words and the reading speed after the semester is 99 words. The reading speed of the primary school students before the semester is 82 words and the reading speed after the semester is 91 words. There is a significant difference between the reading speeds of the first and second grade students before and after the semester  $t(92)=10,37$ ,  $p < 0,01$ . There is no significant difference between the reading speeds of primary school third graders before and after the semester break  $t(62)=1,57$ ,  $p > 0,05$ . There is a significant difference between the reading speeds of the fourth grade students of the primary school before and after the semester  $t(71)=7,78$ ,  $p < 0.01$ . There is a significant difference between the reading speeds of primary school students before and after the semester  $t(227)=9,64$ ,  $p < 0,01$ .*

**Keywords:** Primary School, Student, Word, Reading Speed.

### Giriş

Ülkemizde eğitim-öğretim yılı iki yarıyıldan oluşmaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, 2014). İlk yarıyıl eylül-ocak ayları arasında, ikinci yarıyıl ise şubat-haziran ayları arasında yapılmaktadır. Yapılan bu araştırma ile yarıyıl tatilinin ilkökul öğrencilerinin sesli okuma hızına etkisi incelenmiştir. Araştırmanın giriş bölümünde okuma hızının önemi, okuma hızının anlama üzerindeki etkisi açıklanmıştır.

Kitap okuyan insan, sürekli bir şeyler öğrenme ile kendisini geliştirmeyi amaçlamakta, gerekli bilgilere ulaşma ve kendini geliştirmek istemektedir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2006, s. 6). Hızlı okuma ile hızlı olarak düşünme, anlama ve sorgulama arasında pozitif ilişkiler bulunmaktadır (Güneş, 2009, s. 2). Hızlı okuma bireylerin çabukluk, anlama ve kavrama yeteneklerini geliştirmekte, önceki okuma süresine kıyasla, dakikada okunan kelime sayısı ile anlama düzeyini artırmaktadır (MEB, 2006, s. 6). Hızlı okuma, üst düzey dikkat yoğunlaştırma, sözcük ve cümleleri tanıma, anlam bağları kurma, ön bilgilerle yeni bilgileri ilişkilendirme ve zihinde yapılandırma süreçlerini hızlandırmaktadır (Güneş, 2009, s. 2).

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Yozgat Bozok Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü, Yozgat, Türkiye.  
E-posta: ozgur.babayigit@bozok.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-6123-0609

Okumanın hızını artırabilmek için öncelikle ortam oluşturulmakta, konsantrasyon sağlanmaktadır. Daha sonra ise öğrencilerin görme alanları geliştirilmektedir (MEB, 2006, s. 26). Okuma hızı, öğrenciler kitap ve materyalleri kolayca anlaşılır buldukça yavaşlamak yerine genellikle hızlanmaktadır (Grabe ve Stoller, 2011, s. 268). Giderek artan bilgiye ulaşmanın en önemli yollarından birisi de okuyarak öğrenmedir (MEB, 2006, s. 26). Akıcı okuyucular, daha sonra, kelimeleri otomatik olarak çözebildikleri için zaman ayırmak zorunda kalmamaktadır (Rees, 2010, s. 60). Daha fazla bilgi ve materyalden yararlanarak eğlenmek, öğrenmek ve güzel vakit geçirmek için hızlı okumaya ihtiyaç bulunmaktadır (MEB, 2006, s. 26). Akıcılık açısından, bir öğrencinin ne kadar hızlı okuduğu, öğrencinin dakika başına okuduğu doğru kelimelerle ölçülmektedir (Marshall ve Campbell, 2006, s. 191, 192).

Akıcılık, okuma becerisinin dört temel bileşeninden biri olarak görülen; kod çözmeye ve kelime tanıma hızı ve doğrulukla birlikte (okunurken uygun ritim, tonlama ve ifade kullanarak) bir süreçtir (Schwab, 2010, s. 204). Okuma eğitiminin temel amaçlarından birisi çabuk ve anlamlı okumayı geliştirmektir (Akyol, 2006, s. 7). Özünde, aşırı yavaş okuma, zayıf anlama, zayıf genel okuma performansı, okuma hayal kırıklığı ile ilişkilidir (Marshall ve Campbell, 2006, s. 193). Okuma başarısı düşük olan öğrenciler, doğru okumayı gerçekleştirirken, okuma başarısı yüksek olan öğrencilerden daha fazla zaman harcamaktadırlar (Akyol, 2006, s. 4-5). Akyol (2006, s. 47), yavaş okuma nedenleri olarak, hece hece okuma, yavaş kelime tanıma, kelime kelime okuma, fısıldayarak okumayı belirtmektedir. Metinleri birkaç harf veya tek bir kelime okumaya çalışmak, okuduğunu anlamayı engellemektedir (Smith, 2004, s. 87). Okuma hızımızın dikkat ile birleştirilerek artırılması aynı zamanda algılamayı da kolaylaştırmaktadır (MEB, 2006, s. 5). Çok yavaş ve aşırı hızlı okuma anlama açısından yararlı olmamaktadır (Akyol, 2013, s. 79). İyi okuyucu olmayan kişiler cümlelerdeki her hece ve kelimeyi tek tek okumaktadırlar (MEB, 2006, s. 27).

Okumanın yeterince hızlı olması, okuma işini otomatik olarak yapmaya bağlıdır. Okuma sırasında sözcüklerin hızlı olarak, az bir zihinsel çabayla okunması, okumanın otomatikleştiğini göstermektedir (Başaran, 2013, s. 2279). Doğruluk, bir dakika içinde doğru bir şekilde okunan kelimelerin yüzdesi iken, okuma hızı, bir kişinin sesli ve doğru kelime okuma hızıdır (Marshall ve Campbell, 2006, s. 198). İyi okuyucular, okuma hızlarını düzenlemekte, yeni ve zor kavramlar okunduğunda okumayı yavaşlatmakta, metinde sorunlu noktaların üstesinden gelmek için iyi tanımlanmış düzeltme stratejileri bulunmaktadır (Cash ve Schumm, 2006, s. 281). Akıcı bir şekilde okuyabilme becerisi, öğrencilerin okuduğunu anlamalarını ve etkileşimde bulunmalarını sağlamaktadır (Willis, 2008, s. 47). Bir okuyucunun bir dakikada 200 kelimedenden daha yavaş okurken kavraması pek olası değildir, çünkü daha düşük bir oran, kelimelerin anlamlı cümleler yerine yalıtılmış birimler olarak okunduğunu göstermektedir (Smith, 2004, s. 87). Beynin alternatifler arasında karar verebileceği hız üzerindeki temel fizyolojik sınırlama, çoğu kişinin anlamlı bir metni yüksek sesle okuyabileceği hız sınır koyar ki bu genellikle bir dakikada 250 kelimedenden fazla değildir (saniyede yaklaşık 4 kelime) (Smith, 2004, s. 81). İyi bir okuyucu, okuma amacına bağlı olarak, neredeyse tüm metinleri dakikada 200 ila 300 kelime arasında bir oranda okumaktadır (Grabe ve Stoller, 2011, s. 11).

Okuma hızını belirleyen unsurlar; okunan metnin zorluğu, okurun kelime dağarcığı, okurun bilgi ve kültür düzeyi, okurun anlama ve özümseme becerisi ile göz eğitimidir (MEB, 2006, s. 27). Okuma devamlı gelişen bir beceridir. Ayrıca yaşam boyu devam eden bir etkinliktir (Akyol, 2006, s. 7). Öğrenciler okulun ilk yıllarında okumanın mekanik boyutuna fazlaca dikkat etmekte; ilerleyen zamanda dikkat, anlamaya kaymakta ve kendiliğinden artmaktadır (LaBerge ve Samuels, 1974; Samuels, 1979, s. 406). Sesli okuma hızı, akıcı okumanın geliştirilmesi bakımından ilköğretim düzeyinde büyük önem taşımakla birlikte, sesli okumada yazılar gözle algılanmakta, dille seslendirilmekte, kulakla işitilmekte ve beyne gönderilmektedir (Güneş, 2009, s. 34). Sesli okumada dudak-dil-ses telleri-kulak-göz-beyin de işin içerisine girdiği için dikkat daha fazla yöne kaymakta, bu esnada da anlama kaybı olmaktadır (MEB, 2006, s. 4). Eskiden okuma hızı okunan sayfa sayısına göre belirlenmekteydi, ancak daha sonraları okuma hızı kelimelerle ölçülmeye başlamıştır (Güneş, 2009, s. 33). Bir saniyede en fazla dört kelime okunabilmektedir. Bunlar "bu, şu, on, il" gibi çok kısa kelimelerdir (Güneş, 2009, s. 34). Sesli okumada, gözün kelimeyi gördüğü an ile kelimenin seslendirilmesi arasında 15 salise süre geçmektedir (Güneş, 2007, s. 154). Okuma hızının kelime sayısı ile ölçülmesi kolay bir yöntemdir. Okunan kelimeler sayılmakta ve çabucak değerlendirilmektedir (Güneş, 2009, s. 34). Uzman bir okuyucu bir kelimeyi sesli olarak 40 salisede okumaktadır (Güneş, 2009, s. 7). Kelime ölçüğüne göre sesli okumada dakikada 240 kelime, sessiz okumada ise 600 kelime okunması öngörülmektedir (Güneş, 2009, s. 5). İlkokul ikinci sınıf öğrencilerinin dakikada 80 kelime, üçüncü sınıf öğrencilerinin dakikada 100 kelime, dördüncü sınıf öğrencilerinin dakikada 120 kelime okuması öngörülmektedir (Güneş, 2009, s. 35).

İlkokul öğrencilerinin sesli okuma hızına ilişkin Erden, Kurdoğlu ve Uslu (2002) tarafından yapılan araştırma; Ankara'da üst, orta ve alt sosyoekonomik düzeydeki okullarda 1-5'inci sınıflara devam eden öğrencilerle gerçekleştirilmiştir. Araştırma örnekleminde toplam 2572 öğrenci yer almıştır. Sonuç olarak ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin dakikada 45 kelime, ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin dakikada 73 kelime, ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin dakikada 91 kelime, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin dakikada 97 kelime okudukları tespit edilmiştir. Carver (1985), hızlı okuma konusuna temkinli olarak bakılması gerektiğini vurgulamaktadır. Hızlı okuma nedeniyle, okuduğunu anlamanın azaldığını belirtmektedir. Yıldız (2014) tarafından yapılan araştırma, izleme araştırması türündedir. 68 ilkokul öğrencisiyle çalışılmıştır. Araştırma kapsamında öğrencilerin akıcı okuma becerileri incelenmiştir. Öğrencilerin akıcı okumaları iki yıl boyunca incelenmiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin okuma hızlarında birinci sınıfın yaz tatili öncesi ve sonrasında anlamlı bir değişiklik olmadığı belirlenmiştir. İkinci sınıf yaz tatili sonrasında öğrencilerin okuma hızlarının tatil öncesine göre anlamlı derecede azaldığı tespit edilmiştir.

Bu araştırmanın amacı, yarıyıl tatilinin ilkokul öğrencilerinin sesli okuma hızına etkisinin incelenmesidir. İlkokul öğrencilerinin yarıyıl tatili öncesi ve sonrasında sesli okuma hızlarındaki artış veya azalışın tespit edilmesi açısından önemlidir. Bu artış veya azalışın ne oranda olduğunun belirlenmesinin alan yazına katkı getireceği düşünülmektedir.



Bunun yanı sıra yarıyıl tatilinin sesli okuma hızındaki artış veya azalışın bilinmesinin; öğretmenlere ve velilere bakış açısı sağlaması açısından önemlidir. Alan yazında yaz tatilinin sesli okuma hızına etkisini inceleyen çalışma olmasına rağmen, yarıyıl tatilinin sesli okuma hızına etkisini inceleyen çalışmaya rastlanmamıştır. Yapılan bu araştırmanın ana problemi şudur: Yarıyıl tatili ilkokul öğrencilerinin sesli okuma hızlarını etkilemekte midir? Belirtilen ana problem kapsamında şu alt problemlere yanıt aranmaktadır:

- Yarıyıl tatili ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin sesli okuma hızlarını etkilemekte midir?
- Yarıyıl tatili ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin sesli okuma hızlarını etkilemekte midir?
- Yarıyıl tatili ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sesli okuma hızlarını etkilemekte midir?

## Yöntem

### Araştırma Modeli

İlkokul öğrencilerinin okuma hızlarına yarıyıl tatilinin etkisinin incelendiği bu araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden tarama araştırması türündedir. Tarama araştırmaları, nicel araştırma yöntemleri arasında en fazla kullanılan yöntemdir (Muijs, 2004, s. 34). Tarama araştırması bir konuya ilişkin katılımcıların görüşlerinin, ilgi, beceri, yetenek, tutum, karakter vb. özelliklerinin niceliksel veya sayısal olarak belirlendiği, genellikle diğer araştırmalara göre görece daha büyük örneklem üzerinde yapılan araştırmalardır (Ary, Jacobs, Sorensen, 2010, s. 28; Creswell, 2012, s. 376; Creswell, 2014, s. 155).

### Çalışma Grubu

Çalışma grubunun evrenini Yozgat ili Sorgun ilçe merkezindeki ilkokullarda öğrenim gören ilkokul öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklemini ise Yozgat ili Sorgun ilçe merkezindeki bir devlet ilkokulundaki 228 öğrenci oluşturmaktadır. Örneklemin belirlenmesi amacıyla olasılığa dayalı örnekleme yöntemlerinden seçkisiz küme örnekleme (Büyüköztürk, Kılıç çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012, s. 84; Sönmez ve Alacapınar, 2011, s. 96) tekniği kullanılmıştır. Seçkisiz küme örnekleme, kümelerin eşit seçilme şansına sahip olduğu örnekleme yöntemidir (Neuman, 2014, s. 331). Örneklemin belirlenmesi amacıyla Yozgat ili Sorgun ilçe merkezindeki tüm ilkokullar ayrı ayrı kâğıtlara yazılarak bir torbaya atılmıştır. Torbanın içerisinden rasgele seçilen bir okul örneklem olarak alınmıştır. Örnekleme ilkokul birinci sınıf öğrencileri dâhil edilmemiştir. Bunun nedeni, birinci sınıf öğrencilerinin okuma-yazmaya henüz geçmemiş olmalarıdır. Örnekleme yer alan ilkokul öğrencilerine ilişkin sayısal veriler Tablo 1'de sunulmaktadır.

Tablo 1. Örnekleme Ait Sayısal Veriler

Sınıf Seviyesi	Frekans (f)	Yüzde (%)
İkinci sınıf	93	41
Üçüncü sınıf	63	28
Dördüncü sınıf	72	31
Cinsiyet		
Kız	102	55
Erkek	126	45
Toplam	228	100

Tablo 1 incelendiğinde, örnekleme ilkokul öğrencilerinin 93'ü ikinci sınıf, 63'ü üçüncü sınıf ve 72'si dördüncü sınıf öğrencisidir. İlkokul öğrencilerinin 102'si kız, 126'sı erkek öğrencidir. Toplamda 228 ilkokul öğrencisinden veri toplanmıştır.

### Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak, ilkokul öğrencilerinin Türkçe derslerinde kullandıkları, MEB tarafından öğrencilere ücretsiz olarak dağıtılan Türkçe ders kitabından bir metin kullanılmıştır. Çeltik (2017) tarafından yazılan, Türkçe 2 Ders Kitabı Öğrenci Çalışma Kitabı 2. Kitap'ta yer alan "Keloğlan ile Sihirli Tas" başlıklı metin öğrencilere sesli olarak okutulmuştur. Her bir öğrenci için bireysel olarak sesli okuma yaptırılmıştır. Öğrencilerin bir dakikada sesli okudukları kelime sayıları, öğrenci sınıf listesine kaydedilmiştir.

### Verilerin Toplanması

Veriler, Çeltik (2017) tarafından yazılan, Türkçe 2 Ders Kitabı Öğrenci Çalışma Kitabı 2. Kitap'ta yer alan "Keloğlan ile Sihirli Tas" başlıklı metin öğrencilere sesli olarak okutulmuş ve toplanmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Genel Müdürlüğü'nün 16.05.2017 tarih ve 84037561-10.06.01-E.7019461 sayılı genelgesinde, yarıyıl tatilinin 22 Ocak 2018 ile 02 Şubat 2018 tarihleri arasında yapılacağı belirtilmiştir. Belirtilen genelge kapsamında veriler iki aşamada toplanmıştır. İlk olarak ilk yarıyıl sonunda, sonrasında ise ikinci yarıyılın ilk haftasında toplanmıştır. İlk veriler 15-19 Ocak 2018 tarihlerinde toplanmıştır. İkinci veriler ise 05-09 Şubat 2018 tarihleri arasında toplanmıştır. Veriler Yozgat ili Sorgun ilçe merkezindeki bir ilkokulda toplanmıştır. "Keloğlan ve Sihirli Tas" başlıklı metin, sınıf öğretmeni tarafından, her bir öğrenciye ayrı olarak sesli olarak okutulmuştur. Araştırmacı öncelikle sınıf öğretmenine süreci anlatmıştır. Uygulamalar sırasında araştırmacı sınıf öğretmeninin hemen yanına oturarak süreci gözlemlemiştir. Sınıf öğretmeni öğretmen masasında oturarak öğrencilere sırayla metni sesli olarak okutmuştur. Bu sırada diğer öğrencilere yazma görevi verilmiştir. Uygulama sırasında öğrenciler sınıf listesindeki sıralarına göre teker teker çağırılmıştır. Sınıf öğretmeni metni öğrencilere teker teker sesli olarak okutmuştur. Öğrenciler metni sesli olarak okumaya başlayınca kronometre

başlatılmıştır. Bir dakika sonunda öğrencilerin sesli okumaları durdurulmuştur. Öğrencinin bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısı not edilmiştir.

### Verilerin Analizi

Verilerin analizi için betimsel istatistiklerden frekans, yüzde ve ortalama; çıkarımsal istatistiklerden ilişkili örneklem için t-testi kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2012, s. 5, 67). Verilerin analizi sürecinde SPSS 20 programından yararlanılmıştır. Programa, öğrencilerin sınıf seviyeleri, cinsiyetleri, dakikada okudukları kelime sayısı girilmiştir. Çıkarımsal istatistiğin parametrik veya nonparametrik biçimde yapılmasına karar vermek amacıyla, öncelikle verilerin normal dağılıp dağılmadığına bakılmıştır. Normal dağılıma bakmak amacıyla çarpıklık katsayısı incelenmiş, dağılım eğrisine bakılmış, Kolmogorov-Simironov testi yapılmıştır. Yapılan Kolmogorov-Simironov testi sonucunda  $p>.05$  bulunmuştur. Bir başka ifadeyle, verilerin normal dağılım gösterdiği anlaşılmaktadır. Büyüköztürk (2012, s. 42), Kolmogorov-Simironov testinin  $p>.05$  olması durumunda parametrik istatistiklerin kullanılması gerektiğini belirtmektedir. Bu nedenle parametrik istatistiklerden ilişkili örneklem için t-testi kullanılmıştır.

### Bulgular ve Yorumlar

İlkokul sınıf seviyelerindeki sesli okuma hızını incelemek amacıyla ilişkili örneklem için t-testi uygulanmıştır. İlkokul öğrencilerinin yarıyıl tatili öncesi ve sonrası sesli okuma hızlarına ilişkin ilişkili örneklem için t-testi sonuçları Tablo 2'de sunulmaktadır.

**Tablo 2. İlkokul Öğrencilerinin Yarıyıl Tatili Öncesi Ve Sonrası Sesli Okuma Hızları İlişkili Örneklem İçin T-Testi Sonuçları**

Ölçüm	N	$\bar{x}$	S	sd	t	p
İkinci sınıf yarıyıl tatili öncesi sesli okuma hızı	93	74,77	25,25	92	10,37	,000
İkinci sınıf yarıyıl tatili sonrası sesli okuma hızı	93	85,01	28,01			
Üçüncü sınıf yarıyıl tatili öncesi sesli okuma hızı	63	89,23	32,13	62	1,57	,120
Üçüncü sınıf yarıyıl tatili sonrası sesli okuma hızı	63	93,00	33,90			
Dördüncü sınıf yarıyıl tatili öncesi sesli okuma hızı	72	86,93	30,85	71	7,78	,000
Dördüncü sınıf yarıyıl tatili sonrası sesli okuma hızı	72	99,18	32,55			
İlkokul öğrencileri yarıyıl tatili öncesi sesli okuma hızı	228	82,60	29,69	227	9,64	,000
İlkokul öğrencileri yarıyıl tatili sonrası sesli okuma hızı	228	91,69	31,62			

Tablo 2 incelendiğinde, ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin yarıyıl tatili sonrasında sesli okuma hızlarında 11 kelime artış olduğu görülmektedir. İlkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin yarıyıl tatili sonrasında, sesli okuma hızlarında 4 kelimelik artış saptanmıştır. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yarıyıl tatili sonrasında, sesli okuma hızlarında 13 kelimelik artış belirlenmiştir. Tüm sınıf seviyelerinin ortalamasında ise, ilkokul öğrencilerinin yarıyıl tatili sonrasında, sesli okuma hızlarında 9 kelimelik artış tespit edilmiştir. Dikkat çekici bir durum, üçüncü sınıf öğrencilerinin yarıyıl tatili öncesindeki sesli okuma hızlarının, dördüncü sınıf öğrencilerinin yarıyıl tatili öncesindeki sesli okuma hızlarından fazla olmasıdır. Normalde dördüncü sınıf öğrencilerinin sesli okuma hızlarının, üçüncü sınıf öğrencilerinin sesli okuma hızlarından fazla olması beklenirdi. Yarıyıl tatili sonrasında ise, dördüncü sınıf öğrencilerinin sesli okuma hızının, üçüncü sınıf öğrencilerinin sesli okuma hızından fazla olduğu görülmektedir.

İlkokul ikinci sınıf öğrencilerinin yarıyıl tatili öncesinde ve sonrasındaki sesli okuma hızlarındaki artışa bakmak amacıyla t testi yapıldığı görülmektedir. Yapılan t testi sonucunda ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin, yarıyıl tatili öncesi ve sonrasındaki sesli okuma hızları arasında manidar farklılık olduğu görülmektedir  $t(92)=10,37$ ,  $p<0,01$ .

İlkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin yarıyıl tatili öncesinde ve sonrasındaki sesli okuma hızlarındaki artışa bakmak amacıyla t testi yapıldığı görülmektedir. Yapılan t testi sonucunda ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin, yarıyıl tatili öncesi ve sonrasındaki sesli okuma hızları arasında manidar farklılık olmadığı görülmektedir  $t(62)=1,57$ ,  $p>0,05$ .

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yarıyıl tatili öncesinde ve sonrasındaki sesli okuma hızlarındaki artışa bakmak amacıyla t testi yapıldığı görülmektedir. Yapılan t testi sonucunda ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin, yarıyıl tatili öncesi ve sonrasındaki sesli okuma hızları arasında manidar farklılık olduğu görülmektedir  $t(71)=7,78$ ,  $p<0,01$ .

İlkokul öğrencilerinin yarıyıl tatili öncesinde ve sonrasındaki sesli okuma hızlarındaki artışa bakmak amacıyla t testi yapıldığı görülmektedir. Yapılan t testi sonucunda ilkokul öğrencilerinin, yarıyıl tatili öncesi ve sonrasındaki sesli okuma hızları arasında manidar farklılık olduğu görülmektedir  $t(227)=9,64$ ,  $p<0,01$ .

## Sonuç, Tartışma ve Öneri

Yarıyıl tatilinin ilkökul öğrencilerinin sesli okuma hızına etkisinin incelendiği bu araştırma sonucunda, ilkökul ikinci sınıf öğrencilerinin yarıyıl öncesi sesli okuma hızı 74 kelime olarak bulunmuştur. İlkokul ikinci sınıf öğrencilerinin yarıyıl sonrası sesli okuma hızı 85 kelime olarak tespit edilmiştir. Güneş (2009, s. 35), ilkökul ikinci sınıf öğrencilerinin yılsonunda dakikada 80 kelime okumaları gerektiğini belirtmektedir. Bunun yanı sıra Erden, Kurdoğlu ve Uslu, (2002, s. 9) tarafından yapılan araştırma sonucunda ilkökul ikinci sınıf öğrencilerinin dakikada 73 kelime okudukları sonucuna ulaşılmıştır. İlkokul ikinci sınıf öğrencilerinin yarıyıl tatili sonrasında sesli okuma hızlarında 11 kelime artış olduğu görülmektedir. İlkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin yarıyıl öncesi sesli okuma hızı 89 kelimedir. İlkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin yarıyıl sonrası sesli okuma hızı 93 kelimedir. Güneş (2009, s. 35) ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerinin yılsonunda dakikada 100 kelime okumaları gerektiğini belirtmektedir. Akyol ve Temur (2006) tarafından yapılan araştırma sonucunda üçüncü sınıf öğrencilerinin sesli okuma hız ortalamalarını bilgi verici metinlerde 74 kelime, öyküleyici metinlerde 77 kelime olarak tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra Erden, Kurdoğlu ve Uslu, (2002, s. 9) tarafından yapılan araştırma sonucunda ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerinin dakikada 91 kelime okudukları belirlenmiştir. İlkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin yarıyıl tatili sonrasında, sesli okuma hızlarında 4 kelimelik artış saptanmıştır. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yarıyıl öncesi sesli okuma hızı 86 kelimedir. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yarıyıl sonrası sesli okuma hızı 99 kelimedir. Güneş (2009, s. 35) ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin yılsonunda 120 kelime okumaları gerektiğini belirtmektedir. Yıldız vd. (2009) dördüncü sınıf öğrencilerinin sesli okuma hız ortalamalarını 87 kelime olarak bulmuşlardır. Başaran (2014, s. 259) tarafından yapılan araştırmada ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin hikâye edici metinde dakikada 131 kelime, bilgi verici metinde dakikada 117 kelime okudukları sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra Başaran (2013, s. 2282) tarafından yapılan araştırmada ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin dakikada ortalama 89 kelime okudukları bulunmuştur. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yarıyıl tatili sonrasında, sesli okuma hızlarında 13 kelimelik artış belirlenmiştir. İlkokul öğrencilerinin yarıyıl öncesi sesli okuma hızı 82 kelime olarak tespit edilmiştir. İlkokul öğrencilerinin yarıyıl sonrası sesli okuma hızı 91 kelime olarak belirlenmiştir. Tüm sınıf seviyelerinin ortalamasında ise, ilkökul öğrencilerinin yarıyıl tatili sonrasında, sesli okuma hızlarında 9 kelimelik artış tespit edilmiştir. Yapılan bu araştırma sonucuyla zıtlık gösterecek şekilde Yıldız (2014) tarafından yapılan araştırma sonucunda, yaz tatili sonrasında öğrencilerin okuma hızlarının tatil öncesine göre anlamlı derecede azaldığı tespit edilmiştir. Yapılan araştırma ile Yıldız (2014) tarafından yapılan araştırma sonucunun birbirinden farklı sonuçlar çıkmasının çeşitli nedenlerinin olabileceği düşünülmektedir. Bunlardan ilki, yaz tatilinin yarıyıl tatilinden çok daha uzun olmasıdır. Bir diğer akla gelen düşünce, öğrencilerin tatillerde okuma eylemini gerçekleştirme durumlarıdır. Okuma eylemini gerçekleştirmede öğrenci grupları arasında farklılık olabileceği düşünülmektedir.

Dikkat çekici bir durum, üçüncü sınıf öğrencilerinin yarıyıl tatili öncesindeki sesli okuma hızlarının, dördüncü sınıf öğrencilerinin yarıyıl tatili öncesindeki sesli okuma hızlarından fazla olmasıdır. Normalde dördüncü sınıf öğrencilerinin sesli okuma hızlarının, üçüncü sınıf öğrencilerinin sesli okuma hızlarından fazla olması beklenirdi. Yarıyıl tatili sonrasında ise, dördüncü sınıf öğrencilerinin sesli okuma hızının, üçüncü sınıf öğrencilerinin sesli okuma hızından fazla olduğu görülmektedir.

İlkokul ikinci sınıf öğrencilerinin, yarıyıl tatili öncesi ve sonrasında sesli okuma hızları arasında manidar farklılık bulunmaktadır. İlkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin, yarıyıl tatili öncesi ve sonrasında sesli okuma hızları arasında manidar farklılık olmadığı belirlenmiştir. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin, yarıyıl tatili öncesi ve sonrasında sesli okuma hızları arasında manidar farklılık bulunmaktadır. İlkokul öğrencilerinin, yarıyıl tatili öncesi ve sonrasında sesli okuma hızları arasında manidar farklılık bulunmaktadır.

Araştırma sırasında, araştırmacı önyargısını paylaşmakta fayda vardır. Araştırmacı önyargılı olarak, yarıyıl tatilinin ilkökul öğrencilerinin sesli okuma hızını düşüreceğini düşünmekteydi. Bu önyargının nedeni olarak da, ilkökul öğrencilerinin yarıyıl tatilinde oyun oynama, dinlenme, eğlenme gibi sebeplerle okuma yapmadıkları düşünülmekteydi. Ancak araştırma sonucunda, araştırmacı düşüncesinin tam tersi yönde, ilkökul öğrencilerinin sesli okuma hızlarında artış olduğu sonucuna varılmıştır. Bu artışın farklı sebepleri olması muhtemeldir. Bu artışın nedeni olarak, öğrencilerin yarıyıl tatilinde okuma yaptıkları öncelikle akla gelmektedir. Bunun yanı sıra, öğrencilerin okutulan metne aşinalık kazanmış olabilecekleri bir başka sebep olabilir. Ayrıca, yarıyıl tatilinin iki haftalık kısa bir süre olması nedeniyle, okuma becerisini olumsuz etkilemediği düşünülebilir.

Araştırmanın sonuçları kapsamında şu öneriler geliştirilmiştir:

- (i) Yapılan bu araştırma ilkökul seviyesinde yürütülmüştür. Araştırmacılar tarafından yapılacak araştırmalarda ortaokul, lise ve üniversite öğrencilerine yönelik sesli okuma hızı araştırmaları yapılabilir.
- (ii) Bu araştırma Türk öğrencilerle, Türkçe kelimelerle gerçekleştirilmiştir. Yapılacak araştırmalarla, farklı ülkelerde sesli okuma hızı tespit edilebilir.
- (iii) Bu araştırmada yarıyıl tatilinin ilkökul öğrencilerinin sesli okuma hızına etkisi incelenmiştir. Yapılacak araştırmalarla yaz tatilinin sesli okuma hızı üzerindeki etkisi incelenebilir.

## Kaynakça

Akyol, H. (2013). *Programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri* (6. baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Akyol, H. ve Temur, T. (2006). İlköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinin okuma düzeyleri ve sesli okuma hataları. *Ekev Akademi Dergisi*, 29, 259-274.

- Ary, D., Jacobs, L.C. ve Sorensen, C. (2010). *Introduction to research in education* (Eighth Edition). Belmont: Nelson Education, Ltd.
- Ateş, S. ve Yıldız, M. (2011). Okumayı farklı yöntemlerle öğrenen ilköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinin sesli okuma akıcılıklarının karşılaştırılması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9 (1), 101-124.
- Baddeley, A. D., Thomson, N. ve Buchanan, M. (1975). Word length and the structure of short-term memory. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 14 (6), 557-589.
- Başaran, M. (2013). Okuduğunu anlamının bir göstergesi olarak akıcı okuma. *Kuram ve Uygulamalarda Eğitim Bilimleri*, 13(4), 2277-2290.
- Başaran, M. (2014). 4. sınıf seviyesinde ekrandan ve kâğıttan okumanın okuduğunu anlama, okuma hızı ve metne karşı geliştirilen tutum üzerindeki etkisi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (2), 248-268.
- Baştuğ, M. ve Keskin, H. K. (2012). Okuma becerilerinin okuma ortamı açısından karşılaştırılması: ekran mı kâğıt mı? *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(3). 73-83.
- Bell, T. (2001). Extensive reading: speed and comprehension. *The Reading Matrix*, 1 (1), 1-13.
- Carver, R. P. (1985). How good are some of the world's best readers? *Reading Research Quarterly*, 20(4), 389-419.
- Cash, M. M. ve Schumm, J. S. (2006). Making sense of knowledge *comprehending expository text. Reading assessment and instruction for all learners*. J. S. Schumm (Ed.). New York: The Guilford Press.
- Christensen, L., B., Johnson, R., B. ve Turner, L., A. (2015). *Araştırma yöntemleri desen ve analiz* (Çev. Edt.: Ahmet Aypay). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Boston: Pearson Education, Inc.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed method approaches*. London: SAGE Publications.
- Çeltik, E. (2017). *İlkokul Türkçe 2 ders kitabı öğrenci çalışma kitabı 2. kitap*. Ankara: Dikey Yayıncılık.
- Erden, G., Kurdoğlu, F. ve Uslu, R. (2002). İlköğretim okullarına devam eden türk çocuklarının sınıf düzeylerine göre okuma hızı ve yazım hataları normlarının geliştirilmesi. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 13(1), 5-13.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. ve Hyun, H. H. (2011). *How to design and evaluate research in education* (8th Edition). New York: McGraw-Hill.
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., Hosp, M. K. ve Jenkins, J. R. (2001). Oral reading fluency as an indicator of reading competence: a theoretical, empirical, and historical analysis. *Scientific Studies of Reading*, 5 (3), 239-256. doi: 10.1207/S1532799XSSR0503\_3.
- Grabe, W. ve Stoller, F. L. (2011). *Teaching and researching reading* (2nd ed.). Great Britain: Pearson Education Limited.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Güneş, F. (2009). *Hızlı okuma ve anlamı yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Herrington, M. (2010). *Dyslexia. Teaching adult literacy principles and practice*. New York: McGraw-Hill Education.
- Keskin, H. K. ve Akyol, H. (2014). Yapılandırılmış okuma yönteminin okuma hızı, doğru okuma ve sesli okuma prozodisi üzerindeki etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(4), 107-119.
- LaBerge, D. ve Samuels, S. J. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, 6, 293-323.
- Marshall, J. C. ve Campbell, Y. C. (2006). Practice makes permanent: working toward fluency. *Reading assessment and instruction for all learners*. J. S. Schumm (Ed.). New York: The Guilford Press.
- MEB (2006). *Etkin ve hızlı okuma*. Ankara: Meslekî Eğitim Ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi.
- Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği (2014). 26 Temmuz 2014 Cumartesi, Resmî Gazete, Sayı: 29072.
- Muijs, D. (2004). *Doing quantitative research in education with SPSS*. London: SAGE Publications Ltd.
- Neuman, W. L. (2014). *Toplumsal araştırma yöntemleri, nitel ve nicel yaklaşımlar* (7. Baskı). (Çeviren: Sedef Özge). Ankara: Yayıncılık Hizmetleri.
- Oakhill, J., Cain, K. ve Elbro, C. (2015). *Understanding and teaching reading comprehension: A Handbook*. Oxon: Routledge.
- Rees, R. M. (2010). Using readers' theater to engage students with drama. B. Moss, D. Lapp (Ed.). *Teaching new literacies in grades K-3 : resources for 21st-century classrooms*. New York: The Guilford Press.
- Reid, G. (2011). *Dyslexia* (Third Edition). London: Continuum International Publishing Group.
- Saenger, P. (1991). The separation of words and the physiology of reading. In Olson, David R. and Nancy Torrance (Eds.), *Literacy and Orality*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Samuels, S. J. (1979). The method of repeated readings. *The Reading Teacher*, 32 (4), 403-408.
- Schwab, I. (2010). *Reading. Teaching adult literacy principles and practice*. New York: McGraw-Hill Education.



- Smith, F. (2004). *Understanding reading* (6th ed.). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2011). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Willis, J. (2008). *Teaching the brain to read: strategies for improving fluency, vocabulary, and comprehension*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Yıldız, M. (2014). Yaz tatili akıcı okuma becerilerini nasıl etkilemektedir? ilkokulun ilk iki yılına yönelik izleme çalışması. *13. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu Özet Kitapçığı*.
- Yıldız, M., Yıldırım, K., Ateş, S. ve Çetinkaya, Ç. (2009). An evaluation of the oral reading fluency of 4th graders with respect to prosodic characteristic. *International Journal of Human Sciences*, 6 (1), 353-360.

## Summary

*In our country, the academic year consists of two semesters. The first semester is held between September and January and the second semester is held between February and June. Although there are not many homework assignments for students during the semester, book reading is encouraged. Today, instead of the concept of fast reading, the concept of fluent reading seems to gain weight. As the most important reason for this situation, it is suggested that rapid reading causes a decrease in the sense that it reads. With this research, the effect of the semester break on the speed of vocal reading of elementary school students has been examined. In the introduction of the study, the importance of reading speed, the effect of reading speed on the understanding is explained. The purpose of this study is to examine the effects of the semester break on the speed of vocal reading of elementary school students. It is an important study in terms of determining the speed of voice reading before and after the semester of primary school students. It is also important to determine the effect of the semester break on the speed of vocal reading of elementary school students.*

*This research, which examines the effect of the semester break on reading speeds of primary school students, is the survey of quantitative research methods. The universe of the research is the primary school students who are educated in the primary schools in the Sorgun district of Yozgat province. The sample is composed of students in a state primary school in Sorgun district of Yozgat province. In order to determine the sample, all primary schools in Sorgun district of Yozgat province were written on separate papers and thrown into a bag. A randomly selected school was taken as a sample from the torch. Sampling is not included in primary school primary school students. The reason for this is that first-year students have not yet read or write. A total of 228 primary school students collected data.*

*It is found that primary school second graders have an increase of 11 words in reading speeds after semester break. Four-word increase in the reading speed of the vocabulary of the third grade students of primary school was found after semester vacation. Fourth grade students in elementary school had a 13-word increase in reading speeds after semester break. In the average of all class levels, primary school students had a 9-word increase in reading speeds after semester breaks. It is noteworthy that third-year students' reading speeds during the semester breaks are higher than those during the fourth semester breaks. Normally it was expected that the voiced reading speeds of the fourth grade students would be higher than the voiced reading speeds of the third grade students. After the semester break, it is observed that the speed of reading voice of the fourth grade students is higher than the speed of reading the third grade students.*

*It is found that primary school second graders have an increase of 11 words in reading speeds after semester break. Four-word increase in the reading speed of the vocabulary of the third grade students of primary school was found after semester vacation. Fourth grade students in elementary school had a 13-word increase in reading speeds after semester break. In the average of all class levels, primary school students had a 9-word increase in reading speeds after semester breaks. It is noteworthy that third-year students' reading speeds during the semester breaks are higher than those during the fourth semester breaks. Normally it was expected that the voiced reading speeds of the fourth grade students would be higher than the voiced reading speeds of the third grade students. After the semester break, it is observed that the speed of reading voice of the fourth grade students is higher than the speed of reading the third grade students.*

*It is observed that the t-test was conducted to look at the increase in the speed of reading voices before and after the semester break of second-year primary school students. As a result of the t test, it is seen that there is a significant difference between the reading speeds of the first and second grade students before and after the semester  $t(92)=10,37, p<0,01$ . It is observed that the t-test was conducted to look at the increase in the speed of reading voices before and after the semester break of third-year primary school students. As a result of the t test, it is seen that there is no meaningful difference between the reading speed of the third grade students of the primary school before and after the semester  $t(62)=1,57, p>0,05$ . It appears that the t-test was conducted to look at the increase in the speed of reading voices before and after the semester break of fourth grade students in primary school. As a result of the t test, it seems that there is a significant difference between the reading speeds of the fourth grade students in primary school before and after the semester  $t(71)=7,78, p<0,01$ . It is observed that primary school students were t-tested to look at the increase in reading speeds before and after the semester break. As a result of the t test, it seems that there is a significant difference between the reading speeds of the primary school students before and after the semester  $t(227)=9,64, p<0,01$ .*

*During the research, it is useful to share the prejudice of the researchers. Researcher was prejudiced, thinking that the semester vacation would reduce the speed of primary school students reading voice. As the reason for this prejudice,*



*it was thought that primary school students could not read books during the half term holiday. However, as a result of the research, it was concluded that the opposite of the researchers' thoughts was the increase in the speed of vocal reading of elementary school students.*

---

## Internet Addiction in Adolescence: Evaluation from Mother, Father and Peer Relationship Perspectives<sup>1</sup>

*Ergenlerdeki İnternet Bağımlılığı: Anne, Baba ve Akran İlişkileri Açısından Bir Değerlendirme*

Rümeysa MORAL<sup>2</sup>

Hatice KUMCAĞIZ<sup>3</sup>

Geliş Tarihi 21.05.2019 / Düzenleme Tarihi: 21.07.2019 / Kabul Tarihi: 25.07.2019

### Abstract

In this study, the purpose is to analyse internet addiction in adolescence from mother-father-adolescent relationships and peer adolescence. This study is a quantitative study conducted with a relational survey model. The study universe consists of 592 high school students. In data analysis, gender, age, having a computer, internet addiction of participants based on internet usage frequency and duration, whether total scores of mother, father and peer scale is related with socio-demographical factors are analysed with single-way multi-variable variance analysis. When multi-variable basic effect is significant and number of groups are more than two, a Scheffe test was applied as post-hoc test. Among variables considered under the scope of this study, correlation analysis and simple linear regression analysis is conducted to determine relationship between mother, father and peer attachment total scores and internet addiction levels respectively. Based on internet usage frequency variable, it is determined that internet addiction and peer relationship significant differed for internet usage frequency. It is determined that internet addiction scores had low level negative relationship with mother and father relationship scores, internet addiction scores had low level positive relationship with peer relationship scores. It is found that mother relationship and control perception score of female students is significantly higher than male students. However, it is determined that internet addiction, father relationships and control perception and peer relationship levels are similar for gender. Study results are compared with related literature and recommendations are provided.

**Keywords:** Internet, İnternet addiction, Adolescence, Mother- father and adolescence relationship, Peer relationship

### Özet

*Bu araştırmada, ergenlerin internet bağımlılığının anne-baba ergen ilişkisi ve akran ilişkisi açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma ilişkisel tarama modelinin kullanıldığı betimsel bir çalışmadır. Araştırmanın örneklemini, 592 lise öğrencisi oluşturmaktadır. Verilerin analizinde cinsiyet, yaş, bilgisayarı olup olmama durumu, internet kullanım sıklığı ve süresine göre katılımcıların internet bağımlılığı, anneye, babaya ve akrana bağlanma ölçeği toplam puanlarının sosyodemografik faktörlerle ilişkili olup olmadığı bir dizi Tek Yönlü Çok Değişkenli Varyans Analizi aracılığıyla incelenmiştir. Çok değişkenli temel etki anlamlı olduğunda ve grup sayısı ikiden fazla olduğunda İşlem Sonrası (Post-Hoc) testi olarak Scheffe testi kullanılmıştır. Araştırma kapsamında ele alınan değişkenlerden sırasıyla anneye, babaya ve akranına bağlanma ölçeği toplam puanlarının internet bağımlılığı düzeyleriyle ilişkisini belirleyebilmek amacıyla korelasyon analizi ve basit doğrusal regresyon analizi gerçekleştirilmiştir. İnternet kullanım sıklığı değişkenine göre internet bağımlılığının ve akran ilişkisinin internet kullanım sıklığına göre anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır. İnternet bağımlılığı puanları, anneye ve babayla ilişkiler puanları ile düşük düzeyde negatif yönde ilişkiliyken, akran ilişkileri puanlarıyla düşük düzeyde pozitif yönde ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Kadın öğrencilerin anneye ilişkileri ve kontrol algısı erkek öğrencilerden anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ancak cinsiyete göre internet bağımlılığı, babayla ilişkileri ve kontrol algısı ve akran ilişkileri düzeyleri benzer olduğu saptanmıştır. Araştırma sonuçları ilgili literatür doğrultusunda tartışılarak önerilerde bulunulmuştur.*

**Anahtar Kelimeler:** İnternet, İnternet bağımlılığı, Ergen, Anne-baba ve Ergen ilişkisi, Akran ilişkisi

## 1. Introduction

The internet is source group formed between two or more local or wide area network to enable millions of subnetworks to communicate under a common protocol and share sources (Koç, 2011). Fast and easy internet access, homework

<sup>1</sup> This article was produced from the first author's master thesis and the project was funded by Ondokuz Mayıs University Scientific Research Projects Commission (PYO.EGF.1904.17.004)

<sup>2</sup> Uzman Psik., Danış.Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun, Türkiye.  
E-posta: rumeysaymn@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-4639-4589

<sup>3</sup> Doç.Dr., Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim, Samsun, Türkiye.

E-posta: haticek@omu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-0165-3535

assignments and school practices on internet popularised internet use by adolescents. It is possible that adolescents with weak social skills can form healthy relationships with their surroundings. Communication over the internet acts as a platform where adolescents can be themselves (Köse, 2016). Internet offers various opportunities to adolescents that try to form identities. In addition to gaining knowledge to form their own identity, the internet provides a communication network to adolescents where they can get feedback (Morsünbül, 2014). Additionally, a generation that played on streets with their friends is now replaced by computer games and chatrooms. It is believed that such change occurred due to increased urbanisation, decreased playgrounds and children and adolescents spending more time at home.

Young people in the adolescence period tend to direct to peer groups to overcome or eliminate their problems and, in this period, using internet is considered as popular activity. This causes young people to use the internet excessively (Lin & Tsai, 2002; Demir & Kutlu, 2018). On the other hand, the rapid development of the internet caused certain problems in many societies and during integration of this technology with cultural structure and values (Kuzu, 2011; Demir & Kutlu, 2017). Internet addiction is one of these problems. Internet addiction is a type of technology addiction and this topic is considered under behavioural addictions (pathological gambling etc.). Internet addictions refers to pathological, repetitive and persistent internet use (Ögel, 2017; Tarhan & Nurmedov, 2013).

Family communication and relationship between family members plays an important role in how personality of develops (Ekşi & Ümmet, 2013). It is accepted that healthy relationships between individuals in adolescence and their family helps adolescents to have an easier adolescence period. It can be seen that adolescents with problematic behaviour also have problems in their relationship with their families. The tendency of adolescents towards various addictions is known as undesired behaviour during development period. Excessive internet use i.e. internet addiction that has become a problem in adolescence life due to uncontrolled increase in usage affects mother-father adolescence relationship. In literature, whether negativities in mother-father adolescence relationship caused adolescence to turn to internet or adolescence that turns to internet starts experiencing problems with family is investigated (Altıntaş & Öztapak, 2016; Çevik & Çelikkaleli, 2010; Kayri, Tanhan, & Tanriverdi, 2014). On the other hand, peaceful family environment is a protective factor for preventing adolescence to tend towards risky behaviour as positive communication and emotions between family members can easily be transferred to other members. Adolescents who do not experience love, intimacy and affection from family have higher tendency to show anomalous behaviour (Ateş & Akbaş, 2012). As it is understood from these explanations, it is believed that adolescents with positive mother-father relations will not have a tendency for internet addiction. In a study, it was shown that adolescents that perceived parent attitude as "disinterested" tend to have higher internet addiction compared to adolescence that perceived parent attitude as "protective", "authoritarian" and "democratic". It was stated that higher internet addiction in children of disinterested families is caused by insufficient interest of families to children, lack of healthy communication with children and they do not know how much time adolescence spends time in front of computer or internet (Çevik & Çelikkaleli, 2010). Ayas and Hortum (2013) found that children of parents with negligent behaviour had higher internet addiction level that children of parents with tolerant and democratic behaviour. Similarly, it was found that adolescents that have trust towards their parents showed more efficient coping (Morsünbül & Çok, 2011) and this trust decreased internet addiction risk of adolescence however obsessive and disinterested behaviour increased internet addiction risk (Savcı & Aysan, 2016).

Warm and trust-based relationship of adolescents with their families form the basis of their relationship with peers. Attitude and behaviours of parents affect peer relationship of adolescence. Intense but short-time relationships in adolescence period is common, therefore, not every relationship might be full-attachment relationship. Primary attachment objects are characterised as long-term, intimate and support-based objects while other relationships are characterised as secondary attachment objects. Accordingly, peers are secondary attachment objects (Çevik & Atıcı, 2008; Çevik & Çelikkaleli, 2010; Demir & Kutlu, 2016). Çevik and Çelikkaleli (2010) stated that adolescents with high internet use had high peer attachment or adolescents with high peer attachment had higher internet use. Tsai and Lin (2003) stated that acceptance and approval in communication via internet is easier than physical communication, therefore, forming and sustaining friendship in online environment had become popular among adolescents. Based on this result, it can be stated that internet friendship may cause internet addiction. Çevik and Çelikkaleli (2010) stated that adolescence that do not have sufficient interest and love from family tend to fill this gap with friends. In another study, it is stated that adolescence struggling to form friendship turned to internet to eliminate loneliness due to these struggles (Kayri et al., 2014). Accordingly, increased social anxiety in adolescence period increased problematic internet use (Yavuz, 2019; Zorbaz & Dost, 2014). Another study in the literature showed that importance mother, father and friend support continued in the adolescence period and both supports is related with self-respect (Çevik & Atıcı, 2008). Similarly, it is stated that adolescents with high level relationships with friends used internet more or adolescents that use internet frequently had high relationship with friends (Çevik & Çelikkaleli, 2010). In a similar study, it was found that as internet addiction level of adolescence increased, peer togetherness level of adolescents increased as well (Savcı & Aysan, 2016).

Expansion of internet use as one of the indispensable factors of everyday life and easier access to gains of virtual world dragged adolescence to uncontrolled internet use. Internet has become attractive in many aspects has caused certain negative changes in family and peer relationships of adolescence. Therefore, 15 - 18 years old adolescents are the target group of this study. It is possible to see that internet use and access is rapidly expanding among adolescence in Turkey as well as around the world. According to Household Information Technologies Usage Research of Turkish Statistics Institute, while 87.2% of 16-24 years old group used internet on 2017, internet usage in the same age group reached 90.7% in 2018 (TÜİK, 2018). Under this scope, it is believed that results of this study will help showing relationship between adolescence internet addiction and mother-father adolescence and peer relation as well as healthy internet use and internet addiction prevention studies in guidance service at schools, develop mother - father and peer relationship skills.

Related literature shows that studies related with adolescence internet addiction has increased both in Turkey and around the world (Gökçearslan & Günbatır, 2012; Günlü & Ceyhan, 2017; Sinkkonen, Puhakka & Merilainen, 2014; Taş, 2018; Waldo, 2014; Yılmaz et al., 2014). In this sense, it is believed that there is need for more research to explain unconscious use of rapidly expanding internet among adolescence in Turkey and negative impacts of this use. With introduction of internet addiction concept and when negative impacts of internet addiction of mental and physical health of individuals are considered, realising this problem at early stage and planning preventive practices are extremely important (Esen & Siyez, 2011). As it can be seen from these statements, relationships in the adolescence period are differentiating from childhood and gaining new dimension. Therefore, it is important to increase personal and social harmony of adolescence in this process and support gaining social skills. Precautions to prevent possible problems that can prevent healthy development of adolescence must be taken. Under this scope, it is believed that results of this study that analysis internet addiction and effect of internet addiction on family and peer relationship of adolescence will contribute to literature and practitioners.

The purpose of this study is to examine internet addiction in adolescence from mother-father adolescence relationship and peer adolescence.

What is the relationship between adolescent internet addiction and mother-father adolescent relationships and peer relationships? Answers for sub-problems presented under this main problem are investigated:

1. Does adolescent internet addiction and mother-father and peer relationship significantly change for gender?
2. Does adolescent internet addiction and mother-father and peer relationship significantly change for internet usage frequency?
3. Is there statistically significant relationship between adolescent internet addiction and mother-father adolescent and peer relationship?
4. Is adolescent internet addiction significant predictor of mother-father adolescent and peer relationship?

## 2. Research Method

This study conducted to analyse internet addiction in terms of mother-father, adolescent and peer relationships is a descriptive study in relational survey model. Karasar (2012) defined studies that desire to determine existence and level of difference between two or more variables as relational survey model.

### 2.1. Universe and Sample

Universe of this study consisted total of 7770 students in 18 public high schools of Konya city Ereğli province in fall term of 2016-2017 academic year. The sample of this study consisted of 592 students with 95% confidence interval and 5% error margin. The sample group was determined with random sampling method. The sample group selected from this universe that has size to represent this universe with statistical calculations and randomly selected is called random sampling method (Yıldırım & Şimşek, 2004). It was determined that students in sample group were between 15-18 years old.

### 2.2. Data Collection Tools

Internet Addiction Scale (IAS), Mother-Father Relationship Scale (AFRS), Peer Relationship Scale (MRS) and Personal Information Form were used as data collection tool of this study.

#### 2.2.1. Internet Addiction Scale (IAS)

IAS applied in this study was developed by Günüş and Kayri (2010) in Turkish language on 754 adolescence individuals. The scale has 5-point Likert type, consists of 35 items and was graded with 5-point Likert type. Cronbach Alpha internal consistency of this scale was calculated as .94. The scale consists of 4 sub-factors and total explained variance for four sub-dimensions was 47.46%. In this study, analysis was conducted on scale total score and scale was considered as single dimension. The high score from this scale indicates internet addiction (Günüş & Kayri, 2010). Cronbach Alpha internal consistency of this scale was calculated as .95 for data of this study.

#### 2.2.2. Mother-Father Adolescent Relationship Scale

Father Adolescent Relationship Scale: This scale that was developed by Kaner (2000a) measures mother father control and mother-father relationship based on adolescence statement. The first sub-dimension Mother Relationship Scale (MRS) consisted of 7 sub-scales (Close Communication, Being in Activity Together, Sensitivity, Love and Trust, Monitoring, Organising Norms and Meeting Expectations) and 30 items while second sub-dimension Father Relationship Scale (FRS) consisted of 8 sub-scales (all sub-dimensions in Mother Relationship Scale and House Rules) and 37 items. This scale was evaluated under a 5-point Likert type. The high score from this scale shows that control of mother-father on adolescence and relationship with adolescence is high. The low score from this scale shows that parent control on adolescence is low and relationship between them is decreasing. The Cronbach alpha internal consistency coefficients of this scale were identified as .92 (MRS) and .93 (FRS) respectively (Kaner, 2000a). In this study, Cronbach alpha internal consistency of MRS was calculated as .93 and Cronbach alpha internal consistency of FRS was calculated as .95.

#### 2.2.3. Peer Relationship Scale (PRS)

This scale was developed by Kaner (2000b) to determine peer relationship. Scale consists total of 18 items and 4 sub-scales. Sub-scales are devotion, trust and identification, self-disclosure and loyalty. 5-point evaluation is used for answering this scale. The high score from this scale indicates positive peer relationship. In this study, rather than sub-dimensions, total score of this scale was considered. The internal consistency coefficient of this scale was calculated as

.86, Spearman Brown test reliability was calculated as .73 and test-re-test reliability coefficient was calculated as .93 (Kaner, 2000b). For these research data, Cronbach alfa internal consistency of this scale was .88, the Spearman Brown reliability coefficient was .86.

#### 2.2.4. Personal Information Form

Personal information form with independent variables was prepared for individuals in the sample. These variables were age, gender, having a computer, internet usage frequency and time.

#### 2.3. Data Collection

To conduct this study, ethical board approval was received from Ondokuz Mayıs University Social and Human Science Ethical Board (2016/98) and written permission was received from Konya city Ereğli province District National Education Directorate. Data collection tools used in this study was applied to voluntary students in public high schools in Konya city Ereğli province in fall term of 2016-2017 academic term after researchers informed these students and having oral consent. Applications were conducted in groups after taking necessary permissions from institutions after talking before the application, in classroom environment after receiving permission from teachers and informing students about research and measurement tools. Application took approximately 30 minutes.

#### 2.4. Data Analysis

Before data analysis, the initial analysis compliant with Tabachnick and Fidell's (2012) recommendations were conducted. To determine correctness of data, frequency distributions were analysed and it was seen that all values were within acceptable range. There was no value loss in data set. Five participants in mother relationship and two participants in peer relationship scale were excluded from data set as these were single variable outliers. At the same time, multi-variable outlier Mahablonis distances were calculated and excluded from data set. Descriptive statistics were used to gain socio-demographic properties of students analysed under this research. Gender, age, having a computer, internet addiction of participants based on internet usage frequency and duration, whether total scores of mother, father and peer scale is related with socio-demographical factors are analysed with single-way multi-variable variance analysis (MANOVA). In this sense, internet addiction, mother, father and peer attachment scale total scores dependent variables were respectively analysed with gender and internet usage frequency independent variables. Wilk's Lambda is used for reporting multi-variable basic effect. When multi-variable basic effect is significant and number of groups are more than two, Scheffe test was applied as post-hoc test.

Among variables considered under the scope of this study, correlation analysis and simple linear regression analysis is conducted to determine relationship between mother, father and peer attachment total scores and internet addiction levels respectively. One-way MANOVA has assumptions to statistically test normality, variance and covariance matrix homogeneity (MANOVA). On the other hand, correlation analysis has linearity in addition to normality and regression analysis has error variance normality, co-variance and multicollinearity assumptions in addition to normality assumption (Pituch & Stevens, 2016). Skewness and kurtosis values were controlled based on normality assumption sample size. As skewness and kurtosis values were between -2 and +2, this shows that data had almost normal distribution (George & Mallery, 2016; Pituch & Stevens, 2016). It was seen that skewness of internet addiction, mother, father and peer attachment scale total score values were .53, -.94, .76 and .65 respectively. It was seen that kurtosis of internet addiction, mother, father and peer attachment scale total score values were .09, .30, .17 and .01 respectively. These findings indicated that data has almost normal distribution. Homogeneity of covariance matrix was analysed with Box-M, homogeneity of variance was analysed with Leven test and it was seen that all analysis was met (Ho, 2013; Tabachnick & Fidell, 2012). Therefore, as post-processing test, Scheffe test was applied as number of groups is more than two. In addition to normality assumption of correlation analysis, there is linearity assumption, in addition to normality assumption of regression analysis, there are linearity, error variance normality, covariance and multicollinearity assumptions. All of these assumptions were investigated before analysis and it was seen that these assumptions were met. Significance level in all statistical analysis was accepted as .05.

### 3. Results

55.9% ( $n=331$ ) of participant students were female and 44.1% ( $n=261$ ) were male. Age of students ranged between 15-18 years old, 30.4% were ( $n=30.4$ ) 15, 26.7% were ( $n=158$ ) 16, 23.8% were ( $n=141$ ) 17 and 19.1% were ( $n=113$ ) 19 years old. Almost half of students didn't have a personal computer (%47.3,  $n=280$ ). A limited number of students (%6.9,  $n=41$ ) connected to internet for 10 days or longer. Lastly, daily internet use of majority of students changed between 0-2 hours.

#### Findings for Internet Addiction, Mother-Father and Peer Relationship of Adolescence for Gender

**Table 1:** Average and standard deviation for gender variable

Variables	IAS		MRS		FRS		PRS	
	$\bar{x}$	sd	$\bar{x}$	sd	$\bar{x}$	sd	$\bar{x}$	sd



Female	78.88	26.01	124.74	19.78	133.99	29.95	68.10	12.89
Male	81.31	24.31	117.69	20.84	133.94	27.59	67.61	12.67

IAS: Internet Addiction Scale, MRS: Mother Relationship Scale, FRS: Father Relationship Scale, PRS: Peer Relationship Scale, there was statistically significant difference:  $a > b$ .

Based on gender variable, average scores and standard deviation values for internet addiction, mother relationship, father relationship and peer relationship are shown on Table 1. In terms of gender, One Way MANOVA was applied to determine whether there was significant difference for average scores of internet addiction, mother relationship, father relationship and peer relationship scale. Based on One Way MANOVA test results, it was seen that multi-variable basic effect of internet addiction, mother relationship, father relationship and peer relationship scale scores were significant for gender variable (Wilk's  $\Lambda = .96$ ,  $F(4, 587) = 6.47$ ,  $p < .001$ , partial  $\eta^2 = .042$ ). These findings showed that internet addiction, mother relationship, father relationship and peer relationship scale scores and multi-variable basic effect for gender variable and there might be significant difference between groups for at least one. One-way variance analysis (ANOVA) results conducted to determine cause of this difference is given in Table 2.

**Table 2:** One way ANOVA results for gender variable

Variance Caused	Sd1, Sd2	F	p	Partial $\eta^2$
IAS	1.590	1.35	.246	.002
MRS	1.590	17.61	.001*	.029
FRS	1.590	.00	.984	.000
PRS	1.590	.22	.643	.000

IAS: Internet Addiction Scale, MRS: Mother Relationship Scale, FRS: Father Relationship Scale, PRS: Peer Relationship Scale,  $p < .001^*$ ,  $\eta^2 =$  Effect size.

As seen from Table 2, while mother relationship scale score ( $F(1, 509) = 17.61$ ,  $p < .001$ , partial  $\eta^2 = .029$ ) had significant difference for gender variable, internet addiction ( $F(1, 509) = 1.35$ ,  $p < .05$ , partial  $\eta^2 = .002$ ) father relationship ( $F(1, 509) = 12$ ,  $p > .05$ , partial  $\eta^2 = .000$ ) and peer relationship ( $F(1, 509) = 22$ ,  $p > .05$ , partial  $\eta^2 = .000$ ) scale scores showed no significant difference. As seen from Table 1, mother relationship and control perception of female students were significantly higher than male students. However, internet addiction, father relationship and control perception and peer relationship levels are similar for gender.

### Findings Regarding Internet Addiction, Mother Relationship, Father Relationship and Peer Relationship for Internet Usage Frequency

**Table 3:** Average and standard deviation for internet usage frequency variable

Variables	IAS		MRS		FRS		PRS	
	$\bar{x}$	sd	$\bar{x}$	sd	$\bar{x}$	sd	$\bar{x}$	sd
Everyday	84.35a	24.57	120.73	20.10	132.29	28.87	68.79	12.57
Once every 2 days	75.81	23.63	125.06	18.14	137.00	31.51	67.71	12.37
Once every 3-4 days	72.15	22.67	120.48	20.82	139.50	26.56	68.05	11.70
Once a week	68.04b	26.30	125.88	19.47	139.31	27.80	64.78	13.55
8 days or more	67.24b	25.19	120.24	20.43	132.83	28.08	63.12	14.30

IAS: Internet Addiction Scale, MRS: Mother Relationship Scale, FRS: Father Relationship Scale, PRS: Peer Relationship Scale, there was statistically significant difference:  $a > b$ .

Based on internet usage frequency variable, average scores and standard deviation values for internet addiction, mother relationship, father relationship and peer relationship are shown on Table 3. In terms of internet usage frequency, One Way MANOVA was applied to determine whether there was significant difference for average scores of internet addiction, mother relationship, father relationship and peer relationship scale. Based on One Way MANOVA test results, it was seen that multi-variable basic effect of internet addiction, mother relationship, father relationship and peer relationship scale scores were significant for internet usage frequency variable (Wilk's  $\Lambda = .91$ ,  $F(16, 1784.79) = 3.45$ ,

$p < .001$ , partial  $\eta^2 = .023$ ). One-way variance analysis (ANOVA) results conducted to determine cause of this difference is given in Table 4.

**Table 4:** One way anova results for internet usage frequency

Variance Caused	Sd1, Sd2	F	p	Partial $\eta^2$
IAS	4, 587	10.31	.001**	.066
MRS	4, 587	1.29	.275	.009
FRS	4, 587	1.33	.258	.009
PRS	4, 587	2.68	.031*	.018

IAS: Internet Addiction Scale, MRS: Mother Relationship Scale, FRS: Father Relationship Scale, PRS: Peer Relationship Scale,  $p < .05^*$ ,  $p < .001^{**}$ , Partial  $\eta^2 =$  Effect size.

As seen from Table 4, while internet addiction scale ( $F(4, 587) = 10.31$ ,  $p < .001$ , partial  $\eta^2 = .026$ ) and peer relation scale ( $F(4, 587) = 2.68$ ,  $p < .05$ , partial  $\eta^2 = .007$ ) scores significantly differed for internet usage frequency variable, mother relationship ( $F(4, 587) = 1.29$ ,  $p > .05$ , partial  $\eta^2 = .009$ ) and father relationship ( $F(4, 587) = 1.33$ ,  $p > .05$ , partial  $\eta^2 = .009$ ) scale scores showed no significant difference. To determine reason for this difference, a Scheffe test was applied after certain operation. Based on Scheffe test results, internet addiction level of students that use internet everyday ( $Av: 84.35$ ) were significantly higher than internet addiction of individuals that use internet once a week ( $Av: 68.04$ ) or 8 days or longer ( $Av: 67.24$ ). There was no significant difference between other groups. According to Scheffe test results conducted on peer relationship scale scores, there was no statistically significant difference between any of the groups. This shows that relationship between internet usage frequency and peer relationship are linear, in other words, as internet usage frequency increases, students had the tendency to evaluate peer relationship in more positive way, however, this score difference between groups was not at significant level to create difference between groups.

#### Findings Regarding Internet Addiction, Mother Relationship, Father Relationship and Peer Relationship

Pearson correlation analysis was conducted to investigate the relationship between internet addiction, mother-father adolescent and peer relationship. Pearson correlation analysis results are presented in Table 5.

**Table 5:** Correlation coefficients between variables, variable average and standard deviation values

	1	2	3	4
1. IAS	.95			
2. MRS	-.20**	.93		
3. FRS	-.20**	.55**	.95	
4. PRS	.09*	.18**	.13**	.88
$\bar{x}$	79.95	121.63	133.97	67.88
$\bar{s}$	25.29	21.59	28.91	12.77

IAS: Internet Addiction Scale, MRS: Mother Relationship Scale, FRS: Father Relationship Scale, PRS: Peer Relationship Scale;  $p < .05^*$ ,  $p < .01^{**}$ . Correspondence of variables were Cronbach alpha internal consistency coefficients calculated for this study.

As seen from Table 5, internet addiction scale scores had low level negative relationships between the mother relationship scale ( $r = -.20$ ,  $p < .01$ ), father relationship scale scores ( $r = -.20$ ,  $p < .01$ ) while internet addiction scale scores had low level positive relationship with peer relationship scale scores ( $r = .09$ ,  $p < .05$ ). Peer relationship scale scores had low level positive relationship with mother relationship scale ( $r = .18$ ,  $p < .01$ ) and father relationship scale scores ( $r = .13$ ,  $p < .01$ ).

### Findings Whether Internet Addiction Is a Predictor of Mother Relationship, Father Relationship and Peer Relationship

To determine at what level did internet addiction scale predicted mother relationship scale, father relationship scale and peer relationship scale scores, simple linear regression analysis was conducted. Change statistics for regression analysis is presented in Table 6 and regression analysis results are presented in Table 7.

**Table 6:** Change statistics

Model	R	R <sup>2</sup>	Straight. R <sup>2</sup>	TSH	Change Statistics					
					ΔR <sup>2</sup>	ΔF	sd <sub>1</sub>	sd <sub>2</sub>	P	
<b>MRS</b>										
Model 1	.20	.04	.04	20.21	.04	23.49	1	590	.001**	
<b>FRS</b>										
Model 1	.20	.04	.04	28.35	.04	24.48	1	590	.001**	
<b>PRS</b>										
Model 1	.09	.01	.01	12.74	.01	4.28	1	590	.038*	

IAS: Internet Addiction Scale, MRS: Mother Relationship Scale, FRS: Father Relationship Scale, PRS: Peer Relationship Scale, \* $p < .05$ , \*\* $p < .001$ , TSH: Standard Error of Estimate, sd: Degree of Freedom.

**Table 7:** Regression analysis results

Model		Non-Standardised Coefficients		Standardised Coefficients	t	P
		B	SH	β		
<b>MRS</b>						
Model 1	(Constant)	134.38	2.76		48.74	.001**
	IAS	-.16	.03	-.20	-4.85	.001**
<b>FRS</b>						
Model 1	Constant	152.22	3.87		39.36	.001**
	IAS	-.23	.05	-.20	-4.95	.001**
<b>PRS</b>						
Model 1	Stationary	64.46	1.74		37.10	.001**
	IAS	.04	.02	.09	2.07	.039*

\* $p < .05$ ; \*\* $p < .001$ .

Based on simple regression analysis, it was seen that all models are significant. While internet addiction predicted mother relationship and control ( $\beta = -.20$ ,  $t = -4.85$ ,  $p < .001$ ), father relationship and control ( $\beta = -.20$ ,  $t = -4.95$ ,  $p < .001$ ) in negative way, internet addiction level predicts peer relationship in positive way ( $\beta = .09$ ,  $t = 2.07$ ,  $p < .05$ ). In other words, in this sample students with high internet addiction had low mother relationship and control perception and father relationship and control perception. On the other hand, these students had high possibility to have positive relationships with their friends.

#### 4. Discussion

In findings of this study, while there was significant difference in mother relationship scale score for gender, there was no significant difference for internet addiction, father relationship and peer relationship scale scores. Balci and Gülnar (2009) studied with university students and found similar results. Similarly, study of Ayas and Horzum (2013) supports findings of this study. On the other hand, it was found that there are studies in the literature that show there is significant difference between internet addiction and gender (Esen & Siyes, 2011; Morahan-Martin & Schumacher, 2000; Ozmen et al., 2016; Zorbaz & Dost, 2014). It is believed that differences in these studies can be caused by sample group properties, using different internet addiction measurement tools or cultural difference of research cities.

According to findings obtained in this study, there was significant difference between mother relationship scores for gender and it was found that mother relationship and control perception of female students were significantly higher than male students. There was no significant difference in father relationship and control perception for gender. While there are supporting studies in the literature, there are also studies against these findings. Gündüz and Çok (2015) found

female adolescence were watched by their mothers more, therefore, female adolescence had higher relationship with mother compared to male adolescence. In another study on adolescence, it is stated that female adolescence opened up to mothers more than fathers (Laird, Marrero, & Sentse, 2010). Çevik and Atıcı (2008) stated that more than half of adolescence expressed intervention by family in their friendship and intervention rate in females were higher than males. Tepe and Sayıl (2012) found that both genders were under mother and father control in peer relationship but males perceived both mother and father psychological control at high level while females perceived mother and father behavioural control at high level. Therefore, when adolescence peer relationship is considered, regardless of gender, parents intervened at same level. Based on culture of the society, closeness and control of parents with female and male children might differ. It is believed that different results in studies might be caused by cultural differences.

Based on findings of this study, it was determined that there was no significant difference in peer relationship scores for gender. Literature review showed studies that support this finding. However, different from these findings, studies showed that positive peer relationship of female adolescence was higher than male adolescence (Totan & Yöndem, 2007). In another study, it was determined that there was no difference for gender when having friends from opposite genders but females had more friends than males (Çevik & Atıcı, 2008).

Findings obtained from this study found a significant difference between internet usage frequency and internet addiction of adolescents. Accordingly, it was determined that addiction level of adolescents who use internet everyday was higher than adolescence that use internet once a week or 8 or more days. Balcı and Gülnar (2009) found similar results. The group that has internet addiction risk and group that has addiction indicators had higher internet usage frequency than another group. It was determined that risky users and addicts regularly accessed internet 4-5 days per week or every day. Cengizhan (2005) found that group with high internet usage duration are fond of internet use. In another study, it was found that as internet usage duration of adolescence increased, internet addiction increased as well (Yüksel & Yılmaz, 2016). It was found that there is positive relationship between time spend on internet and internet addiction (Anderson, 2001; Kayri et al., 2014; Yang & Tung, 2007; Yüksel & Yılmaz, 2016). It is believed that internet usage time is a risk factor for internet addiction and as time spend on internet increased, this increased caused self-control problems and misuse.

Based on another finding from this study, there was no significant difference for mother father relationship scores for internet usage frequency. There was no study in the literature on this topic. This result obtained from the study can be explained as mother and father spend less time with their children as mothers are active in work life as fathers. On the other hand, it is worth to consider adolescence that spend less time with mother-fathers spend more time on internet and why this failed to show significant difference. However, it could be said that mother-fathers believe that their children spend more time on internet to study.

As a result of study findings, it was determined that peer relationship showed significant difference for internet usage frequency. Based on this result in line with findings obtained from this study, adolescence with internet addiction had more positive peer relationship scores compared to adolescence without internet addiction in this sub-dimension. It is believed that peer attachment increased as adolescence continue to communicate with peers via internet at home after spending time with their friends. However, Köse (2016) stated that adolescence that intensely use internet failed to have time to form quality and real relationship with peers and other age group or escaped from social life as a necessity of fulfilled social life.

According to finding of this study, low level negative relationship was determined between internet and mother-father relationship. Based on results of findings obtained from this study, it can be commented that as mother and father relationships increased, internet addiction levels will decrease. One of the results in the literature that is close to this finding state that as democratic mother-father attitude level increased, problematic internet use will decrease (Altıntaş & Öztapak, 2016). According to that study, as authoritarian and protective-demanding parent attitude increased, desire to use internet and internet usage frequency increases. Children with negligent and disinterested families had higher internet addiction levels compared to children with democratic and tolerant parents. It can be stated that this result is obtained as adolescence with disinterested and uncontrolled parents had higher internet addiction risk as they are more involved with internet. According to another supportive study finding, it was determined that there is significant negative relationship between internet addiction in adolescence and social support perceived in family (Esen & Siyez, 2011). It was found that students that believed their family relationships are not positive or at desired level had higher internet addiction levels (Kayri et al., 2014). Based on obtained results, it is believed that adolescents with internet addiction are adolescents that have weak family relationships or adolescents that are neglected by their families.

Another study finding is that there was low level positive relationship between internet addiction and peer relationships. There are studies that support this finding. As it is known, communication with friends is important for adolescence that share their problems with friend groups rather than families and adolescents that form such communication have higher internet usage time, at the same time, it was found that internet usage had no deep effects to form strong connections with real life compared to individuals with good family and good friend circle. Similarly, it was determined that adolescents with high internet addiction level had high peer togetherness levels (Savcı & Aysan, 2016). In another study, it was determined that adolescent friend attachment level had positive significant relationship with internet addiction level (Çevik & Çelikkaleli, 2010). Based on these results, it is striking that internet usage among adolescents is increasing every day. In this sense, it can be considered that adolescents are forming intense relationships with friends over the internet and that this situation unconsciously leads adolescents towards internet addiction. However, on the other hand,

on contrary to study findings, there was a finding in the literature that stated internet addiction increased as perceived social support from friends decreased (Kayri, et al., 2014). Similarly, Demir (2016) stated that adolescence that use internet more have lower family relationship.

Another finding obtained from this study showed that there was low level positive significant relationship between adolescence peer relationship and mother and father relationship. Totan and Yöndem (2007) stated that positive increase of adolescence relationship between mother and father positively affected peer relationship and decreased considering adolescence in bully status. Erbil, Divan and Önder (2006) found that adolescence with high anomalous behaviour showed insufficient mother and father relationship level in mother-father adolescence relationship style. As it can be seen, obtained study results showed that there is positive relationship between mother father adolescence relationship and peer relationship. It can be stated that findings of this study are supported by literature.

Based on study finding, internet addiction level of adolescence predicted mother relationship and control, father relationship and control levels in negative direction. In other words, in this sample students with high internet addiction had low mother relationship and control perception and father relationship and control perception. There are studies in the literature that support this result. According to this study, gender, loneliness, social support perceived in family and perceived academic success variables are most important predictors of internet addiction respectively (Esen & Siyez, 2011). Based on another finding from this study, internet addiction levels predict peer relationship level at positive level. In other words, students with high internet addiction has higher tendency to have positive relationships with friends. There are parallel results in the literature. Zorbaz and Dost (2014) found that problematic internet use levels of high school students predicted self-disclosure and loyalty sub-dimension of peer relationship, however, it was not significant predictor for attachment, trust and identification sub-dimensions. According to another study in the literature, it was determined that there was moderate level significant relationship between internet addiction and peer pressure. Results of the same study showed that peer pressure variable explained 33% of total variance of internet addiction scores (Satan, 2013).

## 5. Conclusion

In findings of this study, while there was significant difference in mother relationship scale score for gender, there was no significant difference for internet addiction, father relationship and peer relationship scale scores. In this study, it was found that mother relationship and control perception score of female students is significantly higher than male students. In this study, it was determined that internet addiction, mother relationship, father relationship and peer relationship scale scores had significant multi-variable basic effect for internet usage time variable. Accordingly, it was determined that addiction level of students that use internet everyday was higher than students that use internet once a week or eight or more days. As another finding of this study, it was found that internet addiction scores had low level negative relationship with mother relationship and father relationship and low-level positive relationship with peer relationship. In this study, it was found that students with high internet addiction had low mother relationship and control perception and father relationship and control perception, while these students might have high tendency to have positive relationship with peers. Based on results obtained from this study, following recommendations are provided.

- Organising training for mothers and fathers by school guidance services for effective adolescent-parent behaviour.
- Organising seminars by school guidance services to raise awareness on conscious internet use.
- Guiding students to social activities by families and school guidance services for students to socialise and spend enjoyable time together.

This study was applied on an unclassified sample in terms of internet addiction. It is recommended to work on individuals with internet addiction in future studies to obtain different results.

## References

- Altıntaş, S. & Öztapak, M. (2016). Ortaokul öğrencilerindeki problemlerle internet kullanımı ile algılanan anne baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Journal of Education and Humanities: Theory and Practice*, 7(13), 109-128.
- Andersen, S.L. & Teicher, M.H. (2008). Stress, sensitive periods and maturational events in adolescent depression. *Trends in Neurosciences*, 31(4), 183-191. <https://doi.org/10.1016/j.tins.2008.01.004>
- Anderson, K.J. (2001). Internet use among college students: An exploratory study. *Journal of American College Health*, 50, 21-26.
- Arıcak, T. (2015). *Siber alemin avatar çocukları*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Ateş, F.B. & Akbaş, T. (2012). Ergenlerde görülen kural dışı davranışların aile işlevselliği ve yaşam kalitesi açısından incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 337-352.
- Ayas, T. & Horzum, M.B. (2013). İlköğretim öğrencilerinin internet bağımlılığı ve aile internet tutumu. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4 (39), 46-57.
- Balcı, Ş. & Gülnar, B. (2009). Üniversite öğrencileri arasında internet bağımlılığı ve internet bağımlılarının profili. *Selçuk İletişim*, 6(1), 5-22.
- Bayraktar, F. (2007). Olumlu ergen gelişiminde ebeveyn/akran ilişkilerinin önemi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 14 (3), 157-166.



- Cengizhan, C. (2005). Öğrencilerin bilgisayar ve internet kullanımında yeni bir boyut: "İnternet bağımlılığı". Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 22, 83-98.
- Çevik, G.B. & Atıcı, M. (2008). Lise 3. sınıf öğrencilerinin arkadaşlık ilişkilerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 17(2), 35-50.
- Çevik, G.B. & Çelikkaleli, Ö. (2010). Ergenlerin arkadaş bağımlılığı ve internet bağımlılığının cinsiyet, ebeveyn tutumu ve anne baba eğitim düzeylerine göre incelenmesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 19(3), 225-240.
- Demir, Ü. (2016). Sosyal medya kullanımı ve aile iletişimi: Çanakkale'de lise öğrencileri üzerine bir araştırma. Selçuk İletişim, 9 (2), 27-50.
- Demir, Y. & Kutlu, M. (2016). The relationship between loneliness and depression: mediation role of internet addiction. Educational Process: International Journal, 5(2), 97- 105. <https://doi.org/10.12973/edupij.2016.52.1>
- Demir, Y. & Kutlu, M. (2018). Relationships among internet addiction, academic motivation, academic procrastination and school attachment in adolescents. International Online Journal of Educational Sciences, 10(5), 315-332. <https://doi.org/10.15345/ijoes.2018.05.020>
- Demir, Y. & Kutlu, M. (2017). Relationships among internet addiction, academic procrastination and academic achievement. The Journal of Academic Social Science Studies, 61, 91-105. <https://doi.org/10.15345/ijoes.2018.05.020>
- Dinç, M. (2015). Teknoloji bağımlılığı ve gençlik. Gençlik Araştırmaları Dergisi 3(3), 31-65.
- Doğan, H., Işıklar, A. & Eroğlu, S.E. (2008). Ergenlerin problemleri internet kullanımlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, 18, 106-124.
- Ekşi, F. & Ümmet, D. (2013). Bir kişilerarası iletişim problemi olarak internet bağımlılığı ve siber zorbalık: Psikolojik danışma açısından değerlendirilmesi. Değerler Eğitimi Dergisi, 2(25), 91-115.
- Erbil, N., Divan, Z. & Önder, P. (2006). Ergenlerin benlik saygısına ailelerinin tutum ve davranışlarının etkisi. Aile ve Toplum, 3 (10), 7-15.
- Esen, E. & Siyez, M.D. (2011). Ergenlerde internet bağımlılığını yordayan psiko-sosyal değişkenlerin incelenmesi. Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 4 (36), 127-138.
- George, D. & Mallery, P. (2016). IBM SPSS statistics 23 step by step: A simple guide and reference. New York: Routledge.
- Gökçearslan, Ş. & Günbatır, M. S. (2012). Ortaöğretim öğrencilerinde internet bağımlılığı. Eğitim Teknolojisi, Kuram ve Uygulama, 2(2), 10-24.
- Güleç, V. (2018). Aile ilişkilerinin sosyal medyayla birlikte çöküşü. E-Journal of New Media, 2(2), 105-120. <https://doi.org/10.17932/IAU.EJNM.25480200.2018.2/2.105-120>
- Gündüz, Ç.H. & Çok, F. (2015). Ergenlikte anne-baba izlemesi: Ergen, anne ve baba bildirimlerine göre bir inceleme. Anadolu Psikiyatri Dergisi, 16, 433-441. <https://doi.org/10.5455/apd.178895>
- Günlü, A. & Ceyhan, A.A. (2017). Ergenlerde internet ve problemleri internet kullanım davranışının incelenmesi. Addicta: The Turkish Journal on Addictions, 4, 75-117. <http://dx.doi.org/10.15805/addicta.2017.4.1.0016>
- Günüç, S. & Kayrı, M. (2010). Türkiye'de internet bağımlılık profili ve internet bağımlılık ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik-güvenirlilik çalışması. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 39, 220-232.
- Ho, R. (2013). Handbook of univariate and multivariate data analysis with IBM SPSS (Second edition). Boca Raton ; New York: Chapman and Hall/CRC.
- İnanç, B.Y. (2007). Gelişim psikolojisi çocuk ve ergen gelişimi. Ankara: Pegem A yayıncılık.
- Kaner, S. (2000a). Kontrol kuramına dayalı anababa-ergen ilişkileri ölçeği geliştirme çalışması. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 33(1-2), 77-89. [https://doi.org/10.1501/Egifak\\_0000000029](https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000029)
- Kaner, S. (2000b). Akran ilişkileri ölçeği ve akran sapması ölçeği geliştirme çalışması. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 33(1-2), 67-75. [https://doi.org/10.1501/Egifak\\_0000000024](https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000024)
- Karasar, N. (2012). Bilimsel araştırma yöntemi. Ankara: Nobel.
- Kayrı, M. Tanhan, F. & Tanrıverdi, S. (2014). Ortaöğretim öğrencilerinde internet bağımlılığı ile algılanan sosyal destek arasındaki ilişkinin incelenmesi. Journal of Technology Addiction & Cyberbullying, 1, 1-27.
- Koç, M. (2011). Internet addiction and psychopathology. The Turkish Online Journal of Educational Technology, 10(1), 143-148.
- Köse, N. (2016). Ergenlerde internet bağımlılığının yaşam doyumuna etkisi. Elektronik Mesleki Gelişim ve Araştırma Dergisi, 1, 58-65.
- Köseoğlu, Ö. (2012). Sosyal ağ sitesi kullanıcılarının motivasyonları: Facebook üzerine bir araştırma. Selçuk Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi, 7, 58-81.
- Kuşay, Y. (2013). Sosyal medya ortamında çekicilik. İstanbul: Beta Basım yayınevi.
- Kuzu, A. (2011). İnternet ve aile. Aile ve Toplum 7(27), 9-32.
- Laird, R.D., Marrero, M.D. & Sentse, M. (2010). Revisiting parental monitoring: Evidence that parental solicitation can be effective when needed most. Journal of Youth and Adolescence, 39(12), 1431-1441. <https://doi.org/10.1007/s10964-009-9453-5>
- Lin, S.S. & Tsai, C.C. (2002). Sensation seeking and internet dependence of Taiwanese high school adolescents. Computers in Human Behavior, 18(4), 411-426. [https://doi.org/10.1016/S0747-5632\(01\)00056-5](https://doi.org/10.1016/S0747-5632(01)00056-5)

- Morahan-Martin, J. & Schumacher, P. (2000). Incidence and correlates of pathological internet use among college students. *Computers in Human Behavior*, 16, 13-29. [https://doi.org/10.1016/S0747-5632\(99\)00049-7](https://doi.org/10.1016/S0747-5632(99)00049-7)
- Morsünbül, Ü. (2014). İnternet bağımlılarının bağlanma stilleri, kişilik özellikleri, yalnızlık ve yaşam doyumu ile ilişkisi. *Journal of Human Sciences*, 11(1), 357-372. <https://doi.org/10.14687/ijhs.v11i1.2727>
- Morsünbül, Ü., & Çök, F. (2011). Bağlanma ve ilgili değişkenler. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar-Current Approaches in Psychiatry*, 3(3), 553-570. <http://dx.doi.org/10.5455/cap.20110324>
- Odabaşı, F.H. Kabakçı, I. & Çöklar, A. (2007). İnternet, çocuk ve aile. İstanbul: Nobel Yayınevi.
- Ozmen, F., Akuzum, C., Zincirli, M., & Selcuk, G. (2016). The communication barriers between teachers and parents in primary schools. *Eurasian Journal of Educational Research*, 66, 27-46. <http://dx.doi.org/10.14689/ejer.2016.66.2>
- Ögel, K. (2017). İnternet bağımlılığı. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Pituch, K.A. & Stevens, J. (2016). *Applied multivariate statistics for the social sciences: Analyses with SAS and IBM's SPSS*. New York: Routledge.
- Satan, A.A. (2013). Ortaöğretim öğrencilerinde ekran baskısının internet bağımlılığına olan etkisi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(8), 511-526. <https://doi.org/10.9761/JASSS1608>
- Savcı, M. & Aysan, F. (2016). Bağlanma stilleri, akran ilişkileri ve duyguların internet bağımlılığını yordamadaki katkıları. *Addicta: The Turkish Journal on Addictions*, 3, 401-432. <https://doi.org/10.15805/addicta.2016.3.0028>
- Sinkkonen, H.M., Puhakka, H. & Merilainen, M. (2014). Internet use and addiction among, Finnish adolescents (15-19 years). *Journal of Adolescence*, 37(2), 123-131. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2013.11.008>
- Tabachnick, B.G., & Fidell, L.S. (2012). *Using multivariate statistics* (6. ed.). Harlow: Pearson Education.
- Tarhan, N. (2004). *Makul Çözüm, Aile içi iletişim Rehberi*, (3. Baskı). İstanbul: Timaş Yayınları.
- Tarhan, N. & Nurmedov, S. (2013). *Bağımlılık*. (2. baskı). İstanbul: Timaş Yayınları.
- Taş, İ. (2018). Ergenlerde internet bağımlılığı ve psikolojik belirtilerin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1) 31-34.
- Tepe, K.Y. & Sayıl, M. (2012). Ebeveyn kontrolü ve ergenin sosyal işlevselliği arasındaki bağlantıda ilişkiyel saldırganlığın aracı rolü. *Psikoloji Dergisi*, 27(70), 119-132.
- Totan, T. & Yöndem, Z.D. (2007). Ergenlerde zorbalığın anne-baba, akran ilişkilerin açısından incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 8(2), 53-68.
- Tsai, C.C. & Lin, S.S.S. (2003). Internet addiction of adolescents in Taiwan : An interview study. *CyberPsychology & Behavior*, 6, 649-652. <https://doi.org/10.1089/109493103322725432>
- Tsai, C.C. & Lin, S.S.J. (2001). Analysis of attitudes toward computer networks and internet addiction of Taiwanese adolescents. *CyberPsychology & Behavior*, 4(3), 373-376. <https://doi.org/10.1089/109493101300210277>
- Türkiye İstatistik Kurumu. (2018). Türkiye İstatistik Kurumu Hane halkı bilişim teknolojileri kullanımı araştırması. [http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt\\_id=1028](http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt_id=1028) adresinden 23.12.2018 tarihinde erişilmiştir.
- Yang, S.C. & Tung, C.J. (2007). Comparison of internet addicts and nonaddicts in Taiwanese High School. *Computers in Human Behavior*, 23, 79-96. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2004.03.037>
- Yavuz, C. (2019). Does internet addiction predict happiness for the students of sports high school? *International Online Journal of Educational Sciences*, 11(1), 91-99. <https://doi.org/10.15345/iojes.2019.01.007>
- Yavuzer, H. (2015). *Çocuk psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2004). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, E., Şahin, Y.L., Haseski, H.İ. & Erol, O. (2014). Lise öğrencilerinin internet bağımlılık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi: Balıkesir ili örneği. *Eğitim Bilimleri Araştırma Dergisi*, 4(1), 133-144. <http://dx.doi.org/10.12973/jesr.2014.41.7>
- Yüksel, M. & Yılmaz, E. (2016). Lise öğrencilerinin internet bağımlılık düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 15(3), 1031-1042. <http://dx.doi.org/10.17051/io.2016.49379>
- Zorbaz, O. & Dost, M.T. (2014). Lise öğrencilerinin problemlerini internet kullanımının cinsiyet, sosyal kaygı ve akran ilişkileri açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 298-310.
- Waldo, A.D. (2014). Correlates of internet addicton among adolescents. *Psychology*, 5, 1999-2008. <http://dx.doi.org/10.4236/psych.2014.518203>

## Genişletilmiş Özet

*İnternet ulaşımının kolay ve hızlı olması, okuldaki ödev ve uygulamaların internet üzerinden yapılıyor olması internetin ergenler tarafından kullanımını yaygınlaştırmaktadır. Sosyal becerileri zayıf olan ergenlerin çevreleriyle sağlıklı iletişim kuramamaları olasıdır. İnternet üzerinden kurulacak olan iletişim ergenlerin kendilerini gösterebilecekleri bir platform gibidir (Köse, 2016). Ergenlik çağındaki bireylerin aileleriyle olan ilişkisinin sağlıklı olması, ergenin daha kolay bir ergenlik geçirmesinde etkili olduğu kabul edilmektedir. Problemlerini davranış gösteren ergenlerin aileleriyle ilişkilerinde de problemler olduğu görülmektedir. Ergenlerin çeşitli bağımlılıklara yönelmesi, gelişim dönemlerinde istenmedik davranışlar olarak bilinmektedir (Altıntaş & Öztapak, 2016; Çevik & Çelikkaleli, 2010). Ayas ve Horzum'un (2013) çalışmasında ihmalkâr tutum sergileyen ebeveynlerin çocuklarının internet bağımlılık düzeyleri, müsamahakâr ve demokratik ebeveyn*

tutum sergileyen ebeveynlerin çocuklarına göre daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde ebeveynlerine güvenli bağlanan ergenlerin daha etkili başa çıkma davranışları gösterdiği (Morsünbül & Çok, 2011) ve güvenli bağlanmanın ergenlerin internet bağımlılığı riskini azalttığını, saplantılı ve kayıtsız bağlanmanın ise internet bağımlılığı riskini artırdığı (Savcı & Aysan, 2016) sonuçlarına ulaşılmıştır.

İnternet bağımlılığı gibi bir kavramın ortaya çıkmasıyla birlikte, internet bağımlılığın bireyin ruh sağlığı ve fiziksel sağlığı üzerindeki olumsuz etkileri göz önüne alındığında bu sorunun erken dönemde fark edilmesi ve sorunun çözümü için önleme çalışmalarının planlanmasının oldukça önemlidir (Esen & Siyez, 2011). Bu açıklamalardan da anlaşılacağı üzere ergenlik döneminde ilişkiler çocukluk dönemine göre farklılaşmakta ve yeni boyut kazanmaktadır. Bu nedenle ergenleri bu süreçte kişisel ve sosyal uyum düzeylerini artırarak sosyal beceriler kazanmaları yönünde desteklemek önemlidir. Ergenlerin sağlıklı gelişimlerini engelleyebilecek olası problemlerin giderilmesine yönelik önlemlerin alınması gerekmektedir. Bu kapsamda da ergenlerde internet bağımlılığının ve bu bağımlılığın ergenin aile ve akranları ile ilişkisine etkisinin incelendiği bu çalışmanın sonuçlarının alana ve uygulayıcılara katkı sağlayacağı da düşünülmektedir. Bu açıklamalardan anlaşılacağı üzere bu çalışmada, ergenlerin internet bağımlılığının anne-baba ergen ilişkisi ve akran ilişkisi açısından incelenmesi amaçlanmaktadır.

İlişkisel tarama modelinde betimsel yöntemin kullanıldığı bu araştırmanın örneklemini 592 öğrenci oluşturmaktadır. Veriler İnternet Bağımlılığı Ölçeği (İBÖ), Anne- Baba İlişkileri Ölçeği (ABIÖ) Akran İlişkileri Ölçeği (AİÖ) ve Kişisel Bilgi Formu ile toplanmıştır. Verilerin analizinde, Tek Yönlü Çok Değişkenli Varyans Analizi (MANOVA), korelasyon analizi kullanılmıştır.

Elde edilen bulgulara göre internet bağımlılığı, anneye ilişkiler, babayla ilişkiler ve akran ilişkileri ölçeği puanlarının cinsiyet değişkenine göre çok değişkenli temel etkisinin anlamlı olduğu görülmüştür. İnternet kullanım sıklığı değişkenine göre internet bağımlılığı ölçeği ve akran ilişkileri ölçeği puanları anlamlı bir farklılık gösterirken, anneye ilişkiler ve babayla ilişkiler ölçeği puanları anlamlı bir farklılık göstermemektedir. İnternet bağımlılığı ölçeği puanları, anneye ilişkiler ölçeği, babayla ilişkiler ölçeği puanları ile düşük düzeyde negatif yönde ilişkiyken akran ilişkileri ölçeği puanlarıyla düşük düzeyde pozitif yönde ilişkilidir. Akran ilişkileri ölçeği puanları ise anneye ilişkiler ölçeği puanları ve babayla ilişkiler ölçeği puanları ile düşük düzeyde pozitif yönde ilişkilidir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre anne-babalara sağlıklı internet kullanımı ile ilgili seminerlerin verilmesi, okul rehberlik servisleri tarafından öğrencilere farkındalık oluşturmak amacıyla bilinçli internet kullanımı konusunda seminerlerin verilmesi, öğrencilerin sosyalleşmeleri ve birlikte eğlenceli vakit geçirmelerini sağlamak amacıyla aileler ve okul rehberlik servislerinin öğrencileri sosyal aktivitelere yönlendirmeleri önerilmektedir.

## Klasik Düşünceden Modern Düşünceye, Mu'tezile ve Yeni Mu'tezile Söylemi<sup>1</sup>

*From Classical Thought to Modern, Mu'tazilah and Discourse of Neo Mu'tazilah*

Samet KARAHÜSEYİN<sup>2</sup>

Geliş Tarihi: 18.05.2019 / Düzenleme Tarihi: 25.07.2019 / Kabul Tarihi: 26.07.2019

### Özet

Klasik dönem İslâm mezhepleri/fırkaları zamanın ruhuna göre yeniden ele alınabilir mi? Klasik mezheplerin gerek düşünce yapısı gerekse sosyolojik birikimi bugüne nasıl taşınabilir? Neler söyler? Klasik İslâm düşünce ekolleri bugüne tam anlamıyla transfer olamazsa, isimlendirme ve nazarı birikimin farklılığı nasıl ifade edilmelidir? Bu gibi soruların modern dönemlerde İslâm düşüncesinin nerelerine tekâbül ettiğini ortaya koymak ve bugünün sorun ve söylemlerini asırlar öncesinin birikimiyle özdeşleştirmek daha başka açmazları da beraberinde getirmektedir. Tarihin donmadığı ve sürekli akış içinde olduğu aşikârdır. Bu gerçeğe aykırı çıkarımlar ve yorumlar yapmak demek; anakronizme, zaman-fikir ve kavram kaymalarına davetiye çıkarmak demektir. Bu konuda yapılan çalışmaların dikkat çektiği bazı hususlar olduğu gibi eksik ve gözden kaçan önemli noktalar da mevcuttur. Örneklem olarak aldığımız Yeni/Neo Mu'tezile söylemini, zikrettiğimiz sorular etrafında düşünmek, tarih sahnesinden çekilmiş bir klasik düşünce okulu olan Mu'tezile'nin bu modern söylemle bazı yönler üzerinden irtibatının kurulması tarihî ve nazarı yönden birtakım problemleri beraberinde getirmektedir. Bu noktada düşünce ekollerinin fikrî birikimlerinin tarihsel bir süreç içinde ve o günün şartlarında değerlendirilmesi oldukça mühim bir yerde durmaktadır. Her ne kadar klasik dönemin düşünce ekolleri tarihten çekilmiş olsa da zihniyet ve ruh olarak başka şekillerde kendini hissettirebilir. Bu durumun takip edilmesine ve karşılaştırmalı zihniyet analizlerine tarihî bakış açılarını da dikkate alarak yoğunlaşmak gerekir. Çalışmamızda, modern zamanların bazı çıkarımlarından yola çıkılarak yapılan "Akılcı-İslâmî" yorumların Mu'tezile düşünce geleneğiyle irtibatlandırılıp "Yeni/Neo Mu'tezile" adıyla yeniden sunulmasının bazı sakıncalı ve karmaşık yönlerine dikkat çekip, bu durumun yanlış okumalara sebebiyet vermemesi noktasında önerilerimizi sunacağız. İslâm Düşünce Ekolleri Geleneğini bir bütün olarak okuma, anlayıcı-açıklama ve tasvîrî-betimleyicilik (descriptivity) ilkelerini çalışmamızda ön planda tutmaya gayret göstereceğiz.

**Anahtar Kelimeler:** İslâm Düşüncesi Ekolleri, Mezhep, Mu'tezile, Çağdaş İslâm Düşüncesi, Yeni/Neo Mu'tezile.

### Abstract

*Is it possible to reconsider the Islamic sects/denominations according to the spirit of time? How can the thought structure and sociological accumulation of classical sects be carried to the present? What does it say? If the classical Islamic schools of thought are not fully transferred to today, how should the differentiation of naming and theoretical accumulation be expressed? Identifying the question of Islamic thought in modern times and identifying today's problems and discourses with the accumulation of centuries ago brings with them other impasses. It is clear that history is not frozen and is in constant flow. This means making inaccurate inferences and comments; anachronism, time-ideas and concept shifts are invitations. There are some points that draw attention to the studies on this subject as well as missing and overlooked important points. As a sample, we think about the Neo Mu'tazilah discourse, the questions around the questions we have mentioned, and the establishment of the connection between Mu'tazilah, which is a classical school of thought, drawn from the stage of history, through some aspects of this modern discourse, which brings about some problems in historical and theoretical terms. At this point, it is important to consider the intellectual accumulations of schools of thought in a historical process and under the conditions of that day. Although the schools of thought of the classical period have been withdrawn from history, they can make themselves felt in other ways as mentality and spirit. This situation should be followed and comparative mindset analyzes should be concentrated considering the historical perspectives. In our study, we will present some suggestions about some objectionable and complex aspects of "Rational-Islamic" interpretations based on some implications of modern times and the re-introduction of the "Neo Mu'tazilah" with the Mu'tazilah thinking tradition and do not give false readings. Reading the tradition of Islamic Thought Schools as a whole and we will try to keep the principles of descriptivity and understanding-explanatory in the foreground in our study.*

**Keywords:** Schools of Islamic Thought, The Sect, The Mu'tazilah, Contemporary Islamic Thought, Neo Mu'tazilah

<sup>1</sup> Bu makale metni, 26-27 Nisan 2019 tarihinde Gaziantep Hasan Kalyoncu Üniversitesi ev sahipliğinde düzenlenen 6. Uluslararası Multicongress'te "Klasik İslâm Mezheplerinin Yeniden İnşası İmkânı: Neo Mu'tezile Söylemi" başlığıyla sunduğumuz bildiri metninin bazı genişletmeler ve düzenlemeler yapılarak yeniden oluşturulmuş halidir.

<sup>2</sup> Arş. Gör., Ordu Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, Kelam ve İtikadi İslâm Mezhepleri ABD., Ordu, Türkiye.  
E-posta: s\_karahuseyin@outlook.com, ORCID ID: 0000-0001-5614-9822

## Giriş

İnsanlık, tarih boyunca yaşadığı zamanı ve mekânı anlamlandırma çabası içerisinde olmuştur. Çünkü insan yaşadığı dünyayı hem içsel hem de dışsal bir devinim alanı olarak algılamakta ve nasıl bir düzen içinde olduğunu kavramaya çalışmaktadır. Yüce Yaraticının da belirttiği gibi insan hem güçlü hem de âdil olmak ve böylelikle de hâkimiyetini arttırmak eğilimindedir. Bizzat teknolojinin ilerlemesiyle tecrübe ettiğimiz çağın gereklilikleri de bu durumu bize tüm çıplaklığıyla hissettirmektedir. Yaşadığımız coğrafyanın insanı olmak, içinde bulunduğumuz zamanın çocuğu olmak ve toplumumuzun ürünü olmak gibi haller üzerimizde müşahede edilmektedir. Tüm bu ve benzeri durumlar, karşımıza zihinsel kırılmaların şekillendirdiği anlamlar dünyasını çıkarmaktadır. Öyle ki, insanın en önemli eylemi düşünmek olsa gerektir ve bütün noksan sıfatlardan münezze olan Yaraticı, ilâhî hitabında bu durumu hem bilişsel hem de bedensel anlamda eylemler bütünü olarak bize teklif etmiştir. İşte tamda bu noktada dikkat çekilmesi gereken husus, insanın içinde bulunduğu dünyanın zihni ve nazarı açılardan anlaşılması ve açıklanması meselesidir. Bakıldığında insanın düşünme yoluyla sonsuz adâlet sahibi olan Allah ile kurduğu irtibat, neresinden bakarsanız bakın hem duygusal hem de kavramsal bazda ele alınmak durumundadır. Her insanın bir kavram dünyası içinde var olduğu malumdur. Bu durumda insanın bulunduğu yerden dışarı çıkıp bütün bir olup bitenler dünyasını keşfetmesi ve bu yeni tecrübeyi okuyup içselleştirmesi beklenmektedir. Son ilâhî hitapta da zikredildiği gibi, insanın dış dünyayı gözlemlemesi, dağlara, bir deveye, bazen kâinata ve nihayetinde insana/âdemoğluna bakması bu diyalektik ilişkinin en önemli basamaklarını teşkil eder. Bu büyük çabanın sarf edilmesi esnasında insan, Yüce Yaraticının kendine bahsettiği en önemli nimet olan “Akıl/Reason” ile düşünür ve hareket edici temel değerler üretir. Bu değerlerin önemli bir kısmı ilâhî hitapla/vahiyle sunulmuşken bazıları da insanlığın bil-kuvve toplum tecrübesinden üretilmektedir. Tarihin donmadığı ve sürekli bir devinim içinde olduğu gerçeğini önümüze koyduğumuzda, âdemoğlunun düşünme yoluyla en büyük sığınağı olan Yüce Yaraticı ile arasında çağlara ve mekânlara bağlı olarak görünüşleri değişse de temel prensipleri değişmeyen bir bağ ile tutunduğu anlaşılmaktadır. Bu diyalektikte dikkat edilen en önemli prensip, “ilkellik” olarak öne çıkmaktadır. Çünkü insan “eşref-i mahlûk” olsa da kusurludur, akılla mücehhez bir varlık olsa da kısıtlıdır, hayat sıfatıyla tavsif olunmuşsa da sonludur, ilimle iştigal etse de nokсандır. Bu gerçeklik bütünlüğünü dikkate alarak değerlendirdiğimizde, insan dış dünyayı kendi sınırları içinde görebilmektedir. Diğer bir deyişle insan, âleme kendi penceresinin ufku kadar bakabilmektedir. Dış dünyadaki nesnelere ve olgular arasındaki ilişkiler hep bu şahsî ve göreceli ufuk limitlerinden süzülmemektedir. Büyük teoriler, nazariyeler, kavramlar dünyası bu öznellikler ve kısıtlılıklar içerisinde kendine yer bulmakta ve izah edilmektedir. Bu çabanın saygıya değer tarafı da belki de içinde yaşadığımız âlemler aramızda kurduğumuz zihinsel ve öznel çabaların gösterilmesi ve ilâhî hikmete açılan kapıların aralanmasında yatmaktadır. İnsan, tüm bu serüvende kültür, ideoloji, dünya görüşü, paradigma, tarz/üslup ve yorum gibi birbirini bir yönüyle destekleyen ve açıklayan kavramlar dünyasında bir şeyler üretmektedir. Bu saydıklarımızın hepsi şahsîdir, kısıtlıdır, ilâhî bütünlüğü kuşatmaktan varestedir, ama saygındır, takdire edilesidir, Yüce Yaraticının bahşığı olan “akıl” nimetinin gereğidir. Bu yönüyle bakıldığında insan doğu ve kültür ile tanzim ettiği hayatında düşünce, üretecek, teoriler/nazariyeler geliştirecek ve bunları savunacak, karşı nazariyeleri kendi kavramsal çerçeveleri ufkunca tenkit edecek veya reddedecek ve hakikat deryasında bir kulaç daha atmış olacaktır. Bu gayret, ilâhî isimler gereği takdire şâyandır. Bu gayret aynı zamanda tarihidir, coğrafidir, izâfidir, tekrar etmek gerekirse varoluşsal bütünlüğü ihata etmekten uzak olsa da ondan yansımalar barındırmaktadır.

İnsanlar yaşadıkları çağın akıyla hareket ederken, bu zihinsel hareketliliği de şekillendirmekte ve rengini belirlemektedir. “Zeitgeist”<sup>3</sup> denilen bu durumun insanı çepeçevre kuşattığından şüphe yoktur. Hâkim kültür, hâkim paradigmlar oluşturmakta, insanın düşünüş, inanış ve diğer eyleyşlerini içten içe şekillendirmektedir. Din, siyaset, felsefe, ekonomi, toplumsal kaygılar, kültürel öğeler ve hatta korkular, sevinçler bile bu hâkim düşünüş tarzından nasibini almaktadır. İnsanların içinde yaşadığı zaman, mekân ve o çağın ürettiği anlayışların ilâhî hitabın da içeriğinde karşılık bulması demek, insanların bu evrensel mesajlar/ilkeler bütünüyle rahat hareket edebilmesini ve yeni düşünüş tarzlarına yönelmesinin gerekliliğini izah etmektedir. Peygamberler de bu diyalektik en önemli safhalarında oldukları için, ilâhî hitap ile muhatap arasındaki dengede son derece müstesna bir konumdadırlar. Son ilâhî mesaj olan Kur’ân-ı Kerîm’in de zikretmeye çalıştığımız özelliklerinin yanında beşerîliği de dikkate alan içeriği vahyin muhataplarının ufkunu ciddi anlamda açmıştır diyebiliriz. İnsanlar vahiyle tanıştığında Hz. Peygamber’in örneğinde kendilerinden bir şeyler buldular ve bu elverişli ortamda içselleşmiş, benimsenmiş ve hazmedilmiş bir iman tasavvuruna eriştiler. Aradan geçen zamanı da dikkate alırsak, Hz. Peygamber’in vefatıyla ve akabindeki özellikle ilk asır içinde cereyan eden hâdiselerde karşımıza çıkan en önemli sorun; düşünüş ve eyleyiş tarzlarındaki farklılıkların ontolojik varlığının unutulması veya göz ardı edilmesi olduğu söylenebilir. Bunun yerine bir takım beşerî zaaf ve nefsanî eğilimler doğrultusunda hareket etme istekleri, “akıl” nimetinin yanında “asabiyet” duygularıyla hareket edilmesi, kültürel motiflerin son ilâhî mesajın muhtevasında tenkit edilse de bazı sorunlu yönlerinin gündeme getirilmesi gibi durumların da eklemlendiği gösterilebilir. İlk ortaya çıkan İslâm fırkalarının teşekkül ettiği ortamlar dinî ve siyasî yönden oldukça karmaşıktır. Tarihin önümüze getirdiği birikimden anlaşılabilir ki, daha son Kutlu Elçi’nin vefatından çok geçmemiş olmasına rağmen “ilkellik” yerine “kültürel” değer yargıları tefrikaların meşruiyetine zemin olarak vurgulanmıştır. Her ne kadar bu tabloda zaman zaman sancılı sahneler olsa da, bu kargaşalı ve kaotik ortam, aynı zamanda değişik fikirlerin ve düşünüş tarzlarının oluşmasını da tetikleyen bir nevi münbit bir mecraya dönüşmüştür. Büyük fikirler, büyük sorunlarla yüzleşildiğinde ortaya çıkmaya daha isteklidirler. İlk Müslümanların inanış, düşünüş ve kavrayış tarzlarıyla, haleflerinin arasında zamansallıktan, mekânsallıktan, kültürlülükten ve duygusallıklardan beslenen farklılıklar pek tabiidir ki, oluşacaktır. İşte düşünce ekolleri diye isimlendirdiğimiz mezhepler, buraya kadar ki zikrettiğimiz ve değinemediğimiz tablonun her renginden belli ölçülerde etkilenmiştir.

<sup>3</sup> Kavram Almanca olup, “çağın ruhu, zamanın ruhu” şeklinde ifade edilmekte ve çoğu zamanda felsefî dilde kullanılmaktadır. İnsanların yaşadığı zamanla ilgili olup bir yönüyle baskın düşünme tarzını da ifade etmektedir.



Bir mezhebin/ekolün, fırkanın, cemaatin, tarikatin vb. içinden geçtiği süreçteki sosyo-politik ve kültürel yapı ile etkileşim halinde olması, onun toplumdaki baskın/egemen unsurlar tarafından etki altına alınabildiği anlamına geldiği gibi, aynı zamanda toplumdan topluma veya dönemden döneme değişen bir yönünün var olduğunu da göstermektedir (Akoğlu, 2010, 7-8). Bu yönüyle mezhepler, adeta yaşayan canlı organizmalar gibidir. Doğarlar, gelişirler, bölünürler, büyürler, yok olurlar, izlerini başka dokulara bırakırlar, başka yerlerde mutasyona uğrayarak farklılaşırlar. Bazen mezhepler fikri, itikâdî, siyasî ana bünye ve mensupları açısından tarihten silinmiş gibi görünürler. Ancak adeta ruh olarak, yani zihniyet olarak yaşamaya ve başka yapılara eklemlemeye çalışırlar. Bu da bir ekolü ele alırken adeta bir avcının iz sürmesi gibi, tarihin derinliklerinden itibaren gerek nazarı gerekse pratik yönleriyle süreç takibine tabi tutulmasını elzem kılmaktadır.

Bizi bu çalışmayı yapmaya götüren sebeplerden ilki, klasik düşünce ekolü olan Mu'tezile'nin fikrî ve pratik olarak tarihten çekildiği bilinmesine rağmen birtakım yeni dinî hareketlerde ve söylemlerde karşılaşılan "Akılcılık" veya "Aklîlik" ithamlarından yola çıkılarak ortaya atılan "Yeni/Neo-Mu'tezile" söyleminin imkânı üzerinde durmaktır. Diğer sebep ise, bu imkân meselesinin irdelenmesiyle birlikte, ortaya çıkan fikirlerin/görüşlerin tarihî bağlamından kopartılarak "kristalleştirilmesi" ve tarih üstü konuma oturtulmasının (Kalaycı, 2017, 47) sakıncalarına dikkat çekmektir. Bu yönüyle kısa bir düşünce tarihi turuna çıkılarak Mu'tezile ekolünden bahsedilecek ardından modern zamanların bazı Müslüman aydınlarından örneklerle sunulan iddiaların "Yeni/Neo-Mu'tezile" olarak adlandırılıp adlandırılmayacağı konusuna değinilecektir. Bu esnada tasvirî/betimleyici (descriptive) yönetime sadık kalınmaya gayret edilecek ve mukayeseye örneklem olarak sunulan görüşler/fikirler bir bağlam içinde değerlendirilmeye tabi tutulacaktır.

## 1. Mu'tezile'nin Tarihi Seyrine Kısa Bir Bakış

İslâm düşünce ekolleri arasında önemli bir yeri olan Mu'tezile, bir mezhep olarak, İslâm kültür ve düşünce havzasında ortaya çıkmıştır. Teşekkül süreçlerinden de belirgin bir şekilde anlaşıldığı gibi, İslâm düşüncesinin temel yapı taşları olan Kur'ân ve Sünnet ışığında akli çıkarımların ön planda tutulduğu bir zihniyet yapılanmasına sahiptir. Özellikle Emevî hanedanının son dönemlerinde vuku bulan Allah'ın sıfatları, büyük günah meselesi, mürtekb-i kebîrenin durumu ve kader gibi itikâdî tartışmalar çerçevesinde teşekkül eden, Abbâsî halifeleriyle birlikte hız kazanan tercüme faaliyetleri neticesinde felsefeye olan iştiağın da artmasıyla güçlenen ve Abbâsî hilâfetinin en parlak yıllarında devletin resmî mezhebi olmayı başaran itikâdî-kelemlî ve felsefî bir düşünce ekolüdür (Şahin, 2011, 153-183; Aydınli, 2018, 11). Diğer mezheplerden alâmet-i fârika olarak ayrıldığı hususları sistematik teolojiye yansıtmayı başarmış ve İslâm düşüncesine kelâm ve istidlâl yöntemlerinin uygulanması noktasında ön ayak olmuşlardır. Her ne kadar gelişimini sonraki asırlarda tamamladıysa da Mu'tezile sayesinde Kelâm ilmi de teşekkül etmiştir. Sistematik teolojilerinin merkezini, "el-usûlü'l-hamse/beş esas" oluşturmaktadır. Bu doktriner yapıyla birlikte ekol, derinlikli (dakik) kelâmî ve felsefî meselelerde söz sahibi olmuş ve kelâmın ana (celil) konularını sistematik bir biçimde tartışmaya açmıştır. Mezhepler, devingen yapılar olduğu için Mu'tezile'de zamanla doğduğu ve geliştiği ilmî ortam, nazarı perspektifler ve imâmet düşüncesi çerçevesinde Basra Mu'tezilesi ve Bağdat Mu'tezilesi olarak iki ana kola ayrılmıştır. İslâm düşüncesinde "Akılcı-Hadârî" din anlayışının (Kutlu, 2012, 401-402) ilk tipik temsilcisi konumundaki ekol, siyâsî düşünmeyi önceleyen, felsefî perspektife değer veren ve züht-takva vurgusu olmak üzere üç farklı yönelimi yapısında barındırmıştır (Aydınli, 2003, 29-33).

Mezheplerin isimlendirilmeleri hususu da problemleri alanlardan biridir. Klasik makâlât ve fırak yazarlarına baktığımızda (Ka'bî el-Belhî, 2018, 157-198; Eş'arî, 2009, 94 vd.; Bağdâdî, 2010, 146 vd.; İsferyânî, 2008, 42 vd.; Mâlâtî, 1993, 30 vd.; Şehristânî, 2015, 50-101; Fahreddin Râzî, 1938, 39vd.) ekollerin çoğu zaman kendilerinin benimsediği bir isimle değil de yazarın ya da karşıt mezheplerin nitelemeleriyle zikredildiğini görmekteyiz. Bu durum Mu'tezile mezhebi içinde geçerli olmakla birlikte özellikle Ehl-i Sünnet kelâmcıları tarafından sapıklıkla, mülhidlikle, zındıklıkla ve hevâsına uymakla nitelendirildikleri de olmuştur. Ekole dönecek olursak, Mu'tezile sözcüğü, "azele kökünden olup "uzaklaşmak, bir tarafa çekilmek" gibi anlamlara gelen *i'tizâl* kelimesinden türemiştir (İbn Manzûr, ts., XI, 440; Aydınli, 2003, 28; 2018, 11). Klasik Mezhepler Tarihi yazarlarına göre kavramın dokuzdan fazla irtibatlandırıldığı olay ve zaman bulunmakla birlikte bunların içinden, üç farklı kuşakta üç farklı anlamda kullanımı öne çıkmıştır. Bunların ilki, Hz. Ali dönemindeki tartışmalı ortamda olaylara karşıt olmayı tarafsız kalmayı tercih edenleri nitelemiştir. Ancak dikkat edilirse bu siyâsî ortamda itikâdî bir farklılaşmayı nitelememektedir. Yine bu isim, h. II. asrın başlarından itibaren ortaya çıkan büyük günah işleyeninin durumu (mürtekb-i kebîre, el-esmâ ve'l-ahkâm), insanın özgürlüğü, tevhid ilkesi ve sosyal adalet gibi konular etrafında akli düşünmeyi önceleyerek, kendine özgü fikirler üreten bir grup insana verilmiştir. Bir diğer dönemde ise, felsefî düşünceyi benimseyen ve itikâdî, siyâsî, iktisâdî ve fikrî sorunlara çözüm arama çabaları etrafında hüviyet kazanmıştır (Aydınli, 2010, 17-22). Mu'tezile kavramı farklı zamanlarda farklı anlamlara bürünse de en çok üzerinde yoğunlaşılan görüş; Hasan-ı Basrî (ö. 110/ 731)'nin meclisinde gerçekleştiği aktarılan, "büyük günah işleyen kişinin mü'min yahut kâfir olmadığı, bu ikisi arasında bir yerde (el-menziletü beyne'l-menziyeteyn) olduğu" görüşünü söyleyen Vâsıl b. Atâ (ö. 131/748)'nin hocasından ayrılıp ayrı bir fırka kurmasıyla irtibatlandırılan görüştür (Bağdâdî, 2010, 20 vd.; Şehristânî, 2015, 52 vd.; İsferyânî, 2008, 65 vd.). Bu görüş ekolün karşıtlarınca fazlaca dillendirilmekte ve genellikle tahkîr edici bir anlam yüklenmektedir. Ancak daha sonra ekol mensupları da Mu'tezile ismi benimsenmekte ve kendilerince "temizlik ve ehl-i takva" şeklinde bir anlam yüklenmektedir. Çalışmamızda yoğunlaştığımız Neo-Mu'tezile tanımındaki Mu'tezile nitelemesi de buraya atıfla "adalet ve tevhid ehli, adalet ve takva ehli" gibi anlamların yeniden gün yüzüne çıkarılması noktasında kullanılmaktadır.

Mu'tezile'nin Basra'daki çok kültürlü<sup>4</sup> yapıda doğduğu, özellikle Yahudi ve Hristiyanların yanı sıra Seneviyye (Dualistler), Berâhime, Mecûsîler, Dehriyyûn, Zenâdîka gibi din dışı gruplarla teolojik ve felsefî tartışmalar yaptığı, Abbâsîlerin hilâfet merkezini Bağdat'a taşımasıyla birlikte din içi gruplarla da mücadelelerde bulunduğu anlaşılmaktadır. Saray ricâli

<sup>4</sup> Mu'tezilî düşünceyi başlatan ilk fikirler Basra'da ortaya çıkmıştır. Ancak yapılan çalışmaların önemli bir kısmında Basra'daki ilmî havzanın derinliğinden bahsedilmektedir. Özellikle Basra'da yerleşik kabilelerin demografik durumuna odaklanıldığında siyasî açıdan güçlü bir bedevî etkiden de söz edilmesi gerekmektedir. Bu nokta-i nazardan yola çıkıldığında entelektüel Mu'tezile içinde daha başlangıç safhasında güçlü bir bedevî etkinin varlığına dikkat etmek hem siyasî hem de itikâdî yönden Mu'tezile'nin daha sağlıklı anlaşılmasını kolaylaştıracaktır. Konu hakkında bkz. (Akoğlu, 2011, 7-24).

tarafından da oldukça beğenilen Mu'tezilî âlimlerinin bu ilmî birikimi kısa zamanda hürmet ve takdirle karşılık buldu. Vâsî b. Atâ (ö. 131/748) ve Amr b. Ubeyd (ö. 144/761) ile birlikte ilk hareketin başladığı söylenebilir. İ'tizâlî karakterli fikirler daha ziyade onların döneminde felsefî derinlikten uzak tartışılmaktaydı. Özellikle Amr b. Ubeyd (ö. 144/761)'in Hadis Taraftarlarıyla, kader konusunda Kur'ân'dan deliller sunarak yaptığı cedeller neticesinde ilk itizâl savunucularıyla Hadis Taraftarları arasında din içi tartışma ortamı oluştu. Bu tartışmalarda; Amr b. Ubeyd'e göre her şey levh-i mahfuzda yazılıysa, her kötülük de önceden tespit edilip yazıldığından dolayı insanın bunu değiştirme gücü yoktur. Bu sebepten dolayı, Allah'ın insanları yaptıkları kötülüklerden ötürü hesaba çekmesinin bir anlamı kalmayacaktır (Dârekutnî, 1967, 10). Zirâ, hadis taraftarlarının iddia ettiği gibi olsaydı insan, önceden belirlenmiş bir yazıya boyun eğmiş olacaktı. Dolayısıyla bu durumda insana icbâr edilen bir durum oluşacak ve böylelikle de insandan sorumluluk düşecekti. Aksi iddia edildiğinde Allah'ın adaleti sarsılmış olacaktı. Ekol içinde özellikle akîl önermelerle yapılan bu gibi tartışma ortamları mezhebin ilk döneminde Mu'tezile'nin "Mayalanma Dönemi Propaganda" (Akoğlu, 2010, 8) anlayışını sergilemektedir. Mezhepler ilk fikrî kümelenmelerin yaşandığı andan itibaren sistematikleşmeye doğru giden bir süreç girerler. İşte bu sistematikleşme öncesi döneme "mayalanma" süreci olarak bakmak, kanaatimizce fikirlerin arka planlarına sağlıklı yorumlar yapma ve ekolü doğru okuma adına isabetli bir yaklaşım olarak görünmektedir.

Bu açıdan bakıldığında ekol açısından felsefeyle sistematığın oturduğu "beş esas"ın teşekkülünü önemli ölçüde tamamladığı Ebu'l-Hüzeyl Allâf (ö. 227/841) ile yaşanan dönem oldukça önemlidir. Felsefî ve sistematik Mu'tezile, Allâf ve öğrencileri tarafından hem Mu'tezile düşüncesinin hem de İslâm kelâmının teşekkülü açısından bir kırılma ve olgunlaşma sayılabilir (Akoğlu, 2010, 14; Aydın, 2018, 13). Mu'tezile'nin sistematik kelâmcıları olarak tanınan Allâf'ın yanı sıra İbrahim b. Seyyâr en-Nazzâm (ö. 221/835) ve Bişr b. el-Mu'temir (ö. 210/825) salt akılcı denebilecek bir metot takip etmişlerdir. Sistematik dönemde Allâf'ın Basra Mu'tezilesi'ni, Bişr b. Mu'temir'in de Bağdat ekolünü toparladığı anlaşılmaktadır. Özellikle Mu'tezile klasiklerinden de zikredildiği üzere, ekolün beş esasını benimsemeyen ve Yunan Felsefesinin kavramlarına hâkimiyeti sağlayamayan kimselere Mu'tezilî denemeyeceği (Hayyât, 1993, 176 vd.) vurgusu önemli bir husustur. Bizde çalışmamızda teknik olarak Mu'tezilî isimlendirmesini klasik birikimin nokta-i nazarını da dikkate alarak değerlendirmeye çalışacağız.

Özellikle Câhız (ö. 255/869)'dan sonraki süreçte bakıldığında Basra okulunda Baba-Oğul Cübbâî'lerin, Bağdat okulunda da Hayyât (ö. 300/912)'in liderliğinde Mu'tezile düşüncesinde Sünnî ve Zeydî düşünceye yaklaşma ve paralellikler dikkat çekmektedir. Bu yaklaşma ve eklektik kırılma sistematik düşünme yapısının temel yapı taşlarını ve akîliliğin rolünü değiştirmemiş görünmektedir. Her ne kadar bu tarz bir korunmuşluktan söz edilse de bu durumun müstakil çalışmalara konu olacağı düşünüldüğünde bu kadarıyla iktifâ etmekteyiz. Mezhep, Mihne döneminde Halku'l-Kur'ân, Ru'yetullah ve Tabiat Felsefesi gibi görüşleri etrafında başlatılan resmî soruşturmalar (Akoğlu, 2005, 13-32; Akoğlu, 2006) ve iktidarla olan ilişkileri de göz önüne alındığında hem fikrî hem de siyâsî anlamda taraftar kaybeden bir ekol görünümünden Hayyât ve Ebû Ali el-Cübbâî (ö. 303/915) ve oğlu Ebû Hâşim el-Cübbâî (ö. 321/933) gibi isimlerle yeniden canlanmaya çalışmıştır. Ancak bu canlanma ve yeniden ihyâ döneminde de ekole taraftar kaybettiren uygulamalar olduğu anlaşılmaktadır. Bunun neticesinde ekol ünlü Basra Mu'tezilesi âlimlerinden Kâdî Abdülcebâr (ö. 415/1025)'a kadar ki süreçte Cübbâî'ler'e rağmen güç kaybı yaşamaya devam etmiştir. Kâdî ile birlikte bilhassa siyâset teorisi noktasında Zeydî anlayışa yönelme olduğu anlaşılmaktadır. Onunla birlikte ekol Zeydî-Mu'tezilî çizgiye kaymakta ve Hz. Ali'nin Hz. Peygamber'den sonra imâmete en lâyık kişi (Kâdî Abdülcebâr, 2017, 221 vd.; Akoğlu, 2010, 22) olduğu görüşünün de bunda payı bulunduğu düşünülmektedir. Kâdî Abdülcebâr ile birlikte Mu'tezile entelektüelitesinin Zeydî düşünceye yaklaştığı kabul edilmekte ancak bunun hangi sâiklerden beslendiği ve ne gibi itikâdî, felsefî, siyâsî, tarihî verilerle irtibatlandırılabilirliği hususu Akoğlu'nun da belirttiği gibi başlı başına müstakil bir çalışmayı gerektirdiğinden, burada sadece ekolün günümüze kadar ki en güçlü son temsilcisi sayılan Kâdî Abdülcebâr'la birlikte yeni bir kırılmanın (Akoğlu, 2010, 23) yaşandığını belirtmekte yetiniyoruz.

Her mezhep gibi Mu'tezile'de kendisini Hz. Peygamber'le irtibatlandırma gayreti içinde olmuş ve fırkâ-i nâciye anlayışını benimsemiştir (Kâdî Abdülcebâr, 2017, 160 vd.; İbn Murtaza, 2017, 6). Bu durum gerek klasik gerekse sonraki dönem İslâmî mezhep ve gruplardan alışlageldik bir reflekstir. Çünkü mezhepler tabanlarını konsolide etmek için kendilerini her fırsatta ilk dönemle irtibatlandırma ihtiyacı içinde hissederler. Bu durum kimi zaman ayet ve hadisler üzerinden, kimi zaman peygamber uygulamasından ve hatta sahabe kavli üzerinden yapılmaya çalışılmakta ve tarih adeta yeniden inşa edilmektedir. Mu'tezile'nin bu tavrı günümüz yapılarıyla da kıyaslandığında dikkat edilmesi gereken hususlardandır. Bu tarihî süreç analizinden sonra Mu'tezile'nin metodolojisiyle birlikte beş esasına da kısaca değinmek yerinde olacaktır.

## 2. Mu'tezile'nin Metodolojisi

Her ekol içinde bulunduğu çağın ve mekânın ürünü olduğundan ilgili zamanın düşünme tarzından da etkilenmiş olmalıdır. Bakıldığında Mu'tezile dinin nasıl anlaşılması ve yaşanması gerektiği hususunda kendine has üslubuyla bir metod geliştirmiş ve bu yönetsel kuramlar üzerinden kelâmî-felsefî çözüm önerileri sunmuştur. Mu'tezile'nin din anlayışını yabancı tesirlere karşı dini savunurken oluşturduğu, tercüme faaliyetlerinin merkezinde yer alarak felsefî birikimi İslâm düşüncesine taşıdığı, farklı kültürlerle tanışma fırsatını entelektüel açıdan değerlendirdiği göz önünde bulundurulursa ekolün metinci, lafızcı/literalist olmasından ziyade akıl odaklı din anlayışını benimsemesi olağan görünmektedir.

Ekol, beş esasla birlikte dinî metinlerden hüküm çıkarma noktasında akîl olabildiğine kullanmayı yeğlemiş, bu tavrı geliştirerek diğer dinî meselelerin çözümüne de uygulamıştır. Akılcılık veya akılcı din anlayışı tarzı, mezhebin sistematik menhacini ifade eder. Mu'tezile, Bazen nasslardan hüküm çıkarma noktasında bazen de nasslardan tamamen bağımsız fikir üretme hususunda akıl merkezli hareket etmenin metodolojik olarak kurucusu mesabesinde.

Akılın, nassların anlaşılmasında merkeze alınmasıyla bilginin kaynakları olarak gösterilen duyular, haber ve sezgisel bilgi karşısında akıl başlı başına bir hüküm kaynağı olarak konumlanmaktadır. Mezhep âlimlerince bu durum; "akıl esastır,

nass te'vil edilir veya akıl önce nakil sonra gelir" (Aydınlı, 2018, 240) şeklinde çoğu zaman maslahatçı bir yaklaşımla teorize edilmiştir. Bu sistematikle birlikte ekolün Allâf ile felsefleşen bir sürece girdiği ve Yunan felsefesinin bazı yöntemlerini kullandığı ancak bu düşünceye de tenkitlerde bulunduğu bilinmektedir. Akılcı metodolojide dinî naslar ve felsefî eserler temel kaynaklar mesabesindeydi. Böylelikle de ilk neslin bilgi birikimini aktaran Hadis Taraftarlarıyla ciddi münakaşalara giriştiler. Başta Allâf ve Nazzâm olmak üzere birçok Mu'tezilî düşünür hadis rivayetlerine karşı kuşkulu ve tenkitkâr yaklaşılar. Hadis metinlerinin sened noktasından sağlamlığını ifade etmenin hadisçi açısından kıymetine değindiler ancak, onlar için önemli olan metnin kıyasıya tenkit edilmesiydi. Akla ve Kur'ân'a açık bir şekilde ayrık düşen rivayetlerin sened bakımından sağlamlığına bakılmaksızın bırakılmasını öncelidiler (Dineverî, 1989, 88-89). Onlara göre akıl dinde başlı başına bir otoritedir. Dinî metinler gibi aklın da kendi imkânıyla edindiği bilgilere vücûbiyet atfetmişlerdir. Çünkü ekol mensuplarına göre, akıl ile din çatışmamaktadır (Kâdî Abdülcebâr, 2008, XIV, 23). Ekolün son dönem önemli isimlerinden Kâdî Abdülcebâr, dinî delilleri akıl, kitap, sünnet ve icmâ şeklinde sıralamıştır. Kıyas ve haber-i vâhid de kitap, sünnet ve icmâdan birinin içinde mütalaa edilir (Kâdî Abdülcebâr, 2008, XIV, 22 vd.). Kâdî Abdülcebâr, akla, o kadar önem verir ki; akli kullanmayı ve nazarı dinî anlamda vâcîplerin ilki olarak tanımlar (Kâdî Abdülcebâr, 1965, 382 vd.). Ona göre Allah'ı bilme olan marifetullah ancak nazarla ulaşılabılır. Burada kastettiği nazar sadece düşünme eylemi olmayıp, marifetullah uğruna yolda olmak gibi anlaşılabilir. Böyle düşünmesinin temel nedeni ise, kişinin Allah'ı sadece akılla bilebileceğine olan inancıdır. Kâdî Abdülcebâr, dil ile akıl arasında da bir ilişki olduğundan bahsetmekte ve Kur'ân'ın, dil bilgisi olmaksızın sadece akılla anlaşılamayacağını aynı zamanda aklın delaletine başvurulmaksızın salt dil ile de kavranamayacağını savunmaktadır (Kâdî Abdülcebâr, 1965, 598 vd.; Aslan, 2016, 290). Kâdî'ya göre Kur'ân öyle herkesin üzerinde yorumlar yapabileceği bir kitap özelliği taşımamaktadır. İlâhî hitabın mutlaka ilimde derinleşmiş ve tefeyyüz etmiş kişiler tarafından yorumlanması gerekmektedir. İlimde derinleşmemiş insanların yapması gerekenler ise; Kur'ân'ın Allah'tan geldiğine, muhkem ve müteşabihîyle birlikte ayetler arasında bir ahenk bulunduğu, onda hiçbir çelişki, yalan ve noksanlık olmadığına inanmaktır (Kâdî Abdülcebâr, 1965, 606-607). Ona göre Allah, muhkem ve müteşabih ayetlerin varlığıyla insanları düşünmeye ve araştırmaya teşvik etmiş, taklit ve câhilâne yorumlardan uzak durmasını öğütlemiştir (Kâdî Abdülcebâr, 1965, 599 vd.).

Mu'tezilî bilginlere göre insan, Allah'ı akılla bilmekle yükümlü olduğundan bir peygamber gelmesede de Allah bilinebilecek, insanlar eşyanın varlığına yönelik iyilik ve kötülükleri (hüsün-kubuh) ayırt edebilecektir (Memiş, 2011, 254). Çünkü akıl, zarurî bilginin edinildiği güç mesabesinde. İnsan bu fitrî akılla, aşkın olan Allah'ı ve bizden beklediklerini anlayabilir. Nazar ve istidlâl yoluyla bunu temellendirip Allah'ın bizden şer'î ve ahlâkî beklentilerini kavrayabilir. İnsan bu potansiyelde yaratılmıydu ki, Allah karşısında sorumlu kılınmasının bir anlamı olmalıdır. Yukarıda da zikrettiğimiz üzere bir peygamberin gelmemesi durumunda bile nazar yoluyla marifetullah yolculuğuna çıkmak, Allah ile insan arasında bir ilişki kurmak demektir. Tarih boyunca "fetret ehli" diye de tabir edilen kendilerine bir peygamber gelmemiş toplumlardaki insanlar Kâdî Abdülcebâr'ın da belirttiği gibi dinin ilk emri/vücûbu olan nazar yoluyla sorumluluğunu yerine getirmeye başlar. Varlığın doğasına yönelik birtakım çıkarımlarda bulunabilir. Çalışmamızda da ele aldığımız Mu'tezile akılcılığı tam da burada devreye girmektedir. Yani, Allah ile insan arasındaki ilişki bir peygamber geldikten sonra mı başlamaktadır? Yahut bir peygamber gelmemiş dahi olsa akli yöntemlerle insanın sorumluluğu başlamakta mıdır? İşte bir ekolün/mezhebin ne derece akli olup olmadığı belki de nübüvvet bahsindeki açıklamalarına bakıldığında anlaşılabilir. Başka bir ifadeyle, sorumluluğun başlaması için peygambere ihtiyaç olup olmadığı sorusunun cevabı aynı zamanda o ekolün akla verdiği önceliği ve ağırlığı da ortaya koymaktadır.

Mu'tezilî metodun akılcılığı, tek belirleyici ve nasları mahkûm edici bir akılcılık olarak adlandırılmamalıdır. Aklın kullanımı ve nereye götürdüğü sorusundan hareketle ekolün akıllığı ile bugünlerin söylemindeki akıllık mutlaka kıyas edilmelidir. Akılcılık tâbiri, kısaca bilginin kaynağının akıl olduğu tezini savunan ve doğru bilgiye akıl ve düşünme yoluyla ulaşılabileceğini öngören bir yaklaşımı nitelemektedir. Ortaya çıkış olarak Aydınlanmacı düşünce ortamında dinî referanslardan beslenen bilgi ve değer yargılarının akli bir yöntemle kıyasıya eleştirilmesini ifade etmektedir. Bu zihniyet yapılanmasında akıl kurucu ve değer biçici bir rol oynamaktadır. Ana hedefleri bağlamında ele alındığında Hristiyan teolojisinin akıl dışı ve metafizik söylemlerinin karşısında yer almayı amaçladığı anlaşılabilir. Akılcılık akımı, hem tarih hem de şartlar (bağlam) açısından Mu'tezile düşüncesinin vurguladığı akli zeminden oldukça uzak ve farklı parametrelerden beslenmektedir. Aydınlanmacı rasyonalizm, Ortaçağ Hristiyan teolojisinin ürettiği dogmatik bilgiler ve değerler dünyasını tartışmaya açmak için var olmuştur (Aslan, 2017, 83). Böylelikle "Aydınlanmacı mutlakîyetçilik" de denen bu akım sayesinde din mitolojiden temizlenmiş ve sorgulanmaya açık hale getirilmiş olacaktır. İslâm dininde zihnî anlamda soru sormaya kapalı, dogmalara mecbur edersesine inanç dikte etme, akıllıktan uzak mitolojik din söylemlerinden bahsetmek mümkün görünmemektedir. Tarihsel şartlar değiştikçe din anlayışındaki ve yöntemlerdeki farklılıklardan dolayı akıllıktan uzak ve mitolojik söylemlere rağbet edilmesini söyleyen bazı kesimler zuhur etmişse de bu durum İslâmî bütünlüğü temsil etmekten uzak olmuştur. Dolayısıyla iddia edildiği gibi, İslâm'ın batı rasyonalizmiyle temizlenmeye ihtiyaç duyulacak bir kavramlar dünyası oluşmamıştır da denilebilir. Sorunlar olmuştur, yarın da olacaktır ama İslâmî bütünlük içinde değerlendirildiğinde Mu'tezile yöntemini rasyonalizm olarak algılamak başka sorunlara neden olabilecektir. Mu'tezile akla kategorik olarak vahiyden önce gelen bir yer vermişken Eş'arîler vahyi akıldan önce gelen bir konuma oturtmuşlardır. Lital ve lafzî din söylemini benimseyen ve İslâm'ın mesajının adeta ilk kuşağın din anlayışını yansıtan eserlerinde bulunduğunu ve te'vilde bulunmanın sakıncalı olduğunu iddia eden Haşviyye ve Ehl-i Eser/Hadis diye bir grupta İslâmî bütünlük içinde mütalaa edilmektedir. Kelâm'ın doğuşu ve Fık'h'ın gelişmesi dikkatle okunduğunda İslâm düşüncesinde baskın olan yaklaşım akıllık, soru sorma ve maslahata çözüm üretme yöntemi olmuştur. Buradan çıkan sonuç şudur; Mu'tezile'ye nispet edilen "rasyonalistler" nitelemesi, Batı'nın kendi iç dinamiklerinden ve geçirdiği süreçlerden beslenen "Aydınlanmacı Mutlakîyetçiliğin" düşünce ayağını oluşturan, Hristiyan kelâmını ve dayandığı ilkeleri akıl dışı kabul eden eğilimin/yönelimin tam karşısında, Kur'ân vahiyinin ufkunu, aklın da delaletiyle, vahyin hakikat ve hidayet zemini olarak anlaşılmasını izah etmeye çalışan bir yönelimi ifade eder. Mu'tezile düşünce sisteminin menhedeinde akılcılık demek, ontolojik, ahlâkî ve tecrübî olarak bir ilâhî lütfun sonuna kadar kullanılması çabasından başka bir şey değildir. Mu'tezile akılcılığı diye kastedilen eğilimi, hem akli hem de şer'î açıdan üretken bir gayret olarak değerlendirmek gerekir. Vahye ve onun metafizik değerlerine yapılan itirazların elenmesi, eleştirilmesi ve hakikat vurgusu

yapmak, bu ekolün zaten doğuş sebepleri arasındadır. Böylelikle, Mu'tezile akılcılığı için, akli adeta kutsayan aydınlanmacı "rasyonalizm" olarak, metafiziği ve dini reddetmek suretiyle bilgiyi sadece olgusal ve nesnel zemine çeken "pozitivist yaklaşım" olarak ve yahut vahyi vahiy yapan bilgisel bütünlüğünü reddeden "deist söylem" olarak değerlendirilmek oldukça tutarsız ve kasıtlı görünmektedir. Çünkü hem Mu'tezile akılcılığı hem de Batı Rasyonalizmi kendi tarihinde ve bağlamında değerlendirilmek durumundadır.

Ekolün yöntemsel analizinden sonra, ana prensiplerinden de derli toplu bir şekilde bahsederek, çağdaş dönem söylemlerine geçmek istiyoruz.

### 3. Mu'tezile Öğretisi: el-Usûlü'l-Hamse/Beş Esas

Beş esas olarak da bilinen "el-usûlü'l-hamse"nin doğuş ve teşekkülü Mu'tezile'nin kısaca değinmeye çalıştığımız serüveninde oluşmuştur. Ekolü diğer mezhep ve fırkalardan ayıran en önemli özellik, güçlü sistematik teolojileriyle İslâm düşüncesinde en erken yer alan mezheplerden biri oluşudur. Mezhepler Tarihi metodolojisinden yola çıkarak söylemek gerekirse; sistematik teoloji üretemeyen ekoller kendi varlıklarını sürdürememektedir. Bu yönüyle Mu'tezile'yi Mu'tezile yapan el-usûlü'l-hamse'ye tâbî olmayan kimseye Mu'tezilî demek teknik açıdan mümkün görünmemektedir. Şimdi kısaca bu ilkeleri teşekkül süreçleri ve olgunlaşma aşamaları dikkate alınmış bir sıralamayla hatırlayalım.

#### 3.1. el-Menziletü beyne'l-Menziletayn

"el-Menziletü beyne'l-Menziletayn" fikri, büyük günah işleyen kimsenin, ne mü'min ne de kâfir olduğu, bu ikisinin arasında bir yerde olduğu, tevbe etmemesi durumunda cehennemlik olacağı; fakat cezasının kâfirlerden daha hafif olacağı anlamına gelmektedir. Bu görüşün ortaya çıkması noktasında Vâsıl b. Atâ'nın hocası Hasan el-Basrî (ö. 110/731)'nin meclisinde Irak bölgesinden gelen bir kişinin sorusuna verdiği cevap üzere, yanına Amr b. Ubeyd'i de alarak hocasının halkasından ayrılması ve başka bir halka oluşturmasıyla (İbn Murtaza, 1985, 6; Kâdî Abdülcebbar, 2017, 161 vd.) irtibatlandırılmıştır. Bu rivayetin meşhur olduğu bilinmekle beraber hiçbir fikrî oluşumun böyle küçük bir tartışmayla şekillenmediği sosyal bilim mantığında malumdur. Muhtemeldir; Vasil ile hocası Hasan el-Basrî arasında daha başka fikir ayrılıkları olmalı ki, bu durum bardağı taşıran son damla işlevi görmektedir. Ancak elimizdeki kaynaklar yetersiz olduğundan mevzu yeterince aydınlatılamamaktadır. *Fihrist* yazarının belirttiğine göre, Vasil'in *Kitâbu'l-Menzileti beyne'l-Menziletayn* (İbn Nedîm, 1988, 222-223; Aydın, 2003, 41) adlı bir eser yazdığı ancak günümüze gelmediği anlaşılmaktadır. Bu eserden önce böyle bir konuyu ele alan başka bir eserin tespit edilememesi, Aydın'ın da belirttiği gibi Vasil'in bu görüşü h. 100 ile 110 yılları arasında ortaya atma ve teşekkül ettirme ihtimalini kuvvetlendirmektedir.

Bu fikir başlangıçta siyasî ortamın ürünü olmasına rağmen sonraları itikâdî zemine çekilmiş ve ekolün en önemli nazari prensipleri arasında yer almıştır. Hâricîlerin amel-iman bütünlüğünü sert bir tutumla savunmasına eleştiri olması ve Mürcîî âlimlerin de amel ile imanın arasını ayıran tavrını tenkit barındıran Mu'tezile'nin bu denge arama yaklaşımı; fâsık kimsenin tevbe etmemesi durumunda cehennemlik olacağı sonucuna varmasından dolayı eleştirdikleri Hâricîlerin özellikle Ezârikâ fırkasının görüşüne yakınlaşmalarını beraberinde getirmiştir. Bu nazariye Amr b. Ubeyd ve diğer ekol mensuplarının sıkı sıkıya savunulmuştur (Hayyât, 1993, 235 vd.; Kâdî Abdülcebbar, 2017, 146 vd.). Özellikle *Kitâbu'l-İntisâr* sahibi Hayyât'ın, Vâsıl'ın bu görüşünü Kur'an'dan deliller getirmek suretiyle temellendirmeye çalıştığı anlaşılmaktadır (Hayyât, 1993, 235 vd.). Görüşün gelişimine baktığımızda son dönem âlimlerinden Kâdî Abdülcebbar, mü'min isminin şer'î olduğunu, hususî bir ahkâma müstehak olmayana mü'min demenin yanlış olduğu kanısına vardığı anlaşılmaktadır (Kâdî Abdülcebbar, 1965, 140-141).

Bu prensip, bilhassa Mihne olaylarından sonra teşekkülü hızlanan Ehl-i Sünnet kelâmının oluşmasından sonra Sünnî kelâm kitaplarında Sem'iyât bahislerinde "el-esmâ ve'l-ahkâm" başlığıyla tartışılmıştır.

#### 3.2. el-Va'd ve'l-Va'id

Bu nazariyeye göre, Yüce Allah, iyilik yapanları va'd ettiği üzere ödüllendirecek ve bu sözünden dönmeyecektir. Va'id ise, kötülük yapanları ve adaletsizlikle muamelede bulunanları cezayla ve ebedî cehennemlik olmayla tehdit ettiği gibi bu sözünden de asla dönmeyecektir. Bu prensibin de mürtekeb-i kebîre tartışmaları bağlamında ortaya çıktığı anlaşılmaktadır. Hatırlanacağı üzere Cemal ve Sıffin savaşlarına katılan kimselerin durumu onların mü'min, kâfir, münafık ya da fâsık olarak nitelendirilmelerine sebebiyet vermiştir. Buradaki isimlendirmenin hem o günü baz alarak dünyaya bakan hem de hükmî açıdan değerlendirildiğinde ahirete bakan yönü bulunmaktadır. Dolayısıyla insanların yapıp ettikleri günahlardan kaynaklı olarak cezalandırılıp, cezalandırılmayacağı tartışılmıştır (Şehristânî, 2015, 52 vd.). Ekol, va'id'e konu olan suçların işlenmesi durumunda kişinin cezalandırılmamasının ilâhî hitapla çelişeceği ve Yüce Yaratıcı'nın şaniyla yakışmayan bir durum oluşacağı kanaatindeydi. Özellikle Vasil'in bu konudaki net tavrının ekolün gelişimine ciddi etki yaptığı anlaşılmaktadır (Kâdî Abdülcebbar, 1965, 665 vd.; Aydın, 2018, 246-247). Amr b. Ubeyd'in de Vasil b. Atâ gibi ve hatta ondan daha açık bir şekilde Allah'ın va'id'inden asla dönmeyeceğini iddia ettiği anlaşılmaktadır. Döneminden Ebû Amr b. Alâ, ona karşı çıkmış ve onu Arap dili ve kültürünü yeterince bilmemekle itham etmiştir. Ebû Amr'a göre Araplar, va'd'in yerine getirilmesini ve fakat va'id'in uygulanmadan vazgeçilmesini cömertlik ve ikram sayar. Bu durumda faziletli olan, Allah'ın va'id'inden dönmesidir (İbn Kuteybe, 1963, II, 142; Aydın, 2003, 43). Dikkat edilirse bu fikrin, Amr b. Ubeyd'in tartışma ortamında daha fazla yer alması, Vasil ile birlikte temellendirilmesindeki rolü de dikkate alındığında h. 110/728'den sonra şekillendiği söylenebilir.

#### 3.3. el-Emru bi'l-Ma'rûf ve'n-Nehyi ani'l-Münker

İyiliği emretmek ve kötülüklerden sakındırmak olarak ortaya atılan nazariyenin, el-Esmâ ve'l-Ahkâm ve el-Va'd ve'l-Va'id prensipleri gibi ekolün ilk kırılmalarının yaşandığı mayalanma döneminde oluştuğu anlaşılmaktadır. Nazariyenin, zulüm karşısında güç kullanarak karşı durma ve adaletten uzaklaşmış yönetim erkine isyân etme şeklinde siyasî, toplumda



iyiliklerin yerleştirilmesi ve yaygınlaştırılması, kötülüklerin önlenmesi ve ortadan kaldırılması gibi ahlâkî ve pratik boyutları bulunmaktadır. Prensip, oldukça geniş bir anlam alanına sahip olduğundan dolayı, farklı zamanlarda farklı işlevlerde kullanılmıştır. Vâsıl ve Amr b. Ubeyd'in, imamın/yöneticinin mutlaka adil olması gerektiği ve siyasî açıdan adalet ilkesinin diri tutulmasına yaptıkları vurgu, nazariyenin ortaya çıkışındaki ana tavrın siyaset teorisiyle iç içe olduğu kanısını güçlendirmektedir. Öyle ki, ekolün önemli isimlerinden Kâdî Abdülcebbar, imâmetin gerekliliği üzerine "mücmeyn aleyh" olduğunu zikretmekte, imamın hakikatinin, gerekliliğinin, niçin imama ihtiyaç olduğunun, imamın özelliklerinin, imamın uygulayacağı yöntemin ve imamın göreve getiriliş biçiminin son derece önemli olduğunu vurgulamaktadır (Kâdî Abdülcebbar, 2013, II, 688 vd.).

Prensibin bir de ahlâkî boyutu bulunmakta ve bu yönüyle okunduğunda prensip, mensuplarına; nazariyenin akılla mı yahut nassla mı bilinmesi gerektiğinin, emir ve nehyin gerekliliğinin ortadan kalkması durumunun, her türlü münkerden uzak durmak gerektiğinin, imamın hatalarında ona yumuşak bir üslûpla ikazda bulunulmasının, hata terk edilmiyorsa sert ikazın gerekliliğinin, hala hatadan rücû edilmiyorsa dövmenin, daha da olmadı katletmenin gerekli olduğu gibi hususları açıkladığı anlaşılmaktadır (Kâdî Abdülcebbar, 2013, II, 692 vd.). Prensibin bu yönüyle oldukça geç bir dönemde sistematikleştiği söylenebilir. Çünkü Ebu'l Hüzeyl el-Allâf'ın nazariyeye yaptığı şerhlerin bu yönünü Ebû Ali ve oğlu Ebû Hâşim el-Cübbâî tartışmış ve şekillendirmiş görünmektedir. Baba-oğul Cübbâîlerin görüşleri de genellikle Kâdî Abdülcebbar tarafından bizlere ulaştırıldığı için teorinin kendisiyle birlikte Zeydî imamet anlayışına yaklaştığı dikkat çekmektedir.

### 3.4. Tevhid

Ekolün süreç takibi yapılarak ele alındığında içeriğinin en geç netleştiği ve ekol içi tartışmalarda da en önemli konuları barındırdığı fikir, "tevhid" anlayışıdır. Bu bahiste özellikle, Allah'ın sıfatları meselesi, halku'l-Kur'ân, cevher-i ferd, araz, cisim gibi Allah-âlem anlayışına odaklanan konular işlenmiştir. Tevhid nazariyesiyle ilgili tartışmalar Vâsıl b. Atâ'ya kadar (Şehristânî, 2015, 54 vd.) dayansa da bu prensibin içeriklerinin felsefî ve kelâmî derinlikle şekillendirilmesi ekolün mayalanma döneminde değil, Ebu'l-Hüzeyl el-Allâf ile yaşanan sistematikleşme evresinde olmuştur (Aydın, 2003, 44; Akoğlu, 2010, 14).

Ekolün sıfatlar meselesine özel ilgi gösterdiği malumdur. Nitekim Mu'tezilî kelâmcılar, Allah'ı sıfatlardan arınmış bir şekilde açıklama gayreti içinde oldular. Allah'ın sıfatlarının zatıyla öz bir şekilde yani zâtın özü olduğunu diğer bir ifadeyle; Allah'ın ilmiyle âlim, kudretiyle kâdir, hayat sahibi oluşuyla hayy olduğunu ve yarattığı hiçbir varlığın sıfatıyla tavsif edilemeyeceğini savundular (Şehristânî, 2015, 55 vd.; Aydın, 2018, 251 vd.). Tenzihî bir yöntemi takip ettiler. Buna göre Allah, uzunluk-kısalık, yakınlık-uzaklık, gelme-gitme, derinlik-genişlik, parçalara ayrılma vb. durumlarla izah edilemez. Yine Allah için hayy, kudret ve ilim sıfatları gibi bu sıfatların zıtları; ölüm/sonluluk, acizlik ve cahillik gibi durumlardan bahsedilemez. Ekolün tenzihî bakışla izah etmeye çalıştığı tevhid fikri, düalizme, teccimci-teşbihçi yaklaşımlara ve lafızcı, te'vili reddeden hadis taraftarlarına karşı geliştirdiği anlaşılmaktadır. Yine Mu'tezile, Seneviyye diye bilinen ve Allah'ı nur-zulmet ikiliğiyle açıklayan gruplara karşı tek Allah inancını savunarak mücadele eden bir ekol hüviyetine bürünmüştür (Kâdî Abdülcebbar, 2017, 262 vd.). Yine ekol, Allah, 'eşya gibi olmayan şeydir, onun için derinlik, genişlik, uzunluk gibi nitelermeler yapılamaz' diyerek Mücessime ile tartışmaya girmiştir (Eş'arî, 2009, 98 vd.). Allah'ın eli, yüzü, ipi, boyası, boyası gibi ifadelerin ekol mensuplarının da sıkı bir şekilde savunduğu üzere mecâzî olduğu ve te'vil edilmesi gerektiği üzerinde durulmuştur. Hiçbir kötülüğün Allah'a atfedilemeyeceği, onun her türlü insânî durumdan berî olduğu, Allah'ın ahirette baş gözüyle görülemeyeceği (ru'yetullah) gibi diğer tartışma konuları da ekolün tevhid anlayışının alt başlıklarını teşkil etmektedir. Mu'tezile kelâmcıları, bu gibi konularda her zamanki metodolojisini akıl, bilgi ve nazar etrafında işletmeye titizlikle devam etmiştir. Ayetlerden desteklenen bu nazariyeler çoğu zaman din-içi ve din-dışı gruplar ve şahıslarla cedelin ana mesâilini oluşturmaktadır. Ekol içinde her mezhepte olduğu gibi görüş ayrılıkları olmuştur. Tevhid ve diğer nazariyelerde de çok sayıda farklı görüş, ekol müntesiplerince serdedilmiştir. Çalışmamızın sınırlılıklarını zorlayacağından dolayı bu kadariyle iktifâ etmeyi doğru bulduğumuzu ifade edelim. Beş esasın sonuncusu olan "el-Adl" ilkesiyle birlikte ekolün sistematik teolojisinin kısa özetini noktalamayı düşünürüz.

### 3.5. el-Adl

Adl ilkesi, kulların fiilleri (efâlu'l-ibâd), kulların özgürlüğü, kader, hayır-şer, salah-aslâh, istitâat, adl-cevr, hüsün-kubuh gibi alt başlıklarda tartışılan konuların merkezinde yer alan belki de ekolün en can alıcı zihnî kodlarını barındırmaktadır. Mu'tezile, bu prensipten yola çıkarak insanın fiillerinde tamamen hür olduğunu, kendi fiillerinin yaratıcısının kendisinin olduğunu ancak böyle bir durumun ilâhî adalete ve teklifin ruhuna uygun olacağını savunmuştur. Onlara göre Allah şerri yaratmamaktadır ve şerle hükmetmemektedir. Aksi takdirde o şerle hükmedip onu yaratıp kullarına azap ederse bu durumda adaleti terk edip zulmetmiş olur. Allah ise, böyle durumların her birinden münezzehtir. Allah'ın her şeyi yapmaya gücü pek tabii ki yetmektedir. Ancak onun yapıp ettikleri/fiilleri adalete gölge düşürmemelidir. Tarih boyunca Eş'arîlerin Allah'ı devamlı surette kudret sıfatı üzerinden okumasına, Mu'tezile, adalet vurgusuyla karşılık vermiştir. Bir diğer deyişle Eş'arîliğin sistematüğinde tezler kâdir-i mutlak Allah vurgusunu öne çıkarırken, Mu'tezile'nin teolojisinde mutlak adil bir Allah tasavvuru savunulmaktadır. Allâf ve Cübbâîler kudrete yoğunlaşmışken, Nazzâm ise, Allah'ın zulüm kapasitesinin adalet kapasitesinden eksilteceği görüşünü savunarak ayrılmıştır. Yine ona göre, Allah kötülük yapmaya muktedir olur da yapmazsa bu durumun da ilmene muhalif olacağı görüşünü benimsemiştir ve Allâf'ın tezlerine karşı ciddi itirazlarda bulunmuştur (Eş'arî, 2009, 99 vd.). Ayrıca Yüce Allah insanın hürriyetine müdahale etmemekte ve iradesini elinden alarak fiili işleme mecbur bırakmamaktadır. Eğer insana isabet eden felaketler veya aniden bir kişinin başına gelen musibetler gibi insanın başına kendi irade ve ihtiyarları dışında istenmeyen bir olay gelmiş ise, Mutezile ilk etapta bu tür olayları ilahî hikmete bağlı olarak yorumlar, diğer taraftan da bu tür felaketler yaşayan kişilerin çektiği sıkıntılarını karşılığını, Yüce Allah'tan alacağı yönünde yorumlar yapar. Bu yaklaşım, onların 'Yüce Allah'ın her türlü durumda da adalet ilkesine bağlı olduğu' tezini vurgulamaktadır (Fatiş, 2016, 198).



Ekolün bu prensiple birlikte üzerinde durduğu bir diğer husus ise aslâh meselesidir. Aslâh'a göre Allah, kul için hayırlı ve elverişli olanları (salah) yaratmakla vaciptir. Çünkü Allah'ın hikmeti kullarının yararına uygun davranmayı gerektirir. Bununla irtibatlı olarak, hayır-şer, ta'dîl-tecvîr, hüsün-kubuh gibi görüşler aslâh nazariyesinin altında değerlendirilir. Aslâh'ın Allah'a vacip oluşu (vücûb ale'llâh), onu eksiklikten, müstağnîlikten ve cehaletten uzak tutmak içindir (Eş'arî, 2009, 100 vd.). Ekol içinde birçok meselede olduğu gibi aslâh fikrinde de görüş ayrılıkları mevcuttur.

Ekol içinde insanın potansiyel gücü/istitâat de tartışılmıştır. İnsan fiillerini kendi hür iradesiyle seçer ve yaratırsa Allah'tan her türlü noksanlık uzak tutulmuş olunur. Çünkü Allah insana yetki vermezse teklif etmez, adil ortamı sağlar ki, böylelikle zulme düşmemiş olur. Mu'tezile bilginleri bu konuda, irade, kudret/istitâat ve fiili beraber tartışmışlardır. Örneğin Allâf, istitâati bir şeye uygulanan güç olarak açıklar. Bu güç fiilin dışında bir şey olup illa ki fiili gerektirmemektedir. Çünkü insan ancak bir şeyin hem olmasına hem de olmamasına güç yetirebilirse tam manasıyla ihtiyar sahibi demektir. O zaman istitâat başka ihtiyar başka şeydir (Hayyât, 1993, 92 vd.; Aydınlı, 2003, 46). Yani güç/istitâat kable'l-fiil olarak, fiilden önce ve ondan bağımsız olarak değerlendirilmelidir. Sonraki dönem ekol bilginlerinden her ne kadar istitâati mea'l-fiil/fiille birlikte olduğunu kabul edenler olsa da ekol genel tutum olarak, "gayr mucibe li'l-fiil" fiilden önce olan gücün fiili mecbur kıldığını benimsemişlerdir. Yine *tevlid* nazariyesi de ekolün ciddi bir şekilde tartıştığı fikirlerdendir. Ayrıca tek makdûra iki kâdirin birleşmesi, keyfiyeti bilinen ve bilinmeyen fiiller vb. konular adalet bahsi altında tartışılmıştır. Adalet nazariyesinin teşekkülü de ekol açısından birçok kırılmanın yaşandığı geç dönemlere kadar süregelmiştir. Bu açıdan değerlendirildiğinde, Mu'tezile düşüncesinin itikâdî-kelemlî ayağının en önemli prensipleri olan tevhid ve adalet prensipleri, yeknesak bir yapı teşkil etmekte diğer prensiplere göre geciktiğinden dolayı ekolün hicrî ilk 4 asır içindeki tartışmalarında vurgulanan yapısallığı ile bilhassa Cübbâiler ve Kâdî Abdülcebâr sonrası dönemin yapısallığı süreç algısından uzak okunmamalıdır.

Ekolün genel metodolojisi, usûl'l-hamsenin teşekkülünde ve açıklanmasında tertipli bir şekilde uygulanmış görünmektedir. Çoğu zaman Ehl-i Hadis, Eş'arîlik, Şia vb. diğer ekoller tarafından eleştirilse de ekolün akılcı yaklaşımları, Kur'ân ve hadise olan bakışları ve felsefî birikimleri kendilerinden çok sayıda mezhebin ve şahsın etkilenmesine sebep olmuştur. Buradan itibaren Mu'tezile'nin klasik birikimiyle modern zamanların deyimiyle Yeni/Neo Mu'tezile'nin izlediği metodoloji, ele aldığı konular/sorunlar ve bunlara dair çözüm önerilerine çağdaş düşünürler üzerinden örnekler sunmaya çalışacağız.

#### 4. Mu'tezile ve Yeni/Neo Mu'tezile Söylemine Mukayeseli Yaklaşım

İslâm dünyasının özellikle son 3 asırdır içinde bulunduğu durum, Müslüman mütefekkirlerin dikkatini celbetmiş ve mevcut durumun daha da kötüleşmeden son bulması adına gayretler gösterilmiştir. Şüphesiz bu gayretlerin başında fikrî/düşünsel çabalar gelmektedir. Çünkü İslâm dininin tefekküre ve bu sayede temeddüne verdiği önem malumdur.

Mu'tezile ve Yeni Mu'tezile arasında mukayese edildiğinde ele alınan konular ve sorunlar, takip edilen metot/menhec ve ortaya koyulan sonuçlar bağlamında değerlendirmeye tabi tutmak gerekmektedir. Böylelikle dikkat çekmeye çalıştığımız gibi, klasik düşünce okulu olan Mu'tezilî birikimle modern zamanların ürünü olan Neo Mu'tezilî söylemin irtibatlandırılması meselesi de sağlıklı bir zeminde tartışılmalı olacaktır.

Çağdaş İslâm Düşüncesi, İslâmcılık veya Siyasal İslâmcılık akımları olarak adlandırılan yapıların oluşmasında oldukça etkili olmuştur. İslâm dünyasının muhtelif bölgelerinde oluşan fikrî ve siyasî bunalımlar, Müslüman düşünürlerin eleştirel bir yaklaşımla din ve yönetim anlayışlarının yeniden ele alınması hususuna yoğunlaşmasına sebep olduğu anlaşılmaktadır. Çünkü İslâm dünyası toplulukları veya kendilerini İslâm'a nispet eden topluluklar, modernitenin ve Batı'nın kaskacında kalmaktan, kendi krizleriyle boğuşmaktan ve emperyal emellere hedef olmaktan yorgun düşmüşlerdi. Batı dünyası hızlı bir şekilde bilim, teknoloji ve düşünsel alanda yeniliklere imza atmış, coğrafi keşifler ve Oryantalizm sayesinde Doğu'yu tanımaya çalışmış ve birtakım sömürge faaliyetlerinde bulunmuştu. Müslüman mütefekkirler bu durumun kendi ülkelerindeki yansımalarına odaklanmış ve hâkim kültürü kendilerinin belirlemelerine karar vermişti. Ancak bunu başarabilmek için öncelikle "Biz bu duruma nasıl düştük?" sorusunu sormayı, akabinde de "Bu durumdan nasıl kurtuluruz?" sualine cevap aramayı, içinde buldukları kabul edilemez durumdan kurtulup ayağa kalkmaları için elzem görmekteydiler. Bu yeniden ayağa kalkışın en önemli ayağını din anlayışlarında yenilenme/tecdîd, içten içe bir düzelve/islâh ve var olan güzelliklerin hayata anlam katmasını güçlendirmek adına ihyâ yoluyla yapmaya karar verdiler. Takdir edilir ki, bu ortak tavır İslâm anlayışları nezdinde ve siyasî alana odaklanmaktaydı. Müslümanların yaşadıkları muhtelif coğrafya ve kültürlerin de etkisiyle bu yeniden ayağa kalkışa verdikleri cevaplar hemen hemen aynı olsa da izledikleri yöntemler farklılık göstermiştir. İslâmî düşüncenin modern hayatla uyumlu olması gerektiğini savunanlar çıktığı gibi, geleneksel birikimin modern zamanlarda yeniden ve daha güçlü bir vurguyla parlatılması gerektiğine inananlar da mevcuttu. "İslâm Modernizmi"<sup>5</sup> ve "Gelenekçilik"<sup>6</sup> gibi kavramlar Çağdaş İslâm Düşüncesinin temel düşünüş formlarını

<sup>5</sup> Büyükkara'nın tanımına göre Modernizm; "Batı'da Aydınlanma ile ortaya çıkmış, özellikle XIX. yüzyılın ikinci yarısında ve XX. yüzyılın ilk çeyreğinde hâkim bir düşünce sistemi haline gelmiştir. Dayandığı temel düşünce, geleneksel kurumların, geleneksel sanatın ve edebiyatın vs. artık miadını doldurduğu, bu nedenle bunları terk ederek çağdaş değerlere uygun, bilimsel verileri esas alan, akılcı merkezli yeni bir evrensel kültür ve anlayışın geliştirilmesi gerektiğidir. İlerleme ideali modernizmin temel dogması olmuş, ancak geleneğin boyunduruğundan kurtulmak suretiyle refah, mutluluk ve özgürlüğün elde edilebileceği yönünde tartışılmaz bir inanç oluşturulmuştur. Modernizm, ekonomiden felsefeye modern olmayan her şeyin sorgulanmasının gerekliliğini savunmaktadır. İslâm Modernizmini, yahut diğer bir deyişle "İslâm Çağdaşçılığı"ni bu açıklama bağlamında tanımlayıp anlamak gerekir" (Büyükkara, 2016, 207).

<sup>6</sup> Genel bir tanım yapılacak olursa; "bir toplum veya toplulukta eskiden kalmış olmaları dolayısıyla saygın tutulup kuşaktan kuşağa aktarılan, üyeler arasında manevî bağları güçlendiren, özgüven kazandıran ve belli bir yaptırım gücü olan bilgiler, âdetler, davranışlar, alışkanlıklar, sözlü ya da yazılı kültürel kalıntılar geleneği oluşturmaktadır. Örneğin mezheplerin, tarikat ve medrese kurumlarının kendilerine özgü gelenekleri mevcuttur. Bunlar ümmet veya İslâm geleneği denilen geleneksel ana bünye içerisinde önemli bir bölümü

belirler ve mahkûm eder hale dönüştü. Birçok yönüyle Müslüman tecrübenin ürünü olan bu iki büyük kavram dünyası günümüzün de din anlayışlarını belirleyen zihniyet yapılarımızı şekillendirmektedir. Yeni/Neo Mu'tezile söylemi de bu yeniden ayağa kalkış gayretleri içinde olan belli bazı düşünürlerin izledikleri yöntemsel kuramların neticesinde teşekkül etmeye başlamıştır.

Özellikle "İslâm Modernistleri" olarak bilinen ve İslâmî uyanışı, Gelenekçi İhyâcılardan farklı yöntemlerle ele alan düşünürlerin eserlerine ve fikirlerine yoğunlaştığımızda zamanın ruhuyla uyumlu bir tecdit anlayışı benimsedikleri görülür. Klasik Mu'tezile'nin teşekkülüne zemin hazırlayan şartlar ile İslâmî uyanışı modern zamanların haliyle ele alan mütefekkirlerin oluşturduğu düşünülen yeni söylemin teşekkül ortamı aynı değildir. Yöntemlerinde de farklılıklar mevcuttur. Bunların neticesinde sorunlar ürettikleri çözüm önerileri de çeşitlilik arz etmektedir. Ama klasik Mu'tezilî birikimle bazı benzerlikler sergiledikleri de anlaşılmaktadır. Din-içi ve din-dışı gruplara cevap verme çabası, İslâm savunusu psikolojisi, dinin kurucu metni Kur'ân ve Sünnet'in anlaşılması hususunda akla ve aklî istidlâl yöntemlerine verdikleri önem buna örnek olarak gösterilebilir. Bu durumun öne çıkan düşünürler üzerinden sunulması, içerik anlamında yapmaya çalıştığımız mukayeseyi daha da netleştirecektir. Buradan itibaren İslâm dünyasının değişik coğrafyalarından Yeni/Neo Mu'tezile söylemini konu edinen bilgilerin fikir ve yöntemlerinden bahsedeceğiz.

#### 4.1. Yeni/Neo Mu'tezile Söylemine Konu Olan Şahıslar: Fikirleri ve Yöntemleri

İslâm düşüncesinin ıslahçı, ihyacı ve tecditçi hareketleri belli bazı şahıslar etrafında oluşmuştur. Hint-Alt kıtasından, Kazan bölgesine, Kuzey Afrika'dan Hicaz'a, Endonezya'dan Kırım'a, Anadolu'dan Sudan'a, Orta Asya'dan İran'a ve oradan Amerika kıtasına kadar birçok farklı coğrafyadan Müslüman mütefekkirler İslâmî dirilişin ve yeniden hâkim kültüre sahip olmaya yönelişin öncüleri oldular.

Hindistan-Pakistan bölgesinde tecdit fikirlerinin öne çıkması, Mısır'dan daha önce olmuştur. Şah Veliyullah Dehlevî (1703-1762) önderliğinde baş gösteren İslâm düşüncesinin yenilenmesi fikri, Mu'tezile'nin tarih boyu kullandığı akılcı din söylemine vurguyla başladı. Kendisinin doğrudan ilgilendiği ilk konu Kur'ân'ın yeniden anlaşılması çabasıydı. Ona göre; Kur'ân, inmiş olduğu toplumsal ve tarihsel gerçeklik yerli yerince ortaya koyulmadan tam olarak anlaşılabilir. Başka bir ifadeyle Kur'ân metninin tarihselliği önemli bir gerçeklikti. Çünkü bazı ayetler iniş sebepleri bilinmeden anlaşılabilir gibi değildir. Dolayısıyla nüzul sebebi aranan ayetlerin hem bugünlere taşınıp evrensel mesajlarla açıklanmasında hem de o günün gerçekliğinde yani, Hz. Peygamber'in ve sahabenin yaşantısında nerelere tekabül ettiğinin doğru tespit edilmesi gerekmektedir (Baljon, 2002, 171 vd.). Böylelikle Kur'ân ve Sünnet bütünlüğü içinde yeni bir dinî söylem oluşturulabilecek ve İslâmî uyanış gerçekleşecektir. Dehlevî, Kur'ân'daki müteşabihler konusuna ciddi önem vermiştir. Mu'tezile kelâmcılarının yaptığı gibi belli ayetlerde geçen ifadelerin mutlaka aklî yöntemler yoluyla bazı benzetmelerle açıklanmasını da eleştirdiği olmuştur. Allah'a "şey" denilip denilemeyeceği ve cisim gibi algılanıp algılanamayacağı konusunda Mu'tezile gibi düşünüp, Ru'yetullah'ın aklen imkânsızlığı üzerinde durmuştur. Çünkü Dehlevî'ye göre de Allah'ın sıfatları zâtıyla aynıdır (Baljon, 2002, 172 vd.).

Dehlevî'nin öğrencisi olan Ubeydullah Sindî (1872-1944)'de akılcı bir din söylemi peşinde olmuştur. Hocası Dehlevî, eserlerinde kendisinin gerçek manada bir Mu'tezile takipçisi olduğunu zikretmediği halde Sindî, hocasının dinî görüşleriyle Mu'tezile tezleri arasında ciddi bir benzerlik olduğu bazen de bu fikirlerin bire bir örtüştüğünden bahsetmektedir (Baljon, 2002, 172 vd.; Aydın, 2012, 44). Sindî'ye göre İslâm'ın sömürgeci güçlerin elinden kurtularak kendi ontolojik gücünü yeniden hissettirebilmesi için Mu'tezile'nin yöntemlerine dönmek gerekmektedir. Çünkü Mu'tezile mensupları, daha evvel de zikrettiğimiz üzere İslâm düşüncesinin kurucuları arasındaydı. Mu'tezile'nin doğduğu ortam ile Sindî'nin yaşadığı zaman dilimindeki Müslüman-gayrimüslim ilişkileri arasında benzerlikler vardı. Bu açıdan bakıldığında Sindî'ye göre, modern zamanlara intibak noktasında İslâm düşüncesi Mu'tezile'nin tezlerini yeniden ele almalıdır. Bu açık söylemler Mu'tezile ile Çağdaş İslâm Düşüncesinin en önemli hareketi olan İslâmî Yenilenme girişiminin organik bir bağ ile birbirine tutunduğu izlenimi oluşturmaktadır.

Dehlevî'nin açmış olduğu yolu takip eden düşünürlerden biri de Seyyid Ahmed Han (1817-1898)'dir. Kendisi modern Batı eğitim kurumlarında tahsil görmüş ve ülkesine döndüğünde İslâm dünyasının içinde bulunduğu durumun içler acısı olduğunu vurgulamıştır. Ona göre Batı gerek gelişmişliğiyle gerekse eğitim modelleriyle ilerlemektedir. İslâm coğrafyası ise eskimiş eğitim müfredatlarıyla çağa ayak uyduramayan medrese sisteminde diretmektedir. Bu eğitim sisteminin köklü bir değişime ihtiyacı vardır. Kendisi zaman sonra ülkesindeki İngiliz emperyalizminin etkisine direnerek onlarla uzlaşmayı tercih etmiş ve Aligarh İslâm (Kolej) Üniversitesinin kurulmasını desteklemiştir (Abdul Hamid, 1991, c. 4, 386). Seyyid Ahmed Han'a göre, bu üniversite sayesinde Müslümanlar Batı'nın gelişmişliğiyle, bilimiyle ve rasyonalist fikirleriyle tanışacaklar ve içinde buldukları durumdan hızla kurtulacaklardır.

Seyyid Ahmed Han, İslâmî yenilenmeyi tabandan tavana doğru ilerleyen bir sistemle açıklamaktadır. Buna göre, Müslümanlar kendilerini hurafelerden, batıl inançlardan ve akılcı yaklaşımlardan uzak tutan durumlardan kurtulacak, bilim üretecek, modern zamanların teknolojik gelişmelerine ortak olacak ve böylelikle de İslâm yeniden hâkimiyetini artıracaktır. Kendisini Neo Mu'tezilî birisi olarak tanıtan Ahmed Han, ateizm gibi dönemin inanç problemleriyle de uğraşmıştır. Bakıldığında Allah'ın varlığını kabul eden birinin, nübüvete dolayısıyla vahye, ibadetlere ve dinî pratiklere inanmasa da Müslüman olabileceğini iddia ettiği anlaşılmaktadır (Abdul Hamid, 1991, c. 4, 387 vd.). Kendisinin Batı bilim anlayışıyla ve Pozitivist düşünceyle yakından ilgilendiği olmuştur. Batılı fikrî akımlara karşı İslâm'ı, tıpkı din-dışı gruplara karşı Mu'tezile'nin savunduğu gibi savunduğunu iddia etmiştir. Batı natüralizmiyle de ilgilenmiş, doğa olaylarıyla İslâm geleneğindeki mucizevî ve doğaüstü hadiselerin birbiriyle uyumlu olduğunu iddia ve ispat çabası içinde olmuştur. Onun doğa felsefesi bir nevi "Natural Theology" ilgisiyle açıklanabilir. Ahmed Han, doğayı içinde barındırdıklarıyla beraber mekanik bir düzen olarak açıklama yoluna gider. Ona göre tabiat, içinde insanın da yer aldığı bir düzenlilikler bütünüdür

oluşturmaktadır". Büyükkara'nın yapmış olduğu bu tanım makalemizde değindiğimiz Gelenekçilik kavramının birçok yönüne değinerek açıklanmaktadır (Büyükkara, 2016, 47 vd.).

(Abdul Hamid, 1991, 385). İnsan düşünür, inanır, yaşar ve eylem halindedir. Bütün yönleriyle doğanın bir parçasıdır ve insan bunu kavradığında doğadan yola çıkarak Tanrı'yı bulabilecektir. Ona göre, Hz. İbrahim'de bundan farklı bir şey yapmamıştır (Aydınli, 2012, 46). Hatta Ahmed Han'a göre, bir dinin makûliyeti, o dinin doğayla ve insanın tabiatıyla olan uyumluluğuyla anlaşılabilir. Bu açıdan değerlendirildiğinde Ahmed Han'a göre, Allah'ın yarattıklarıyla göndermiş olduğu vahiy arasında en ufak bir tezat bulunmamaktadır. Dolayısıyla "İslâm tabiattır, tabiat da İslâm'dır" (Esposito-Donohue, 1991, 47) demek ona göre son derece doğru bir çıkarımdır. Bu sözünden doğanın yaratıcı bir güç olarak algılanması fikri çıktığı ve eleştirildiği anlaşılrsa da o, yukarıda da vurgulamaya çalıştığımız gibi bir çeşit "Natural Theology" yaparak doğayla Allah arasında muntazam bir ilişki olduğu üzerinde durmaktadır. Görüşlerine bütüncül bakıldığında Ahmed Han, İslâmî yenilenme için, Batı tipi bilim ve teknolojiye yönelmeyi ve Mu'tezile'nin İslâm düşüncesini kuran akli yöntemsel kuramlarını yeniden ele almayı sıkı bir şekilde savunmaktadır.

Seyyid Emir Ali (1879-1928), Seyyid Ahmed Han'ın öğrencisidir. Kendisi açıkça Yeni/Neo Mu'tezile'ye yöneldiğini ve hocasının da bu konu da kendisine ön ayak olduğunu belirtmektedir (Watt, 1988, 63). Emir Ali, Kur'an'ı ve Hz. Muhammed'i, tüm çağlara gelmiş en önemli mesaj ve uygulayıcısı olarak tanıtır. Ona göre Müslümanlar Batı karşısında ezilmemelidir. Çünkü İslâm modern Batı'nın da temellerini atan ilkeleri va'z eden dinin adıdır. Hz. Muhammed'in hadisleri ve sünneti çağa uygundur. Hadis ve sünnetin ruhu önemlidir. Çünkü hadislerin lafzında İslâm'ın ve çağın gereklilikleriyle örtüşmeyen ve onlarla çatışan bir durum oluşursa burada yapılması gereken Hz. Muhammed'in zihin dünyasını yeniden hatırlamaktır (Watt, 1988, 64). Emir Ali'ye göre, Hz. Muhammed, ileri görüşlü ve ilerlemeyi düşünen bir kişiliğe sahiptir. O, aklın sonuna kadar etkin bir şekilde kullanılmasını öğütlemiştir. Dolayısıyla İslâm'ın akılcılığı Hz. Peygamber'in akılcılığından kaynaklanmaktadır ve o bu konudaki en güzel örnektir. Yine İslâm'ın toplumsal düzen oluşturmada akılcı bir yol izlediği, kadının statüsünü olması gereken seviyeye çektiği ve kölelik-cariyelik gibi uygulamaların İslâm'ın akla hitap eden yönleriyle de uyuşmadığı için yasaklandığını vurgulamaktadır. İslâmî teolojinin/kelâmın yeniden ele alınması gerektiği ve çağa uygun akli yöntemlerle birlikte Müslümanların ufkunu açan bir din söylemi geliştirmenin kaçınılmaz olduğunu ve bu konudaki en önemli örneklerden birinin de Mu'tezilî bilginlerin oluşturduğu düşünce geleneği olduğunu belirtmekten de geri durmamaktadır.

Şibli Numânî (1857-1914), Hint kıtasının önemli düşünürlerindedir. Bu bölgede Mu'tezilî düşüncenin gündeme gelmesinde ciddi katkıları olmuş ve kendisini Yeni/Neo Mu'tezilî olarak tanımlamıştır (Detlev, 2003, 427). Ona göre, Kur'an hayatın tüm evrelerinde açıklamalar yapan bir rehber mesabesinde. Bunun en tipik örneği yaşadığı çağda bile ciddi değişimlere sebep olan Hz. Muhammed'dir. Buradan hareketle Allah'ın son vahiy olan İslâm, bugün de içinde bulunduğumuz sorunların çözümünde en önemli yardımcımız olacaktır. Numânî, Mu'tezile'nin Allah-İnsan-Âlem ilişkisinde kurmaya çalıştığı tevfid/sebeplilik teorisinin üzerinde durmaktadır. Ona göre de, Allah'ın yapıp ettikleri ve kurmuş olduğu düzen determinizmle açıklanamayacak bir âhenk içindedir. İnsan bu düzenin içinde mutlak âdil bir yaratıcının huzurundadır ve güvencedir. Dikkat edilirse Mu'tezile düşüncesi geleneği de Allah'ı adalet merkezli okumaya çalışmıştı. Allah, insanlara, sınırsız bir gücü olmasına karşın bizâtihi "sünnetullah, hudûdullah, şeâirullah" diyerek kontrollü bir güçle ve sonsuz merhametle yaklaştı. Bu da hayatın neredeyse tüm safhalarında ve tarihin akışında kendini gösterdi. Seyyid Ahmed Han ve Seyyid Emir Ali'nin tabiat anlayışıyla da yakın irtibat kurduğu bu sebeplilik görüşünde, ilâhî yardımı dikkate almak koşuluyla Müslümanların tarih boyu elde ettiği büyük zaferlerin kendi gayret ve çalışmalarının ürünü olduğunu öne çıkarır (Detlev, 2003, 428-431; Aydınli, 2012, 46). Bu da bir yönüyle bakıldığında yine düşüncenin merkezinde adil bir Allah tasavvurunu vurguladığını karşımıza çıkarmaktadır.

Cemâleddin Afgânî (1839-1897) de, aynı coğrafyanın tecditçi düşünürlerinin başında gelmektedir. Batı emperyalizminin yoğun baskıları altında İslâmî yenilenmeyi işaret eden Afgânî, akılcı din söylemi sayesinde İslâm medeniyetiyle Avrupa kültürünün arasında ortak bir alanın olduğunu ve bu yöntemle bu alanın etkin kullanılması gerektiğini savunmaktadır. Kendisi Seyyid Ahmed Han gibi Batı tipi bir tahsil görmüş, Batı dillerini öğrenmiş, Avrupa'da bulunarak oradaki felsefe, siyaset ve kültürün temel kodlarına vakif olmuştur. Ancak Avrupa'ya teslimiyeti reddetmiştir. Avrupa'yı toptan yok saymayı da reddetmiştir. Ona göre, Batı'nın örnek alınabilecek olumlu yanları bulunmaktadır. Bu anlamda kendisi, kültürel alışverişin makûl olduğundan bahsetmekte ama Batı'nın din anlayışı ve ahlâka bakışından uzak durmayı öğütlemektedir (Muhsin Abdulhamid, 1991, 57). İslâm'ın önce Kur'an ışığında tevhid akidesi etrafında yeniden ele alınması gerektiğini savunan Afgânî, Batı'nın çöküşünü Materyalist düşünce ve Ateizm'in savurmalarına bağlamaktadır. Günümüz Müslümanları da hurafe ve taklitten uzak durmalı ve İslâm'ın akla ve akılcı yöntemle yaptığı vurguyu doğru anlayarak akli yöntemlerle hayata bakan nesiller yetiştirmelidir (Muhsin Abdulhamid, 1991, 57). Yani İslâm sağlam ve kesin deliller eşliğinde hayatı dönüştüren bir dindir ve bu durum yeni nesillere de aktarılmalıdır. İslâmî yenilenme de metot olarak Mu'tezile'nin akılcı din söylemini kullandı. Ona göre, İslâm'ın akıl ve bilim gibi sorunları yoktur, hiç olmamıştır da. Bu sorun Müslüman gelenekçilerin ürettiği kelâmî ve fikhî problemlerden kaynaklanmaktadır. Artık Müslümanlar önceki Müslümanlar değil ve zamanın problemleri geçmişin sorunlarına benzememektedir. Bu durumda yapılması gereken; geçmişin sorun çözen yöntemlerinin bugünün yeni oluşan sorunlarına ilaç olmadığı ve yeni yöntemlerle yola çıkılması gerektiğini bilmektir (Fazlur Rahman, 1981, 272). Afgânî'ye göre Müslümanlar Endülüs yoluyla İslâm bilim anlayışını Batı'ya götürmeseydi Batı bilim anlayışının temelleri de atılmamış olacaktı. O zaman Batı bilim anlayışı tenkit edilmeli ve rol model olabilecek durumlara kapı aranmalıdır. Bu tenkit süreci de modern Batı bilim paradigmasının tahripkâr etkilerinden dinî söylemi korumak adına yapılmalıdır. Tarihe dönüldüğünde Mu'tezile mensupları da Yunan Felsefesiyle ilk kez sistematik uğraş içinde olan Müslüman zümreyi teşkil etmişti. Bu diğer kültürden olumlu etkilenebilirliğe açık olma görüşü, Mu'tezile'nin diğer kültürün yöntemini de bilmek ve kullanmak yoluyla İslâmî hakikatleri vurgulamasına benzemektedir. Bu hususta özetle, Afgânî din ile bilimin uyum içinde yaşatılmasından yana tavrını koymuş ve bunu delillendirme yoluna gitmiştir. Müslümanlar içinde buldukları durumdan bilim ve teknoloji sayesinde kurtulacaklardır, ancak dikkat edilmesi gereken yüksek ahlâkî değerlerin yozlaşmaması ve insan mutluluğunun merkezde yer almasıdır. Bu yönüyle insanı mutsuz eden ve İslâmî ahlâk köklerinden uzak kalmış bir ilerlemenin kastedilmediğini de sıkı bir şekilde vurgulamaktadır. Diğer bir deyişle yeni bilimsel değerler yeni dinî değerleri

törpülememlidir. Bu da demek oluyor ki, ilerleme salt alet ve teknolojiyle değil, yüksek ahlâkî değerler sistemi bilinciyle uyumlu bir gelişmeyle mümkündür (Muhsin Abdulhamid, 1991, 66). Afgânî'nin öncülüğünü yaptığı bu modern bilimle İslâmî hakikatlerin uyumluluğu söylemi Mu'tezilî fikirlerle desteklenmiş ve kendisi Yeni/Neo Mu'tezile söylemine konu edilmiştir. Açıkça kendisinin Yeni/Neo Mu'tezile olduğunu zikretmese de Mu'tezile'nin akılcı kelâm anlayışı ve felsefeden istifade etmeyi benimseyip öncelendiği anlaşılmaktadır. Burada Alman Oryantalist Thomas Hildebrandt'ın bir makalesinden bahsetmek yerinde olacaktır. Hildebrandt, "Waren Gamâlad-dîn al-Afgânî und Muhammed Abduh Neo-Mu'taziliten?" adlı makalesinde Afgânî ve öğrencisi Muhammed Abduh'un fikirlerini ve projelerini bir kronoloji içinde incelemiş ve onun bazı Mu'tezilî fikirlere ve felsefeye ilgi duyduğu kanısına varmıştır. Ancak kelâm anlayışında Mâtürîdilîlik ve Eş'arîlik'ten de ciddi etkilenmeleri olduğunu belirtmekte ve Afgânî'nin Yeni Mu'tezilî olarak nitelendirilmesinin yerinde olmadığını iddia etmektedir (Hildebrandt, 2002, 207-235).

İslâmî düşüncede yenilenmenin en önemli ayaklarından birini de Mısır ulemâsı ve Mısır Ceditçiliği oluşturmaktadır. Bu geleneğin başında herkesin bir şekilde tezleriyle ilgilendiği önemli bir sîma da Muhammed Abduh' (1849-1905) tur. Mısır'da İslâm'ın ana kaynaklarına dönme fikrini Mu'tezile akılcılığıyla uygulamayı düstur edinen Abduh, Müslümanların içinde bulunduğu durumun kabul edilemeyeceğini ve ivedi yeni bir din ve siyaset anlayışına ihtiyaç olduğunu belirtmiştir. Ona göre, İslâmî referanslarla oluşturulmuş yeni bir din anlayışı aynı zamanda Batı hegemonyasını da bertaraf edecektir. Batı'da dönem dönem yaşadığı için o kültürün farkında olan Abduh, Batı'nın çizdiği ufuklarla şekillendirilmiş bir ilerlemeyi kabul etmemiştir (Fazlur Rahman, 1990, 141vd.). Batı dünyasının İslâm ülkeleri için kullandığı 'kaderci' ve 'teslimiyetçi' gibi kavramları reddeden Abduh, Mu'tezile'nin hasımlarına yaptığına benzer bir şekilde akfî önergelerle Batı'ya reddiyeler de bulundu. Tarihe dönüldüğünde hatırlanacağı üzere Basra'da Mu'tezilî bilginler din-dışı gruplara, aşırı filozoflara, Seneviyye, Sümeniyye, Berâhime vb. gruplara karşı Ehl-i Hadis âlimlerinin yöntemlerinin yetersiz ve onlarca kabul görmemesini doğru okuyup, onların yöntemlerini de kullanarak cevaplar vermek suretiyle din savunusu yaptılar. Zâten kelâm ilminin başlangıcı da olan bu faaliyetler o gün ne anlama gelmekteyse, Abduh, yaptığı faaliyetleri de o çerçevede değerlendirmektedir. Batı bilim anlayışıyla İslâmî geleneksel bilgi birikimini karşılaştıran Abduh, akılcılık ve meraklıyet yönünden aradaki uçurumu kapatmaya çalıştı. Ona göre, Batı'ya gitmeden, o kültürü yaşayıp tanımadan o dünyanın ürettiği inanç ve düşünce sorunları tam anlamıyla kavranamaz. Yapılması gereken çağdaş bilimi doğru okumak ve İslâm'ın engin akılcı yöntem vurgularını aynen uygulamaktır. Ona göre, İslâm ülkelerinin din algıları bilimle çatışabilir ancak İslâmî hakikatler bilimle çatışmamaktadır (İşcan, 1998, 175-182). Abduh, daha evvel de zikrettiğimiz üzere Kur'an'la arada hiçbir aracı olmadan bağ kuran bir mü'min vurgusu yapar. Atalar dini diye önümüze gelen ve ilâhî hitapta da yerilen bu geleneksel birikimin İslâm'ın hakikatlerini örttüğünü zikreder. Yapılması gereken İslâm'a ve kaynaklarına dönmektir. Selef âlimlerinin saf akidesine dönmektir (Abduh-Rıza, 1976, I, 25). Taklit kesin bir şekilde redd-i miras edilmelidir (Siddîkî, 1990, 267). İslâm toplumu ona göre ancak, Mu'tezile akılcılığını yöntem olarak kullandığı, felsefeye yeniden hâkim olduğu, hürriyet kavramına bütün sahelerde vurgu yaptığı zaman hâkim dinî paradigmatı kurabilecektir. Bu yönleriyle Abduh, başta Reşid Rıza, Ahmed Emin ve hali hazırda yaşayan Hasan Hanefî gibi düşünürler tarafından sıkı bir şekilde takip edildi. Özellikle Ahmed Emin, Abduh'un bazı kapalı görüşlerini akfî zeminde yeniden açıklama yoluna giderek onun sistemli bir şekilde anlaşılmasına katkıda bulundu. Bu sayede, Neo Mu'tezilizm/Yeni Mu'tezilîliğin Mısır'daki en önemli modern dönem temsilcisi olduğu zikredilmektedir (Aydın, 2012, 44-45). Kendisinin içinde bulunduğu şartlar göz önünde bulundurulduğunda İslâm düşüncesi için ciddi gayretler sarf ettiği söylenebilir. Bu konuda Hildebrandt, zikrettiğimiz makalesinde (2002), Abduh'un hayat serüvenindeki kırılmalara odaklanmaktadır. Hocası Afgânî ile ilişkilerine ve ondan ayrılmasına değinmektedir. Çıkmış olduğu dergide ve diğer eserlerindeki görüşleri dikkatle analiz edildiğinde İslâm fırkalarını bir çatı altında toplamaya gayret ettiği anlaşılmaktadır. Hildebrandt'a göre Abduh, Sünnetullah, kaza-kader ve kesb gibi konularda ciddi anlamda Eş'arîliğe kaymıştır. Eserlerinde sıkça referansta bulunduğu Mâtürîdî Makâlât geleneğinden de etkilenmiş görünmektedir. Sonuç itibarıyla Hildebrandt'a göre, Abduh'un Yeni Mu'tezilî olarak nitelendirilmesi, onun Eş'arî veya Mâtürîdî olarak nitelendirilme imkânından daha fazla değildir (Hildebrandt, 2002, 236-262; Taşcı, 2016, 660).

Abduh'un bir yönü moderniteye ve yenilenmeye bakan din anlayışının en sıkı takipçilerinden biri de zikrettiğimiz üzere Ahmed Emin (1886-1954) olmuştur. Ahmed Emin, Abduh çizgisini devralsa da bu düşünce damarının Mısır'da belirginleşmesine ve daha da güçlenmesine katkıda bulunmuştur. İlk dönem olaylarına bakarak yaptığı tarih okumalarında, Müslümanların Mu'tezile düşüncesinin oluşmasına sebebiyet veren din dışı grupların ve inanç sistemlerinin başarılı bir şekilde elimine edildiğine olan inancını sağlam akfî temellendirmelerle oluşturulan düşünceye dayandırmaktadır (Emin, 1964, I, 205). Caspar'ın deyimine göre, burada İslâm'ı samimi ve başarılı bir şekilde savunma şerefine erişenler hiç şüphesiz ki, felsefeyi de ilk defa sistematik olarak kullanan Mu'tezile bilginleridir (Detlev, 2003, 424). Lübnanlı bilim adamı Albert Nader'de bu büyük işleri başaran grubu "İslâm'ın ilk düşünürleri" olarak tanıtmaktadır (Nader, 1956; 3-11). Ahmed Emin, Abduh'un Mu'tezile görüşlerine yakınlığını ve hayranlığını bildiğini ancak Abduh'un konjonktür gereği bu durumu fazla dillendirmediğini belirtir. Kendisinin, Abduh'un geliştirdiği bazı tezlerini daha mantıksal bir zeminde açıklama gayreti içinde olduğundan bahsetmektedir. Ahmed Emin'in Mu'tezile tezlerine olan bağlılığı ve yakınlığı hiçte tesadüf görünmemektedir. Kendisinin Mısır Milli Üniversitesindeki görevleri esnasında elde ettiği dekanlık görevi ve bu esnada açık bir dille özgürlük vurguları yapması, rasyonel temelli görüşleri savunması, insanların en ciddi sorununun özgüven kaybı olduğunu ve bunun da özgürlükçü bir teolojiyle yeniden sağlanabileceği düşüncesine ulaşması bu noktada belirleyici olmuş görünmektedir. Bunun üzerine bir de Henrik Samuel Nyberg'in 1925 senesinde Kahire'de, büyük Mu'tezile âlimi Hayyât (ö. 300)'ün *Kitâbu'l-İntisâr* adlı eserini yayınlamasının etkisi de olmuştur. Emin, Nyberg'le birlikte çalışmış ve eserin yayınlanmasına katkıda bulunmuştur (Detlev, 2003, 426). Böylelikle asırlar sonra bir Mu'tezile klasiği yeniden insanların okumalarına sunulmuştur. Nyberg gibi bazı Oryantalistlerin de zaten tarih boyu Mu'tezile'ye olumlu yaklaşımları da Ahmed Emin'i etkilemiş olsa gerektir. Ahmed Emin, Mısır'da Mu'tezile düşüncesinin yeniden gün yüzüne çıkması noktasında oldukça etkili eserler yazmıştır. *Fecru'l-İslâm*, *Duhâ'l-İslâm*, *Yevmü'l-İslâm*, *Zuhru'l-İslâm* bu eserler silsilesinin başını çekmektedir. Bu eserler tetkik edildiğinde Emin'in, Seyyid Ahmed Hân, Seyyid Emir Ali ve hocaları Ubeydullah Sindî'den de ciddi bir şekilde etkilendiği anlaşılmaktadır. Onun *Duhâ'l-İslâm* adlı eserine giriş yazan Taha Hüseyin, Ahmed Emin'in Hint-Alt kıtası âlimleriyle Arap âlimlerinin arasındaki fikrî bağı kurmadaki başarısına dikkat



çektığı görülmektedir (Emin, 1964, 1). Dolayısıyla Dehlevî-Sindî düşünce bağı Mısır ve Arap ülkelerinde canlı tutulmuşsa bunda Ahmed Emin'in önemli bir rolü bulunmaktadır. Emin'in ifadelerinde Mu'tezile bilginlerine olan sıcak yaklaşımı dikkat çekicidir; "Me'mun, Vâsık ve Ahmed b. Ebî'd-Duâd'ın samimi kişiler olduklarına ve görüşlerinin de doğru olduğuna olan inancım tamdır" (Emin, 1964, III, 194 vd.). İlk dönem Mu'tezilî âlimler ile felsefecileri de kıyaslamaktan geri durmayan Emin, bu konuda kelâm-felsefe ilişkisine yönelik müstakil bir çalışmayı hak edecek açıklamalarda bulunmaktadır. Batı dünyasının hızlı ilerlemeleri karşısında Müslümanların yeniden ayağa kalkması için tarih bilincine ayrı bir önem veren Emin, Müslümanların "...batı medeniyeti yöntemlerini kabul etmesi ancak iyi mukallid olmaya sebeptir. Bu nedenle Müslümanlar özgünlüğünü kaybettiği için Batı karşısında ezilmişlik ruhuna büründü..." diyerek Batı taklitçiliğine de ne denli sert durduğunu göstermektedir (Emin, 1964, III, 95 vd.). Birçok mütefekkirle bir araya gelen Ahmed Emin, zamanın ruhuna yönelik çıkarımları dikkatle okumaya yöneldi. Ona göre, modernist eğilimler, Batı'nın reform ve Rönesans'ının adeta yeniden dirilmesi demektir. Bu duruma benzer bir aklı ve cesareti Mu'tezilî Müslümanlar yapmıştı. Ama tarih mezhep kavgaları yüzünden Sünniliğin zaferiyle sonuçlandı ve Mu'tezile tarihten çekildi. Bu ifadelerine bir örnekte; "Bana göre, Müslümanlar için en büyük felaketlerden biri Mu'tezile'nin tarihten çekilmesidir. Bu öyle bir felaket ki, bununla Müslümanlar adeta kendi elleriyle kendilerini cezalandırmışlardır..." (Emin, 1964, III, 207) dediği görülmekte ve Batı karşısında yeniden meydan okuyan bir İslâm anlayışının temelini aklî ve özgürlükçü bir teolojinin koyulması gerektiğini savunmaktadır.

Hasan Hanefî<sup>7</sup>'de halen Abduh'la Mısır'da gelişen yenilenme hareketlerinin modern temsilcileri arasındadır. Onun dinî düşünce ve yaşantı açısından büyük bir tecdit projesi sunduğu anlaşılmaktadır. Ona göre Kelâm ilmi tarihteki din içi saiklerle ortaya çıkan sorunlardaki rolünü ve görevini tamamlamıştır. Kelâmcılar, tarihî süreçlerdeki olup bitenleri unuttuğu, halen İslâm'ın ilk asırlardaki tartışmalar etrafında dönüp durduğu anlayışını sürdürdüğü, bu ilmi çağın gerekliliklerinden uzak bir şekilde sadece selef âlimlerinin eserlerini anlayıp şerh etmekten ibaret gördükleri için ciddi bir yanlışlığı içindedirler (Hanefî, 1988, 73; Karaağaç, 2016, 168). Hanefî'ye göre Kelâm ilmi, muhteva ve metod yönünden kendini yenileyemez ve çağın gerekliliklerini doğru kavrayamazsa geleceği tehdit altındadır (Hanefî, 1988, 77-78; Karaağaç, 2016, 168; Şahin, 2018, 604-609). Mu'tezile âlimlerinin tarihsel süreçte göstermiş oldukları gayretin bugünün kelâmcıları tarafından gösterilemediğini sistematik eleştirileriyle izah etmektedir. Hanefî'ye göre, günün carî bilim anlayışına bakıldığında teoloji/kelâm bir "bilim" değildir. Çünkü kelâmın bir metodu, konusu, ulaşacağı hedefleri ve varacağı sonuçları bulunmamaktadır. Ona göre, pozitivist paradigmanın ördüğü bilim anlayışında kelâma yer yoktur. Çünkü kelâm bir "din savunusu" yapar. "Din savunusu" yapmak ise bugün bir bilim değil olsa olsa sanat olabilir. Üstelik anlayıcı açıklama yöntemi sosyal bilimlerin temelini oluştururken, baştan yanlı ve taraflı bir çabanın "bilim" standartlarına uyması sorunludur. Ona göre, bilimin amacı gerçeği savunmaktır, en azından diğer gerçeklere yaşam hakkı vererek onları saymaktır. Kelâm ise münakaşa yöntemine dayanarak "cedel" yapmak suretiyle karşısındakini iknâ etmeyi amaçlar. Bunun yerine, felsefenin dayanak oluşturduğu "burhân" yöntemi daha sağlam sonuçlar vermektedir (Hanefî, 1988, 132-134). Kendisinin bir felsefeci olmasının da bu yorumlarında etkisi olduğu anlaşılmaktadır. Buna ilaveten, klasik dönem kelâm ve felsefe birikiminin tarih felsefesi olmaksızın okunduğunda günümüz sorunlarıyla baş etme noktasında yetersiz ve sessiz kalacağı yönünde çıkarımlarını da serdetmektedir. Dolayısıyla Müslümanların akılcı bir yöntemle, tarih felsefesi ve bilincini merkezde tutarak dinî metinleri yeniden değerlendirmesi gerekmektedir. Bunu da dil, muhteva ve metod yönünden başarabilmek mümkündür (Karaağaç, 2016, 70-75). Ayrıca aklın verimli ve tam kapasiteyle kullanılması ve Hüsün-Kubuh gibi konularda tam bir Mu'tezile takipçisi olduğunu da ifade etmektedir. Son olarak, Mu'tezile'nin başarılı yönetsel kuramları, İslâm düşüncesi tarihindeki Mu'tezile'nin yeni fikirlere açıklığı ve onlarla intibâkı noktasındaki tecrübesi dikkatle okunmalıdır.

Fazlur Rahmân'ın da İslâm düşüncesi açısından son derece önemli bir isim olduğu bilinmektedir. Pakistan'lı olan Fazlur Rahman, hayatını İslâm düşüncesine ve Kur'an'ın anlaşılmasına adanmıştır denilebilir. Uzmanlık alanı İslâm düşüncesi ve felsefesi olan Fazlur Rahman, İslâmî dirilişin ancak Kur'an'ın yeniden anlaşılması yoluyla gerçekleşebileceğini iddia eder (Fazlur Rahman, 1990, 318; Aydınlı, 2012, 47). Kur'an'ın anlaşılması için de akılcı bir yöntem kullanılmalı ve âyetlerin indiği tarihsel ve kültürel bağlam mutlaka dikkate alınmalıdır. Bu anlamda sünnetin değeri de tartışılmaz bir konumda yer almaktadır. Ona göre, yaşayan sünnetin doğru anlaşılması için hem tarihsel verilere ihtiyaç vardır hem de akılcı bir yöntem takip edilmelidir (Fazlur Rahman, 2002, 35). Kur'an'ın evrensel ölçekli asıl mesajları geleneksel yorumların altında kaybolmamalıdır. Bu nedenle gelenek hakikati örtücü bir yığın haline gelmeden eleştirel bir dikkatle ele alınmalıdır (Fazlur Rahman, 1990, 318). İslâmî hakikatler, içtihat kapısının ardına kadar açılması sayesinde günümüzle irtibatı kurulur ve işlevsel hale getirilmelidir. Bu durumu da her dönemin kendi içindeki ilerleyişini göz önünde bulundurarak değerlendirmek gerekmektedir. İslâm çağdaşığa ve modernizme engel olmadığı gibi ilerlemeye son derece uygun mesajlar içermektedir. Yapılması gereken geleneksel birikimin tarihsel verilerle tenkit edilmesidir. Bu hususta tarihten tevarüs eden Mu'tezile metodolojisi ve akılcılığı doğru okunmalıdır (Fazlur Rahman, 2007, 38 vd.). Yunan kültürü ve felsefe sayesinde İslâm düşüncesi gücüne güç katmıştır. İslâm düşüncesinde felsefeyi sistemli bir şekilde öğrenen ve kullanan ilk İslâm mezhebi olan Mu'tezile bilginleri nasıl kendi dönemlerinin sorunlarını çözme noktasında önemli mesafeler kat etmişse bugünün düşünürleri de bu önemli mirası devam ettirmelidir. Bunu başarabilmek için de Batı düşüncesi iyi bilinmelidir. Pozitivizm, Natüralizm, Rasyonalizm ve Hermenötik gibi düşünce tarzlarından ve fikrî akımlardan haberdar olmak gerekir (Aydınlı, 2012, 42). Özetle İslâm düşüncesine çok ciddi katkılar sunan Fazlur Rahman, akılcı bir din anlayışını düşüncenin merkezine almaktadır. Buna göre Kur'an ve sünnet bu tarz içerisinde daha da anlam kazanmaktadır. Batı iyi bilinirse ve felsefe ilgisi artarsa İslâm düşüncesi çağdaş dünyaya hâkim olabilecektir.

<sup>7</sup> Hasan Hanefî, 1935 yılında Kahire'de doğmuş, Mısır'lı düşünür ve akademisyen, halen Kahire Üniversitesi Felsefe bölümünde Profesör olarak çalışmaktadır. Kendisinin *et-Türâs ve't-Tecdid*, *Mine'l-Akide ile's-Sevra* ile *Yesâru'l-İslâmî* adlı eserleri İslâmî yenilenme noktasında kendi görüşlerini ve temsil ettiği ekolün bazı ortak kavramlarını bize sunmaktadır.



Muhammed Arkoun da, İslâm düşüncesinin yeniden ihyası noktasında ciddi gayretler sarf etmiş bir düşünürdür. Ona göre dinin temel metni olan Kur'ân, her düşüncenin üstünde ve İslâmî perspektiflerin temel kaynağı mesabesinde. Bu yönüyle ilâhî hitabın üzerinde durduğu en önemli mesajlara bakıldığında, aklın etkin kullanılması ve içinde bulunulan çağa Kur'ân'ın mesajlarının getirilmesi göze çarpmaktadır (Arkoun, 1999, 13 vd.). Kur'ân'dan da anlaşılacağı üzere akıl ve onun ürettiği bilimsel-teknolojik ilerlemeler tek bir mekân ve zamana hapsedilemez. Bu yönüyle akılı kullanmak her dönemde ve o dönemin ilerlediği en ileri noktada kendini gösterecektir (Arkoun, 1995, 34vd.). Bu açıdan değerlendirildiğinde Arkoun'un İslâm tarihine dönüp baktığımız zaman Mu'tezile'yi itikadî, felsefî ve edebî anlamda İslâm'ın en üretken düşünce geleneğini teşkil eden mezhep olarak tanıtmaya ve bu geleneği önemsemeye kayda değer bir yaklaşımı olarak öne çıkarmaktadır (Polat, 2000, 53 vd.; Aydın, 2012, 45).

Endonezyalı ünlü mütefekkir Harun Nasution, yaşadığımız çağın insanı olması ve içinde bulunduğu coğrafyadan İslâmî düşüncenin ayağa kalkması adına yaptığı çalışmalarla dikkat çekmektedir. Çalışma hayatını İslâm düşüncesine adanmış ve Müslümanların sorunlarına çözüm aramıştır. Kendini yeni zamanların Mu'tezilî bir bilgini olarak addeden Nasution, tezlerinin temelinde akılçılık ve insanîliği yerleştirmektedir (Bool, 2010, 33 vd.). Ona göre Müslümanlar içinde buldukları çağa damga vurmak istiyorlarsa, bilim, teknoloji ve ekonomi gibi alanlarda büyük mesafeler kat etmelidir. Bunun olması için de çağa uygun bir dinî anlayıştan beslenmek gerekmektedir. Sorun olarak gördüğü İslâm düşüncesindeki kaderci teolojinin üretildiği Eş'arîliği eleştirmektedir. Bu teslimiyetçi ve kaderci düşünce sistemi ivedi terk edilmeli ve Batı düşüncesi ve bilimiyle başa çıkabilecek yeni bir zihniyet geliştirilmelidir (Muzani, 2017, 197 vd.). Bu konuda çözüm önerisi ise; Mu'tezile düşüncesinin yeniden canlandırılması ve yönüyle günümüze uyarlanmasıdır (Muzani, 2017, 198 vd.). Bu konuda Mısır'da eğitim gördüğü yıllarda etkilendiği Abduh'tan bahsetmekte, onu örnek aldığını belirtmekte ve hatta Abduh'un Mu'tezile'den daha akılcı olduğunu iddia etmektedir. Nasution, Mu'tezile'nin rasyonel teolojisinin günümüz Müslümanlarının kurtuluş reçetesi olduğu tezi ciddi yankı uyandırmıştır. Ancak burada hemen zikredelim ki, ülkemizde Endonezya ve Malezya gibi Uzakdoğu Müslümanlarına yönelik tarihî, düşünsel vb. çalışmalar yok denecek kadar az sayıda olduğundan, Nasution ve tezlerinin etkisi yeterince bilinmemektedir. Nasution'a göre, akıl ve vahiy arasında tam bir uyum söz konusudur ve her ikisi de birbirine muhtaçtır. Bu yönüyle Kur'ân'ın yeniden anlaşılması ancak akılcı bir Mu'tezile teolojisiyle tam manasıyla günümüze hitap edebilir. Ona göre akılcı dilin ve hareketlerin Mu'tezile'den etkilenmektedir (Muzani, 2017, 208 vd.). Tarihte de olduğu gibi Mu'tezile'yi bilmek felsefeyi bilmek ve onunla ilgilenmek anlamına gelmektedir. Buradan hareketle İslâm düşüncesi Yunan felsefesi ve Mu'tezile birlikliliği sayesinde ihya olabilecektir (Muzani, 2017, 211 vd.). Beyanlarında Mu'tezile'nin artık tarihten çekilmiş bir mezhep olduğunu zikretse de onun ruhunun yaşadığı ve bu zihniyetin yeterince incelenmesi gerektiğini sıkı bir şekilde savunduğu görülmektedir (Muzani, 2017, 207 vd.). Özetle belirtmek gerekirse, oldukça eleştirilse de Nasution, kendini açık bir dille Yeni/Neo Mu'tezilî olarak görmekte ve İslâm düşüncesinin yeniden güçlenmesini Mu'tezile metodolojisine dönmeyle özdeşleştirmektedir.

Günümüz İslâm düşünürlerinden İranlı Abdülkerim Suruş, düşünce alanında yenilenmenin önemine vurgu yapmaktadır. Kendisi vermiş olduğu röportajlarda ve konferanslarda açık bir dille Yeni/Neo Mu'tezilî olduğunu belirtmektedir (Gaffaryan, 2008). Suruş, İslâm düşüncesinin ciddi bir yenilenmeye duyduğu ihtiyacı zikreden mütefekkirler arasındadır. Bu yönüyle öne sürdüğü temel tezleri, Mu'tezile düşüncesinin metod ve olaylara yaklaşım tarzıyla yeniden oluşturulması gerektiğidir. Tarihe dönüp bakıldığında akılcı yöntemleri merkeze alarak ilerleyen Mu'tezile, İslâm düşüncesine ne kadar büyük bir dinamizm kattıysa bu durum yinelenmelidir. Bu noktada felsefe gelenekleri de doğru okunmalıdır. Diğer bazı mütefekkirlerde de görüldüğü üzere Suruş da, Mu'tezile ve Yunan felsefesinin birbirinden ayrılmaz bir şekilde birlikte ele alınması gerektiğini savunmaktadır (Gaffaryan, 2008). Ona göre Zeydîler, İslâm düşüncesi tarihine Mu'tezilî el yazmaları ve eserlerini koruyup günümüze ulaştırması yönüyle çok büyük hizmetlerde bulunmuşlardır. Böylelikle biz Mu'tezilî birikimi kendi kaynaklarından okuma ve öğrenme fırsatı bulmuş olduk. Örneğin, Câhız, Ebû Ali ve oğlu Ebû Haşim el-Cübbâi ve Kâdî Abdülcebbâr gibi âlimler sayesinde İslâm düşüncesine büyük bir miras aktarılmıştır. Bugün de yapılması gereken bu büyük mirasa uygun bir yöntem ve teoloji kurmaktır. Bunun en büyük ilham edicileri Mu'tezilî bilgiler olacaktır. Bu yönüyle değerlendirdiğimizde Şuruş, modern dönemde Mu'tezile düşüncesinin sıkı bir taraftarı konumunda durmaktadır.

Nasr Hamid Ebû Zeyd, yakın zamanda vefat eden Mısırlı mütefekkir, İslâm düşüncesinin son dönemlerine dikkat çekerek geleneksel birikimi tenkit etmiştir. Onun hem gelenek hem de modernite tenkitlerinde dikkat çeken nokta tarihsel gerçekliğe odaklanmasıdır. Kur'ân'ın evrensel mesajları bir bütünlük içinde okunmalıdır. Din ve siyaset algıları Kur'ânî ilkeler ışığında mütalaa edilmelidir. Örneğin, şûrâ ilkesi ve Kur'ân ahkâmının tarihselliği mutlaka dikkatle ele alınıp, bugün içinde yaşadığımız dünyaya hitap edecek bir anlayışla geliştirilmelidir (Nasr Hamid, 2016, 379-380). Kur'ân bir tarihsel zemine inmiştir. Ona göre bu gerçeklik doğru din telakkileri açısından vazgeçilmez bir hareket noktasıdır. Nasr Hamid'e göre, Mu'tezile, Kur'ân'ı tarihsel bağlamla irtibatlandırıp, olgu ve kültürün içinde okudu. Dolayısıyla lafızcı anlayışlardan ziyade mesajın ruhuyla ilgilendi. Bu da onları akılcı bir din anlayışı geliştirmeye yönlendirdi. Özeldir Mu'tezile'nin "kelâm" anlayışı da bunun bir yansımasıdır. Buna örnek olarak; "kelâm" bilindiği üzere Mu'tezile düşünce geleneğinde Allah'ın zâtî bir sıfatı olarak değerlendirilmemiştir. Bu sıfat evrenle irtibatlı olarak ele alınmış ve evrenin de tarihselliğine vurgu yapılmıştır. Fakat bu nazariyeye ciddi tenkitler de oluşmuştur. Dikkat çeken tenkitlere bakıldığında; İmam Şâfî (ö. 204/826), sünneti Kur'ân'la eşdeğer bir nass olarak değerlendirmiş, ilaveten sünnetin içeriğine toplumsal âdetleri, ümmetin icmânı ve kıyası da katmak suretiyle dinin kurucu verilerinin kapsamını genişletmiştir. Bu anlayışın neticesinde insanın özgürlüğünü daralmış görünmektedir. Nasr Hamid mütercimlerinden Maşalî'nin de ifade ettiği gibi "Şâfî'nin bu yaklaşımı nassların otoritesine dayanma, böylece sabit ve yerleşik olanı muhafaza etme şeklindeki bir telakkinin gelişmesine yol açmıştır" (Nasr Hamid, 2016, 380 vd.). Gelenek içinde değerlendirildiğinde Ebu'l-Hasen el-Eş'arî de bu fikri geliştirmek kaydıyla sistematığe dökmüştür. Eş'arî'nin düşünce sistemine bakıldığında, "kelâm" Allah'ın zâtî sıfatlarından biri olarak değerlendirildiğinden nassın, tarih ve tarihsel olguyla olan irtibatı kesilmiş görünmektedir. Böylelikle Kur'an'dan çıkarımsamalar lafızcı/literal bir okuma tarzıyla kendine has bir hüviyet kazanmıştır. Gazzâlî (ö. 505) ile birlikte tasavvuf anlayışının, Fahreddin Râzî (ö. 606) ile de felsefî birikimin kelâm düşüncesine ciddi bir etkisi söz

konusu olunca nazariye başka yönlere evrilmiştir. Nasr Hamid, bu teolojik tartışmaların derinlemesine yapılmasının Kur'ân hakikatlerine ulaşma noktasında faydalı olduğu kanaatindedir. Özetle söylemek gerekirse, daha evvel de vurguladığımız gibi kendisi, gerek dinî gerekse siyasî alanda ilerlemeyi Mu'tezilî metoda dönmeye başlatmaktadır.

Çağdaş Mu'tezile araştırmacılarından olan Zühdf Carullah da Mu'tezile'nin doğuşu, tarihî gelişimi ve temel görüşlerini incelediği *el-Mu'tezile* adlı eserinin sonuç bölümünde belki de bütün kitabın yazılış amacını ortaya koyarcasına bir soru sormaktadır. O soruya göre; Mu'tezile ruhunu bugün yeniden canlandırmak mümkün mü? (Carullah, 1984, 263-264). Bu soruya kitap içerisinde değişik yerlerde cevap ararcasına yaklaşımlarda bulunan Carullah, cevaben net ifadeler kullanmaktadır. Ona göre bu soruya cevap olarak yapılması gereken bazı şeyler vardır. Öncelikle Müslümanlar tarihe dönmek zorundadır. Mu'tezile'nin ihtişamlı günleri iyi incelenmelidir. Akabinde yapmış olduğu hatalar (Mihne Hadiseleri; Abbâsî ve Selçuklu Mihneleri) doğru okunmalı ve bunlardan uzak durmak adına özgün siyaset teorileri geliştirilmelidir. Bu konuda oldukça ümitvâr olduğu anlaşılan Carullah, birtakım tavsiyelerde de bulunmaktadır. Birkaç yıl içinde belki de yüzyıllarca etkileri sürecektir zihni değişimlerin filizleneceği noktasında beklentileri olduğu anlaşılmaktadır. Ancak burada bir uyarıda da bulunuyor. Buna göre, dikkat edilmesi gereken en önemli şey, insanları özgür düşünmeye yönlendirmek ve insanların düşüncelerine kendi düşüncelerimizi empoze etmemektir. Geçmiş ve gelenekle barışık olmak da diğer bir uyarısı olarak öne çıkmaktadır (Carullah, 1984, 264). Ona göre Mu'tezile ruhu bu uyarılara dikkat etmeden okundukça, Mu'tezile gerçek anlamda anlaşılacak ve devamlı sapkın bir fırka olarak addedilecektir. Nitekim Ehl-i Sünnet düşüncesinin temel savlarındaki Mu'tezile tasvirleri bunu doğrulamaktadır. Bu durum da, en büyük zararı İslâm düşüncesi görmektedir. Özetle Carullah'a göre, Mu'tezile'nin akılcılığı bir gün yeniden anlaşılmalı ve geçmişten ders alarak bir adım ileri götürülmüş bir teoloji oluşturulmalıdır.

Mu'tezile, Yeni/Neo Mu'tezile söylemi mukayesesine, özelde Kâdî Abdülcebâr ve İslâm Düşüncesi çalışmalarıyla bilinen Semîh Dugaym, yine Mu'tezile üzerine yazdığı tezler ve çalışmalarla tanınan Muhammed Ammâra, Âdil Awwâ, Muhammed İbrahim Feyyûmî, Cemâl Hatib ve Emîn Nâyif Ziyâb, Tâhir Cezâirî, Cemâleddin Kâsımî, Muhammed Kurd Ali, Taha Hüseyin, Emîn el-Hülî, Ali Mustafa Gurâbî, Mâlik Bin Nebî, Fehmî Câd'ân gibi daha başka araştırmacılarından örnekler vermek mümkündür. Çalışmamızın kapsamı içinde başka değerlendirmeler de yapılabilirdi ancak bu kadar örneklem sunmayla iktifâ ediyoruz. Son olarak, üzerine durmaya çalıştığımız bazı kuramsal soruların muhtemel cevaplarına da değinerek çalışmamızı tamamlıyoruz.

Çalışmalarını Mu'tezile düşüncesinin modern dönemdeki yansımalarına odaklayan Alman Oryantalist/Şarkiyatçı Thomas Hildebrandt, yaptığı "Neo-Mu'tezilîlik?-Modern Arap Düşüncesinde İslâm'ın Rasyonalist Mirasına Yaklaşımların Amacı ve Bağlamı" adlı doktora teziyle Neo Mu'tezile tartışmalarının Batı'daki en ciddi tetikleyicisi olmuştur. Almanca *Neo-Mu'tezilismus? Intention und Kontext im Modernen Arabischen Umgang mit Dem Rationalistischen Erbe des Islam* adıyla yayımlanan çalışmasında Neo Mu'tezile söylemini (Hildebrandt, 2007, 1-4) ciddi analizlerle tahlil etmektedir. Oldukça hacimli ve kapsamlı yaklaşımların bulunduğu çalışmada Hildebrandt, *hard core theology/saf teoloji* yapmaktan ziyade, yargılamadan ve mahkûm etmekten uzak bir tarzla anlayıcı-betimleyici bir metot izleyerek "Neo Mu'tezile" söyleminin tanımını, kapsamını, konuyu ortaya atan fikir adamlarını ve görüşlerini irdelemektedir. Bizim de bu çalışmayı yapmamıza ilham olan bazı temel soruları sorduğunu görmekteyiz. Örneğin; bir Yeni/Neo Mu'tezile akımından söz edebilir miyiz? Eğer böyle bir akım somut bir şekilde yok ise, Yeni/Neo Mu'tezilî diye isimlendirilen fikir adamları hangi gerekçeler sayesinde Yeni/Neo Mu'tezilî olarak adlandırıldılar? Hildebrandt'ın bu sorulara bulduğu cevaplara bakıldığında, Yeni/Neo Mu'tezile adında net bir akım, ekol/mezhep yoktur. Bu kavramın bu kadar sık kullanılması bir yanılgıdan ibarettir (Hildebrandt, 2007, 1-2). Ona göre, kendisini "Neo Mu'tezilî" olarak isimlendirmekten gurur duyan ve örneklem olarak bir kısmını yukarıda sunduğumuz şahısların gösterdikleri çabanın temelinde; tarihe dönme, Mu'tezile'nin entelektüel birikimine duyulan ilgi ve bu sayede kendi tezlerinin de modern zamanda anlaşılır kılınmasını artırma isteği yatmaktadır (Hildebrandt, 2007, 5). Bazı oryantalistlerin Mu'tezile çalışmalarına odaklanması, Yeni/Neo Mu'tezile söyleminin gün yüzüne çıkmasını ve duyulur olmasını arttırmıştır, ancak bu konudaki en önemli etkenlerden biri de ekolün tek Kâdî'lî-Kudât ünvanlı âlimi, Kâdî Abdülcebâr'ın *el-Muğnî* adıyla meşhur 20 ciltlik eserinin tahkiklerle son ciltlerine ulaşılması ve Mu'tezile düşüncesinin İslâm'ın ilk 5 asrına bu derece kapsamlı bir çalışmayla damga vurduğu fikrinin oryantalistler arasında yayılmasıdır. Bu çalışmaların bilhassa Mu'tezile düşünce mirasına yakınlığıyla bilinen Zeydî düşüncenin hâkim olduğu Yemen el yazma kütüphanelerinde yoğunlaşması tesâdüfî değildir. Hildebrandt, çalışmasında Mu'tezile tarihine ve görüşlerine ciddi bir yer ayırmış bazı modern Arap düşünürlerin fikirlerini Mu'tezile birikimiyle incelemeye (Hildebrandt, 2007, 20, 34, 88, 115, 201, 504) tâbi tutmuştur.

## Sonuç

İslâm Düşünce Tarihi'nin en önemli ekollerinden birisi hiç şüphesiz ki Mu'tezile'dir. Kendine has sistematik kelâm anlayışıyla, filozoflara ve din dışı gruplara karşı İslâm'ı açıklayacak ve savunacak kadar etraflı felsefî donanımıyla, İslâm Kelâmı'nın da kurucu mezhebi hüviyetindedir. Siyâseten değişik evreler geçirdikten sonra tarih sahnesinden çekilmiştir. Ancak mezhepler/ekoller, sistematik yapı olarak sosyal tabanda karşılık bulamayıp takipçisi kalmasa da adeta ruh olarak yaşamaya devam ederler. Mu'tezile ekolü de tarihin derinliklerinde kalmış bir mezhep olsa da başka mezhep ve yapılarda zihniyet olarak bir şekilde var olagelmüş ve içinde bulunduğu yapının düşünsel kodlarına sirâyet etmiştir. Yeni/Neo Mu'tezile söylemi de işte bu yeniden yapılanmış (re-form) zihniyetin, günümüze klasik Mu'tezile düşüncesinin taşınmış olduğu fikri etrafında oluşmuştur.

Çalışmamızda örneklem olarak sunduğumuz düşünürlerin ortaya attığı fikirlerin Mu'tezile düşüncesinin akılcılık ve hür irade temelli anlayışıyla kıyaslanarak klasik Mu'tezile'nin yeniden doğduğu izlenimi uyandırdığı anlaşılmaktadır. Tarihte kalmış herhangi bir klasik İslâm düşünce ekolünün günümüze yeniden ulaştığını iddia etmek, klasik dönemle modern dönemin düşünsel yapılarının mukayesesine ihtiyaç duyar. Bu durumda Mu'tezile kelâmının olmazsa olmaz teorileri (el-Usûlü'l-Hamse) Yeni/Neo Mu'tezile söyleminin temel savlarıyla karşılaştırılmalıdır. Bakıldığında, Yeni/Neo Mu'tezile

söyleminin klasik Mu'tezile teolojisiyle kıyaslanabilecek bir nazarı temelini olmadığı anlaşılmaktadır. Sistematik bir benzerliğin veya toplu bir tevârüsün olmadığı bu durum, Yeni/Neo Mu'tezile söyleminin, Mu'tezile'nin bir devamı olmadığını ortaya koyar. Klasik Mu'tezile edebiyatı önemli ölçüde günümüze ulaşmıştır. Bu literatür dikkatle tarandığında ortalama bir Mu'tezile kelâmcısının eserlerinde tartıştığı konular, geliştirdiği argümanlar ve yöntemler Yeni/Neo Mu'tezile söylemiyle kendini addeden düşünürlerin eserlerinde bulunmamaktadır. Aslında bu durum son derece tabiidir ki; her düşünür zamanının ve mekânının sorunlarıyla ilgilendiğinden aradaki zaman farkı da göz önünde bulundurulduğunda anlaşılacaktır. Sorun ise, herhangi bir klasik Mu'tezile kelâmcısının eserlerindeki kelâmî ve felsefî derinlikli tartışmaların yukarıda örneklerini sunduğumuz düşünürlerin eserlerinde ya bulunmaması ya da o denli etraflı bir nazarı temelden yoksun olmasıdır. Buna ilave olarak, modern dönemdeki devrimci hareketlerin Mu'tezile'yle benzeştirilmesi de eklenebilir. Ayrıca rasyonalite, liberal yaklaşımlar, düşünce özgürlüğü, bilimsellik, klasik Mu'tezile'nin temellendirdiği tevfid/nedensellik, metafizik ve doğal teolojik yaklaşımların pozitivist yorumlarla Mu'tezile'nin devamı olduğu fikri de tartışmalıdır. Çünkü klasik Mu'tezile teolojisini modern pozitivist bilim paradigmasıyla eşleştirmek tipik bir anakronizmdir ve tutarsızdır.

Hülâsâ, Yeni/Neo Mu'tezile söylemi, dört tarafı belirgin bir akım değildir. İçinden çıktığı sosyo-kültürel ve dinî-politik şartların iyi irdelenmesi gerekir. Klasik Mu'tezile birikimine dönme fikrinin temel argüman olarak vurgulandığı anlaşılmaktadır. Ancak, Mu'tezilî fikirleri yeniden yaşanır kılma veya sistematik bir alımlama olmadığı da aşîkârdır. Çünkü kendisini "Neo Mu'tezile" diye bir ekole nispet eden bir topluluk bulunmamaktadır. Henüz böyle bir isimlendirmeyi kabul etmek, ortaya koymaya çalıştığımız metodolojik sorunlardan ötürü başlı başına ayrı bir problemdir. Kaldı ki, Yeni/Neo Mu'tezile söyleminin sosyal tabana sunabileceği özgün veya eklektik bir fikhî/amelî pratiği de mevcut değildir. Klasik Mu'tezile'nin güçlü ahlak kuramlarının yanında Yeni/Neo Mu'tezile söylemi henüz dikkat çeker bir etik felsefe ortaya koyabilmiş değildir. Kendisini günün Mu'tezilîsi ya da "Neo Mu'tezilî" diye tanıtan fikir adamları, Mu'tezile'ye ciddi bir ilgi duysalar da dikkat edilirse İslâm coğrafyasının farklı bölgelerindeki *İslâhçı*, *Tecdîtçi* düşünürlerdir. Anlaşılan o ki, Mu'tezile geleneğini bundan sonra da İslâm düşüncesini güçlü bir şekilde etkilemeye devam edecektir. Ancak yeni oluşumlar ile klasik birikimi örtüştürmek noktasında daha derinlikli analizlere ve daha farklı metodolojik kuramlara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu sayede, klasik İslâm mezheplerinin günümüzde yeniden inşasına gerek var mı? yahut bu yeniden inşanın imkânı nedir? gibi sorulara daha sağlıklı cevaplar aranabilecektir.

## Kaynakça

- Abduh, M.-Reşid R. (1976). Menar Tefsiri Tefsîru'l-Kur'ân'il-Hakîm. Kolektif (Çev.). (1. Cilt). İstanbul: Ekin Yayınları.
- Abdul H. (1991). Sir Seyyid Ahmed Han. M. M. Şerif (ed.). İslam Düşünce Tarihi. (4. Cilt). İstanbul.
- Akoğlu, M. (2005). el-Hayde Bağlamında Halku'l-Kur'ân Tartışmaları. Bilimnâme, 8/(2), 13-32.
- Akoğlu, M. (2006). Mihne Sürecinde Mu'tezile. İstanbul: İz Yayıncılık.
- Akoğlu, M. (2010). Mu'tezilî Düşüncede Tarihî Kırılma Evreleri. Bilimnâme, 19/(2), 7-23.
- Akoğlu, M. (2011). Entelektüel Mu'tezile'de Bedevî Etki. Bilimnâme, 20/(1), 7-24.
- Arkoun, M. (1995). Kur'ân Okumaları. Ahmet Zeki Ünal (Çev.). İstanbul: İnsan Yayınları.
- Arkoun, M. (1999). İslâm Üzerine Düşünceler. H. Yücel (Çev.). İstanbul.
- Aslan, İ. (2016). Kâdî Abdulcebbar'a Göre Akıl ve Dilin Sınırlarında Kur'ân. Ankara: Ankara Okulu Yayınları.
- Aslan, İ. (2017). Mu'tezile Rasyonalizmi Üzerine. İslâmî İlimler Dergisi, 12/(12-2), 81-102.
- Aydınlı, O. (2003). Mu'tezile Ekolü, Teşekkülü, İlkeleri ve İslâm Düşüncesine Katkıları. Marife, 3/(3), 27-54.
- Aydınlı, O. (2010). Akılcı Din Söylemi Farklı Yönleriyle Mu'tezile Ekolü. Çorum: Hitit Kitap.
- Aydınlı, O. (2012). Mu'tezile Akılcılığı ve Modernist Düşüncedeki İzleri/Yansımaları. Eski Yeni, 25/(İlkbahar), 39-49.
- Aydınlı, O. (2018). Doğuşundan Büyük Selçuklular'a Mu'tezile Ekolü, Tarihi ve Öğretisi. İstanbul: Endülüs Yayınları.
- Bağdâdî, A. (2010). el-Fark Beyne'l-Fırak ve Beyânu'l-Fırakati'n-Nâciyeti minhum. Muhammed Fethi Nâdî (Tahk.). Kahire: Dârü's-Selâm.
- Baljon, J. M. S. (2002). Modernist Düşüncenin Şekillenışı ve Şah Veliyyullah Dehlevî. İ. Çalışkan (Çev.). Ankara.
- Büyükkara, M. (2016). Çağdaş İslâmî Akımlar. İstanbul: Klasik Yayınları.
- Bool, P. J. G. (2010). Liberal Islam in Indonesia-From Revelation to Reason and Freedom: The Mu'tazilites, Harun Nasution and the Liberal Islam Network. Melbourne.
- Carullah, Z. (1984). el-Mu'tezile. Beyrut: Ehliyetü li'n-Neşr ve't-Tevzî.
- Dârekutnî, A. (1967). Ahbârü Amr b. Ubeyd. Josef Van Ess (Tahk.). Beyrut.
- Detlev, H. (2003). Neo-Mu'tezilizm'in Bazı Tezahürleri. M. Ay (Çev.). AÜİFD, 44/(1), 427-431.
- Dineverî, E. (1989). Ahbârü't-Tivâl. Mısır.
- Emin, A. (1964). Duha'l-İslâm. (1-2-3. Ciltler). Kahire.
- Esposito, J.-Donohue, J. (1991). Değişim Sürecinde İslâm. A. Y. Aydoğan-A. Ünlü (Çev.). İstanbul.
- Eş'arî, E. (2009). Makâlâtü'l-İslâmiyyîn ve'htilâfû'l-Musalîn. Ahmed Câd (Tahk.). Kahire: Dâr al-Hadith.
- Fatiş, E. (2016). Klasik ve Çağdaş Kelâm Metinleri (Tercüme ve Yorumuyla Birlikte). Konya: Eğitim Kitabevi Yayınları.

- Fazlur Rahman. (1981). İslâm. M. Dağ-M. Aydın (Çev.). İstanbul.
- Fazlur Rahman. (1990). İslâm ve Çağdaşlık (İslâm Eğitim Tarihinde Fikrî Bir Geleneğin Değişimi). A. Açıkgenç-M. H. Kırbasoğlu (Çev.). Ankara.
- Fazlur Rahman. (2002). İslâm ve Çağdaşlık. Ankara: Ankara Okulu Yayınları.
- Fazlur Rahman. (2007). Ana Konularıyla Kur'ân. A. Açıkgenç (Çev.). Ankara: Ankara Okulu Yayınları.
- Gaffaryan, M. (2008). İ'm a Neo Mu'tazilah. Abdülkerim Suruş ile Söyleşi. A. Yıldırım (Çev.). Bilge Adamlar, 32, İstanbul.
- Hanefî, H. (1998). Mine'l Akîde ile's-Sevrâ, (1-5. Ciltler). Kahire: Mektebetü Medbûlîf.
- Hayyât, E. (1993). Kitâbu'l-İntisâr ve'r-Red alâ İbni Râvendiyî'l-Mülhîd. H. S. Nyberg (Tahk.). Beyrut.
- Hildebrandt, T. (2002). 'Waren Gamâlad-dîn al-Afgânî und Muhammad Abduh Neo-Mu'taziliten?'. Die Welt des Islams, New Series, 42/2, 207-262.
- Hildebrandt, T. (2007). Neo-Mu'tazilismus? Intention und Kontext im Modernen Arabischen Umgang mit dem Rationalistischen Erbe des Islam. Leiden-Boston: Brill.
- İbn Kuteybe, E. (1963). el-Meârif. M. İ. A. es-Sâvî (Tahk.). Beyrut.
- İbn Mânzûr, E. (1961). Lisânu'l-Arab. (11. Cilt). Beyrut.
- İbn Nedîm, E. (1988). Fihrist. R. Teceddüd (Tahk.). Beyrut.
- İbnü'l-Murtazâ, A. (2017). Tabakâtü'l-Mu'tezile. H. Ritter (Tahk.). Kahire: Mektebetü Ezheriyyeti li't-Türâs.
- İsferâyînî, E. (2008). et-Tabsîr fi'd-Dîn ve Temyîzü'l-Fırkatî'n-Nâciyeti anî'l-Fırakî'l-Hâlikîn. M. Halîfe (Tahk.). Beyrut: Dâru İbn Hazm.
- İşcan, M. Z. (1998). Muhammed Abduh'un Dinî ve Siyasî Görüşleri. İstanbul: Dergah Yayınları.
- Ka'bî el-Belhî, E. (2018). Kitâbu'l-Makâlât ve meahu Uyûnî'l-Mesâil ve'l-Cevâbât. Hüseyin Hansu (Tahk.). İstanbul: Kuramer.
- Kâdî Abdülcebâr, H. (1965). Şerhu'l-Usûlî'l-Hamse. Abdülkerîm Osman (Tahk.). (1 ve 2. Ciltler). Kahire: Mektebetü Vehbiyye.
- Kâdî Abdülcebâr, H. (2008). el-Muğnî fî ebvâbî't-Tevhîd ve'l-Adl. T. Hüseyin (Neşr.). (16 Cilt). Kahire.
- Kâdî Abdülcebâr, H. (2013). Şerhu'l-Usûlî'l-Hamse. İ. Çelebi (Çev.). (2 Cilt). İstanbul: Türkiye Yazma Eserler Kurumu Yayınları.
- Kâdî Abdülcebâr, H. (2017). Fadlu'l-'tizâl ve Tabakâtü'l-Mu'tezile. H. Ritter (Tahk.). Beyrut: Dâru'l-Fârâbî.
- Kalaycı, M. (2017). Tarihsel Süreçte Eş'arîlik-Maturidîlik İlişkisi. Ankara: Ankara Okulu Yayınları.
- Karaağaç, H. (2016). Çağdaş Dönem Kelâm'ında Yenilenme Önerileri-Hasan Hanefî Örneği. The Journal of Academic Social Science Studies (JASSS), 48/(2), 165-181.
- Kutlu, S. (2012). Tarihsel Din Söylemleri Üzerine Zihniyet Çözümlemeleri. Ankara: Otto Yayınları.
- Mâlâtî, A. (1993). et-Tenbîh ve'r-Red alâ Ehli'l-Ehvâi ve'l-Bid'a. Muhammed Azb (Tahk.). Kahire: Mektebetü Medbûlîf.
- Memiş, M. (2011). Mu'tezilî Bir Bakışla Bilgi Problemi. Ankara: Sarkaç Yayınları.
- Muhsin A. (1991). Cemâleddin Afgânî Hayatı ve Etrafındaki Şüpheler. İ. Sarmış (Çev.). Ankara.
- Muzani, S. (2017). Mu'tezile Teolojisi ve Müslüman Endonezya Toplumunun Modernizasyonu Aydın Bir Sima Olarak Harun Nasution. N. K. Yorulmaz (Çev.). İslâmî İlimler Dergisi, 12-2/(2), 191-222.
- Nader Albert, N. (1956). Le Systeme Philosophie des Mu'tazila-Premiers Penseurs de'l-Islam. Beyrut.
- Nasr Hamid, E. (2013). İlâhî Hitâbın Tabiatı, M. E. Maşalı (Çev.). Ankara: Otto Yayınları.
- Polat, F. A. (2000). Çağdaş İslâm Düşüncesinde Kur'ân'a Yaklaşımlar: (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü. Konya.
- Râzî, F. (1938). İtikâdâtü'l-Fıraku'l-Müslimîn ve'l-Müşrikîn. A. S. Neşşâr (Tahk.). Kahire: Mektebetü'n-Nahda'l-Mısriyye.
- Sıddîkî, M. (1990). İslâm Dünyasında Modernist Düşünce. M. Fırat-G. Korkmaz (Çev.). İstanbul.
- Şahin, M. K. (2011). Kelâm İlminin Doğuş Nedenleri. DEÜİFD, 33, 153-187.
- Şahin, M. K. (2018). Günümüz Kelâm İlminin Sorunsalı Üzerine Eleştirel Bir Bakış. ODÜSOBIAD, 8/(3), 603-611.
- Şehristânî, A. (2015). el-Milel ve'n-Nihal. K. Salih Ali (Tahk.). Dimeşk: Müessesetü Risâletü'n-Nâsirûn.
- Taşcı, Ö. (2016). Cemaleddin Efgani Ve Muhammed Abduh Yeni Mu'tezilî Miydiler?-Makale Tanıtımı. Kelâm Araştırmaları Dergisi, 14/2, 654-661.
- Watt, M. (1988). Islamic Fundamentalism and Modernity. New York.



## Summary

*When we look at the structure of Islamic thought, we see a rich picture. It is understood that in addition to Kalam, Fiqh, and Sufism, which determine the path of religion with basic references, Philosophy is also articulated in this tradition of thought. Mu'tazilah is one of the leading schools of Islamic thought. When the sect of Mu'tazilah, birth, formation and development phases are taken into consideration, the rational discourse of Islam includes the owners of the religion. Because the Qur'an commands man to reason, think, question and research. The Mu'tazilah representatives, who adopted these orders as a principle, have placed their minds in a central position in order to understand and live Islam correctly. According to this, reason is the most important tool that explains religion, makes it possible to live the principles of the Qur'an and guides people in knowing God. Even the Qur'an is a divine message to the point that convinces one's mind.*

*The Mu'tazilah sect, which attaches such importance to reason, shaped its efforts to understand religion on five basis. These were primarily influenced by the dense socio-cultural and political environment around Basra and Baghdad. It is understood that the Mu'tazilah sect has a serious accumulation of philosophy. This shows that Mu'tazilah representatives spent considerable time in mastering Greek Philosophy and concepts. Like all schools, the sect of Mu'tazilah grew stronger and spread over time. It differentiated itself in some subjects, especially in the subjects of Imamet and Nature, and was divided into two as Basra and Baghdad Mu'tazilite. Especially Qadi Abd al-Jabbar, one of the leading scholars of the school, presented a profile approaching Zaydi thought. After two centuries, there was no strong representative of the sect and withdrew from the stage of history. However, when we look at the works of the founding names of the school and the representatives of the following period, we can see that the rational discourse of religion is still strong.*

*When we look at the understanding of religion in modern times, it is seen that religious tradition is seriously criticized. This turned into an intellectual endeavor that had common features such as reviving rational rhetoric, re-understanding religion by returning to its basic references, restoring Islam to dominate the world, and resuscitating thought from dullness. This effort is seen to be found in many parts of the Islamic world. On the Indian sub-continent, Shah Veliyyullah Dehlevi, Ubeydullah Sindi, Sayyid Ahmed Khan, Jamaledin Afghani in Pakistan, Mohammad Iqbal, Harun Nasution in Indonesia, Mohammad Abduh in Egypt, Rashid Reza, Ahmed Emin and Hasan Hanafi, Musa Carullah Bigiyef, Ali Shariati in Iran and Sayyid Hussein Nasr, Abd al-Karim Surush, Nasr Hamid Abu Zaid in North Africa and many other names were involved in this effort. This group of scholars, who believed in the necessity of rebirth of Mu'tazilah, began to be called Neo Mu'tazilah by renewing religious thought in a rational way and referring to the main theses of Mu'tazilah. The concept of Neo Mu'tazilah is both a new concept and that is not fully understood. The claims that there is a new version of the Mu'tazilah denomination contain some drawbacks. When compared, the discourse of Mu'tazilah and Neo Mu'tazilah seems to be quite different in terms of their methodologies, the issues they deal with and the solutions they have developed to address these problems. The common emphasis of rational religious discourse alone does not mean that a new version of Mu'tazilah was born. As Hildebrandt points out, many of these scholars known as Neo Mu'tazilah are not in complete alliance.*

*As a result of our evaluations in this and similar aspects, it is necessary to avoid hasty interpretations of whether the discourse of Neo Mu'tazilah is the continuation or a new version of Mu'tazilah school, which is one of the most powerful representatives of Islamic thought. The works and opinions of the mentioned scholars should be evaluated by considering the spirit of the age. For the reasons that give rise to Mu'tazilah, the conditions that bring up the discourse of Neo Mu'tazilah should be handled more rigorously. Thus, following these and similar methodological sensitivities, the tradition of Mu'tazilite thought and its effects to the present day will be understood more clearly.*





Bu sayfa boş bırakılmıştır.

## Avrupa Birliği'nde Ekonomik Kriz Tartışmaları Bağlamında “Neden” Arayışları: Göçmen Faktörü ve İşsizlik

*Seeking “Reasons” Through the Economic Crisis Debates in the European Union: The Migrants Factor and Unemployment*

Samet ZENGİNOĞLU<sup>1</sup>

Ferhat APAYDIN<sup>2</sup>

Geliş Tarihi: 27.05.2019 / Düzenleme Tarihi: 09.07.2019 / Kabul Tarihi: 22.07.2019

### Özet

Göç; çeşitli neden, süreç ve sonuçlar bağlamında geçmişten bugüne varlığını ve etkisini devam ettirmektedir. Küreselleşmenin de göz ardı edilemez etkisi ile artış gösteren göç hareketleri, 21. yüzyılın da tartışılmalı alanları arasında yer almaktadır. Bu tartışma alanı içerisinde ise Avrupa (ve bir aktör olarak Avrupa Birliği [AB]), odak noktalarından birisini oluşturmaktadır. Özellikle Kuzey Afrika ve Ortadoğu ülkelerinden, çeşitli nedenlerle göç etmek isteyen kişi ya da gruplar, daha güvenli ve daha müreffeh bir yaşam ümidi ile Avrupa coğrafyasına ulaşma amacını taşımaktadırlar. Bu durum karşısında, Avrupalı devletlerin ve AB'nin göçe karşı çeşitli güvenlik mekanizma ve söylemleri üzerinden hareket ettikleri görülmektedir. Birliğin ve üye devletin bu tavır ve tutumunun arka planında çeşitli politik, sosyo-ekonomik ve kültürel nedenlerin olduğu bilinmektedir. Ancak bu nedenlerin kendi içerisinde ne denli tutarlı oldukları tartışmaya açıktır. Bu çalışmada tartışmaya açık olduğu düşünülen, göç ve işsizlik konusu özelinde AB perspektifinden bir değerlendirme yapma amacını taşımaktadır. Aşırı sağın Avrupa siyasetinde yükselişi ile birlikte ekonomik zeminde, göçmenlerin ve mültecilerin işsizlik oranlarının artmasına neden oldukları söylemi temelinde bir dışlayıcı politika inşa edilmektedir. Fakat tarihsel açıdan yaşanan gelişmeler ve bazı istatistikî veriler ışığında bu söylem ve politikaların gerçekliğinin analiz edilmesi gerektiği düşünülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Avrupa Birliği, Ekonomik kriz, Göçmenler, İşsizlik

### Abstract

*Migration has existed and been effective from past to present with its reasons, processes, and effects. Migration movements, which have increased as a result of undeniable effect of globalization, are among the areas subject to debates in the 21st century. Europe (and the European Union [EU] as an agent) is one of focal points within these debates. People or groups who wish to migrate from especially Northern Africa and Middle East countries for various reasons aim to reach the European territory with the hope of a safer and more prosperous life. Under these circumstances, European states and the EU employ various security mechanisms and discourses against migration. It is known that there are various political, socio-economic, and cultural reasons underlying such attitudes of the EU and member states. However, how coherent these reasons are within themselves is disputable. The purpose of this study is to make an evaluation on migration and unemployment from the EU's perspective. As far right is on the rise in European politics, an exclusivist policy is built at the economic level based on the discourse that migrants and refugees raise unemployment rate. However, it is considered necessary to analyze the trueness of such discourse and policies in light of historical developments and certain statistical data.*

**Keywords:** European Union, Economic crisis, Migrants, Unemployment

### Giriş

21. yüzyılda uluslararası politikayı etkileyen temel gündem maddeleri bir sıralamaya tabi tutulsa, şüphesiz “göç” konusu ilk sıralarda yer alacaktır. Bu gündem, gerek bölgesel gerekse küresel çapta çeşitli etkiler oluşturmaktadır. Bununla birlikte göç; sosyo-ekonomik, politik ve kültürel alanlar başta olmak üzere sebep ve sonuçları bakımından çok-boyutlu bir yapı arz etmektedir. Kuzey Afrika'dan, Ortadoğu'dan ve Asya'dan Batı'ya yönelik gerçekleşen göç hareketlerinin haricinde, son dönemde “Arap Baharı” olarak nitelendirilen süreç, Suriye'de yaşanan gelişmelerle de birlikte, daha spesifik olarak göçün uluslararası eksende ve Batı özelinde de bir sorun ve tehdit olarak algılanması sonucunu doğurmuştur.

<sup>1</sup> Öğr. Gör. Dr., Adıyaman Üniversitesi, Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu, Dış Ticaret Bölümü, Adıyaman, Türkiye.  
E-posta: sametzenginoglu@gmail.com ORCID: 0000-0001-6061-8388

<sup>2</sup> Öğr. Gör., Adıyaman Üniversitesi, Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu, Dış Ticaret Bölümü, Adıyaman, Türkiye.  
E-posta: frhtapaydin@hotmail.com ORCID: 0000-0002-5637-3813

Ortaya çıkan bu göç dalgasının temel güzergâhının Avrupa olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Zira bilindiği üzere insanlar, daha güvenli ve daha müreffeh bir coğrafya hayali ve düşüncesiyle Batı'ya, dolayısıyla evvela Akdeniz suları üzerinden Avrupa topraklarına ulaşma amacını taşımaktadırlar. Her ne kadar, İkinci Dünya Savaşı'nın ardından işgücü ihtiyacı temel parametresiyle Avrupa, bir göç alma merkezi olarak değerlendirilebilirse de, 1973 Petrol Krizi ve 21. yüzyılın başlangıcındaki 11 Eylül olayları gibi gelişmelerle ve ekonomik, güvenlik ekseni kaygılarla göçe karşı temkinli ve tedbirli yaklaşımlar geliştirilmiştir. Dolayısıyla birçok alanda göç olgusu artık "tehdit" olarak değerlendirilmeye başlanmıştır ve tehdit algısına karşın Avrupa Birliği adeta bir duvar inşa etmiştir. Ortaya çıkan bu durum, Avrupa siyasetinde aşırı sağ tarafından iç politikaya dair bir argüman olarak da kullanılmıştır. Dolayısıyla Avrupa perspektifinden göçmen, "öteki/yabancı" olarak değerlendirilmiştir.

Ötekileştirmenin ve ötekileştirme temelli söylemlerin politik ve sosyo-kültürel alt yapıları ve doneleri inşa edilmiştir. Ancak bir de ekonomik temelli bir "öteki" inşa sürecinin söz konusu olduğunun göz ardı edilmemesi gerektiği düşünülmektedir. Örneğin, göçmenlerin Avrupa ülkelerindeki ekonomik kötü gidişin tek müsebbibi oldukları ve yerli vatandaşların ellerindeki işleri aldıkları, işsizlik oranlarının artmasında da temel faktör oldukları öne sürülmektedir. Lakin özellikle işsizlik konusunda, "tek/yegâne" faktörün göçmenlerin olup olmadığı tartışmaya açık bir sorunsaldır. İşte bu çalışma bu sorunsalı ele alma, değerlendirme amacını taşımaktadır.

Bu genel çerçevede dâhilinde, çalışma üç konuya odaklanmıştır. İlk olarak, göç-ekonomi ilişkisi açısından kuramsal perspektif ve bu perspektifin AB bazındaki yansımalarına dikkat çekilmiştir. İkinci olarak, işsizlik özelinde, aşırı sağın göçmenlere yönelik söylemleri ile istatistikî veriler arasında nasıl bir tablonun ortaya çıktığı değerlendirilmiştir. Yani işsizlik oranını artıran "tek/yegâne" faktörün göçmenler olmadığı, bununla birlikte bölgesel ve küresel ekonomik faktörlerin de bu hususta belirleyici oldukları ifade edilmiştir. Üçüncü ve son olarak ise, Suriye özelinde 2011 yılından bu yana yaşanan gelişmelerin bir sonucu olarak mülteci konusunun, rakamlar bazında AB için nasıl bir anlam ifade ettiği analiz edilmiştir. Bu üç ana eksen üzerine aranan yanıtlarla birlikte, sonuç kısmında öz ve nesnel bir değerlendirme yapılmıştır.

### AB Perspektifi ve Göç-Ekonomi İlişisine Bakış

Göç kavramına dair, kavramın sebep ve sonuçları bağlamında çeşitli tanımlamalar yapabilmek mümkündür. Bununla birlikte, en genel ifade ile göç; ekonomik, toplumsal ya da siyasi sebeplerle bireylerin veya toplulukların bir ülkeden başka bir ülkeye, bir yerleşim yerinden başka bir yerleşim yerine gitme işi olarak değerlendirilebilir (TDK, 2019). Göç olgusuna dair çeşitli kavramsal ayrımlar dikkat çekmektedir. Örneğin, "gönüllü göç", "zorunlu göç" ya da "geçici göç", "kalıcı göç" gibi sebep, süreç ve sonuca dair ayrımların yanı sıra, kavramsal-hukuki zeminde de "mülteci" ve "sığınmacı" gibi ayrımlar ve farklılıklar söz konusu olmaktadır. Mülteci kavramı; "ırkı, dini, tabiiyeti, belirli bir sosyal gruba mensubiyeti ve siyasi görüşleri yüzünden haklı bir zulüm korkusu nedeniyle vatandaşı olduğu ülkenin dışında bulunan ve söz konusu korku yüzünden, ilgili ülkenin korumasından yararlanmak istemeyen" kişiler için kullanılmaktadır. Sığınmacı kavramı ise, "ilgili ulusal ya da uluslararası belgeler çerçevesinde bir ülkeye mülteci olarak kabul edilmek isteyen ve mültecilik statüsüne ilişkin yaptıkları başvurunun sonuçlarını bekleyen" kişileri temsil etmektedir (Uluslararası Göç Örgütü, 2009).<sup>3</sup>

Göç konusu gerek kendi bağlamı içerisinde, gerekse de sebepleri ve sonuçları bakımından birçok farklı alana etki eden bir yapı ve süreç arz etmektedir. Öyle ki, devletleri ve bölgesel/küresel aktörleri ve bu aktörlerin politikalarını etkilemesi sebebiyle Uluslararası İlişkilerin, toplumsal entegrasyon ya da asimilasyon ve çatışma gibi tartışmalar çerçevesinde sosyolojinin, hatta bu açıdan bireysel yönde göçmenlerin ve ev sahibi ülke vatandaşlarının ilişkileri açısından psikolojinin ve dünden bugüne uzanan göç süreçlerine ve bu süreçlerin mukayesesine dair de tarihin temel odak noktalarından birisini teşkil etmektedir. Bunun yanı sıra, şüphesiz ekonomik yansımalar açısından da göç konusu iktisadî tartışmaların gündemlerinden birisini oluşturmaktadır.

Nitekim genel açıdan uluslararası göç literatüründe sıkça karşılaşılan göç nedenlerine bakıldığında, ortaya konulan dört ana başlıktan üçünün doğrudan ya da dolaylı olarak ekonomi ile bağlantılı olduğunu müşahade edebilmek olasıdır (Güllüpinar, 2012, s. 56):

- Ülkelerarası demografik özellikler,
- Kapitalizmin devresel krizleri,
- Bölgeler arası gelir farklılıkları,
- Küresel olarak yeniden yapılanmaya zorlanan ekonomiler vb.

Göçün nedenlerinin yanı sıra, iktisadî açıdan göçün sonuçları, önemli ipuçları ihtiva etmektedir. AB özelinde bu tartışmalara değinmeden evvel, kuramsal açıdan göç ve kalkınma ilişkisini kısaca ortaya koymakta fayda görülmektedir. Buna göre, göç ve kalkınma ilişkisinde, neoklasik göç teorisi ekseninde iyimserlerin ve yapısalcı yaklaşım ekseninde de kötümserlerin olduğunu ifade etmek mümkündür (bkz. Aktaş, 2015, s. 38). İyimser bakış açısından, uluslararası göçün yenilik, sermaye birikimi, beşeri sermaye, dış ticaret ve iç talep gibi çeşitli kanallar yoluyla ev sahibi ülkelerde ekonomik büyümeyi desteklediğine dair güçlü bulgular bulunmaktadır (Gür, 2017, s. 7). Özellikle nitelikli emek göçü ile birlikte bu destek çok daha belirgin argümanlarla ortaya çıkmaktadır. Ekonomik büyümede itici bir faktör olarak değerlendirilen nitelikli emek göçü, ayrıca ekonomideki çeşitli büyüme teorileriyle de desteklenmektedir. Dolayısıyla nitelikli emek göçü ekonomik verimlilik üzerinde pozitif etki oluşturmaktadır. (Göv ve Dürrü, 2017). Hatta göç ve kalkınma ilişkisinde, göçmenlerin ev sahibi ülkeye katkılarının yanı sıra, gelinen ülkeye aktarılan sermayeler aracılığıyla da iki yönlü pozitif bir etkinin söz konusu olabileceği belirtilmektedir (bkz. Koser, 2007, s. 41 vd.). Bu noktada, bahsedilen göçmen profili ile

<sup>3</sup> Burada belirtmek lazımdır ki, kavramsal bir bütünlüğün sağlanması adına, odak noktasının/temel sorunsalın AB özelinde göç-işsizlik ilişkisi tartışmaları olması sebebiyle, çalışma boyunca "göçmen" ifadesine yer verilmiştir.

uluslararası politikada yer almış ve almakta olan mülteci profili arasında çok büyük farklılıkların söz konusu olduğu eleştirilerini sunmak olasıdır.

Fakat konuyla ilgili olarak örneğin işsizlik tartışmaları ile bağlantılı olarak, uygulamada genel perspektiften bakıldığında; Küba'dan ABD'ye, Cezayir'den Fransa'ya, Yugoslavya'dan Avrupa ülkelerine ve Sovyetler Birliği'nden İsrail'e doğru gerçekleşen mülteci akımlarının ev sahibi ülkedeki işsizliğe etkisinin sınırlı olduğu görülmüştür (Gür, 2017, ss. 15-16). Dolayısıyla göç ve kalkınma ilişkisi içerisinde, ortaya çıkan ya da çıkabilecek olan ekonomik krizleri ya da sorunları, sadece politik argümanlarla göçmenler ile ilişkilendirmek sağlıklı bir yaklaşım olarak değerlendirilmemektedir. Bununla birlikte, elbette ki, göçmenlerin iktisadî alanda olumsuz etkilerinin söz konusu olmadığını belirtmek de mümkün görünmemektedir. Örneğin, Türkiye özelinde yapılan bir çalışma açısından, göç ve işsizlik arasında güçlü ve pozitif bir ilişkinin söz konusu olduğu sonuçlarla da karşılaşılmaktadır (Çelik ve Arslan, 2018). Ancak genel olarak bakıldığında göç ve kalkınma ya da daha özede göç ve işsizlik tartışmalarında, göçmenlerin pozitif ya da negatif eksende "tek" faktörün olamayacağı vurgulanmalıdır.

Bu vurguya karşın, özellikle AB içerisindeki aşırı sağcı eğilimlerin de gün geçtikçe kazandığı ivme ile birlikte göçmenlere yönelik dışlayıcı ve ötekileştirici söylem ve politikaların artış gösterdiği gözlemlenmektedir. Avrupalı ülkeler göçmenleri kabul etme konusunda isteksiz davranmakta ve bunun neticesinde de birçok ülkeye nazaran çok az sayıda göçmen kabul etmektedir (Develi, 2017, s. 1349). Bu durumun arka planında, politik ve sosyo-kültürel faktörlerin varlığı bilinen bir gerçektir. Bununla birlikte ekonomi ve işsizlik tartışmaları açısından da göçmenleri yargılayıcı tavır ve yaklaşımlar söz konusu olmaktadır. Öyle ki, göçmenler ülkedeki "kötü" gidişatın adeta tek sebebi olarak gösterilmektedir. Bununla birlikte yine göçmenlerin, yerli halkın işlerini ellerinden aldıkları ve işsizlik oranının artmasına neden oldukları düşünülmektedir (Yardım, 2017 ss. 220-230). Bu perspektiften, aşırı sağın görüşleri bağlamında da, göçmenlerin vergi ödememesi, iş alanlarında rekabeti tetiklemesi ve işçi ücretlerinin düşmesine neden olması yerli halkın öncelikli konumuna zarar vermektedir (Aras ve Sağiroğlu, 2018, s. 62).

Sorunun tespiti açısından, özellikle Avrupa'daki aşırı sağcı partilerin ve toplulukların göçmenlere dair inşa ettiği algının göz ardı edilmemesi gerekmektedir. Çünkü yukarıdaki paragrafta da ifade edildiği üzere, işsizliğin artması ve yerli halkın elinden işlerinin alınması gibi söylemler aşırı sağın göçmenlere yönelik temel argümanları arasında yer almaktadır. Gün geçtikçe de Avrupa (Birliği) siyasetinde aşırı sağın, marjinal konumdan merkezi konuma doğru ilerlemesi (Atikkan, 2014), bu argümanların gerek politika gerekse de kamuoyu üzerindeki etkisinin artmasını sağlamaktadır.

Genel olarak göç olgusunun haricinde, son dönemde özellikle Suriye'de yaşanan gelişmeler ışığında mülteciler, AB özelinde de gündemdeki yerini muhafaza etmektedir. Suriye'de yaşanan gelişmelerin ardından ortaya çıkan düzensiz göç hareketleri, AB'ninsadece güvenliğe yönelik olarak değil, aynı zamanda toplumsal ve ekonomik zemine yönelik endişelerini de artırmıştır (Türkeş-Kılıç, 2018, s. 8). Bu bağlamda, gerek genel göç hareketleri gerekse de Suriyeli mülteciler özelinde, AB açısından işsizlik tartışmalarını farklı perspektiflerden değerlendirmek mümkündür.

### **Ekonomik Krizde Gerçekler mi, "Neden" in İcadı mı?: İşsizlik Oranları Bağlamında Bir Değerlendirme**

AB siyasetinde ve belirtilmiş olduğu üzere, aşırı sağcı eğilimlerde, göçmenlere yönelik olarak ekonomik temelli söylemlerde göçmenler, Avrupa ülkelerindeki işsizliğin artışında ve ülke vatandaşlarının ellerindeki işlerin alınmasında tek sebep ve deyim yerindeyse "günah keçisi" olarak gösterilmektedir. Hatta bu durum, Suriyeli mültecilere yönelik politika ve tavırlarda da temel argüman olarak öne sürülebilmektedir. Oysa 2007-2017 dönemi içerisinde AB toplam işsizlik oranları ve AB genç işsizlik oranlarına bakıldığında ortaya çok daha farklı bir tablonun çıktığını müşahede etmek olasıdır.

**Tablo 1. AB İşsizlik Oranları (% , 2007-2017)**

Ülkeler	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
<b>AB (28)</b>	<b>7,1</b>	<b>7,0</b>	<b>8,9</b>	<b>9,5</b>	<b>9,6</b>	<b>10,4</b>	<b>10,8</b>	<b>10,2</b>	<b>9,4</b>	<b>8,5</b>	<b>7,6</b>
<b>Avusturya</b>	4,9	4,1	5,3	4,8	4,6	4,9	5,3	5,6	5,7	6,0	5,5
<b>Belçika</b>	7,5	7,0	7,9	8,3	7,1	7,5	8,4	8,5	8,5	7,8	7,1
<b>Bulgaristan</b>	6,9	5,6	6,8	10,3	11,3	12,3	12,9	11,4	9,1	7,6	6,2
<b>Hırvatistan</b>	9,9	8,5	9,2	11,6	13,7	15,9	17,3	17,3	16,2	13,1	11,2
<b>Kıbrıs</b>	3,9	3,7	5,4	6,3	7,9	11,8	15,9	16,1	14,9	12,9	11,0
<b>Çekya</b>	5,3	4,4	6,7	7,3	6,7	7,0	6,9	6,1	5,1	4,0	2,9
<b>Danimarka</b>	3,8	3,4	6,0	7,5	7,6	7,5	7,0	6,6	6,2	6,2	5,7
<b>Estonya</b>	4,6	5,4	13,6	16,7	12,3	10,0	8,6	7,3	6,2	6,8	5,8
<b>Finlandiya</b>	6,8	6,4	8,3	8,4	7,8	7,7	8,2	8,7	9,4	8,8	8,6
<b>Fransa</b>	7,7	7,1	8,7	8,9	8,8	9,4	9,9	10,3	10,4	10,1	9,4
<b>Almanya</b>	8,7	7,5	7,7	7,0	5,8	5,4	5,2	5,0	4,6	4,1	3,8
<b>Yunanistan</b>	8,4	7,8	9,6	12,7	17,9	24,4	27,5	26,5	24,9	23,5	21,5
<b>Macaristan</b>	7,4	7,8	10,0	11,2	11,0	11,0	10,2	7,7	6,8	5,1	4,2
<b>İrlanda</b>	4,7	6,4	12,0	13,9	14,6	14,7	13,0	11,3	9,4	7,9	6,4
<b>İtalya</b>	6,1	6,7	7,8	8,4	8,4	10,6	12,1	12,7	11,9	11,7	11,2

<b>Letonya</b>	6,1	7,7	17,5	19,5	16,2	15,1	11,9	10,9	9,9	9,6	8,7
<b>Litvanya</b>	4,3	5,8	13,8	17,8	15,4	13,4	11,8	10,7	9,1	7,9	7,1
<b>Lüksemburg</b>	4,1	5,1	5,1	4,4	4,9	5,1	5,8	5,8	6,7	6,3	5,5
<b>Malta</b>	6,5	6,0	6,9	6,8	6,4	6,3	6,4	5,8	5,4	4,7	4,0
<b>Hollanda</b>	3,2	2,8	3,4	4,4	5,0	5,8	7,2	7,4	6,9	6,0	4,8
<b>Polonya</b>	9,6	7,1	8,2	9,6	9,6	10,1	10,3	9,0	7,5	6,2	4,9
<b>Portekiz</b>	8,0	7,6	9,4	10,8	12,7	15,5	16,2	13,9	12,4	11,1	8,9
<b>Romanya</b>	6,4	5,8	6,9	7,0	7,2	6,8	7,1	6,8	6,8	5,9	4,9
<b>Slovakya</b>	11,1	9,5	12,0	14,4	13,6	14,0	14,2	13,2	11,5	9,7	8,1
<b>Slovenya</b>	4,8	4,4	5,9	7,2	8,2	8,8	10,1	9,7	9,0	8,0	6,6
<b>İspanya</b>	8,2	11,3	17,9	19,9	21,4	24,8	26,1	24,4	22,1	19,6	17,2
<b>İsveç</b>	6,1	6,2	8,3	8,6	7,8	8,0	8,0	7,9	7,4	7,0	6,7
<b>İngiltere</b>	5,3	5,6	7,5	7,8	8,0	7,9	7,5	6,1	5,3	4,8	4,3

**Kaynak:** World Development Indicators, 2019.

Tablo 1 Uluslararası Çalışma Örgütü (ILO) tahminlerine göre düzenlenen ve 2007-2017 yılları arası dönemi kapsayan AB işsizlik oranlarını vermektedir. Tablo incelendiğinde AB ortalaması açısından 2007 yılında işsizlik oranı 7,1 iken; 2008 küresel krizinin etkisiyle 2009 yılında 8,9 ve 2013 yılında 10,8 olana kadar neredeyse sürekli artmıştır. AB ortalaması bağlamında işsizlik oranının en düşük olduğu yıl olan 2008 yılından (7,0), işsizlik oranının en yüksek olduğu yıl olan 2013 (10,8) yılına kadarki dönemde işsizlik oranı yaklaşık olarak %55 oranında artış göstermiştir. Bu artış kuşkusuz 2008 küresel finans krizinin etkisiyle olmuştur. Tablodan görüldüğü üzere, 2013 yılı sonrasında AB ortalama işsizlik oranları düşme eğilimine girmiş ve 2017 yılında bu oran 7,6 olana kadar sürekli düşmüştür. Bu oran, tablodaki en düşük işsizlik oranının olduğu krizin etkisinin henüz görülmediği 2008 yılındaki 7,0 seviyesine çok yakın olmakla birlikte, henüz çok küçük oranda da olsa başlangıçtan daha yüksektir. Bu noktada AB işsizlik oranlarında küresel-finance krizinin etkisi önem arz etmektedir. Görülüyor ki, küresel krizin etkisi hafifledikçe işsizlik oranları da düşüşe geçmiştir. Burada belirtmek gerekir ki, AB temelinde 2008 küresel krizinin etkisi, dünya geneline göre çok daha uzun sürmüştür. Çünkü Euro bölgesinin borç krizi burada çok etkili olmuştur ve etkisi günümüzde de hâlâ devam etmektedir. Ancak işsizlik oranlarındaki düşüşün kriz öncesi seviyesine tam olarak dönmemesi başka faktörleri de beraberinde getirmektedir. Küresel kriz dışındaki bazı faktörler arasında Brexit, Yunanistan başta olmak üzere Euro bölgesindeki borç krizi, Arap Baharı, terör sorunu, mülteciler gibi faktörler gösterilebilir. Çok küçük oranda da olsa AB'ye sığınan mülteci hareketleri bu faktörlerden bir tanesi olarak AB durgunluğunda etkili olabilir. Ancak bunun yanında başka faktörler de olabileceği gözden kaçırılmamalıdır. Öyleyse, AB'deki durgunlukta mülteci göçünün etkisi minimum düzeyde olmakla birlikte, bu temel faktör asla değildir. Bu durgunluğun mülteci göçüne bağlanması yanıltıcı olmaktadır. Bu noktada Almanya örneği dikkat çekmektedir. Almanya, AB içerisinde aşırı sağın gittikçe güç kazandığı ülkelerin başında gelmektedir. AfD Partisi ve Pegida örnekleri bu görüşü teyit etmektedir. Aşırı sağı temsil eden tarafların göçmenlere yönelik dışlayıcı söylemleri de bilinen bir gerçektir. Buna karşın Almanya'daki işsizlik oranlarının düşüş göstermesi, ifade edilmeye çalışılan ve tezat teşkil eden tabloyu netleştirmektedir.

Büyük ölçüde AB ülkelerinin çoğunda işsizlik oranlarının artması 2008 küresel finansal krizinin bir sonucudur. Küresel kriz ile birlikte Yunanistan ve Yunanistan'a bağlı olarak etkilenen Güney Kıbrıs, İspanya, Portekiz, İtalya, Hırvatistan gibi Euro bölgesi ülkeleri başta olmak üzere bölgedeki borç krizi çok etkili olmuştur. Tablo 1'de işsizlik oranları incelendiğinde bu ülkelerin nasıl etkilendiği açıkça görülmektedir. Çünkü bu ülkelerde küresel krizle birlikte borç krizinin etkisiyle işsizlik oranları çok yüksek seviyelere çıkmıştır. Bu bağlamda iddia edildiği gibi sadece Arap Baharı etkisiyle bir AB krizi söz konusu değildir. Çünkü Arap Baharının etkisi sonucunda sığınma amacıyla göç eden mültecilerin sayısı özellikle 2012-2013 yıllarından sonra artmaya başlamıştır (bkz. www.unhcr.org, 2019). Ancak tablodan hareketle tam da bu yıllardan sonra AB ülkelerinde işsizlik oranlarının azaldığı görülmektedir. Ama işsizlik oranının kriz öncesi başlangıç düzeyine gelmemesi konusunda farklı faktörler ortaya çıkabileceği göz ardı edilmemelidir.

**Tablo 2.** AB Genç İşsizlik Oranları (% , 2007-2017)

	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
<b>AB (28)</b>	<b>16,4</b>	<b>16,3</b>	<b>20,8</b>	<b>22,2</b>	<b>23,1</b>	<b>25,0</b>	<b>25,8</b>	<b>24,5</b>	<b>22,7</b>	<b>21,0</b>	<b>18,9</b>
<b>Avusturya</b>	9,4	8,5	10,6	9,4	8,9	9,4	9,6	10,3	10,6	11,2	9,8
<b>Belçika</b>	18,8	17,9	21,9	22,4	18,8	19,8	23,7	23,2	22,1	20,1	19,2
<b>Bulgaristan</b>	15,1	12,7	16,1	21,9	25,1	28,1	28,4	23,8	21,6	17,2	13,0
<b>Hırvatistan</b>	25,0	23,6	25,1	32,2	36,6	42,0	50,0	45,6	42,4	31,3	27,4
<b>Kıbrıs</b>	9,5	8,4	12,9	15,6	20,9	26,5	37,0	34,4	31,3	27,8	23,8
<b>Çekya</b>	10,8	9,9	16,7	18,4	18,0	19,5	19,0	15,9	12,6	10,5	8,0
<b>Danimarka</b>	7,5	8,0	11,8	13,9	14,2	14,1	13,0	12,6	10,8	11,9	11,0



Estonya	10,1	12,0	27,3	32,9	22,4	20,9	18,7	15,0	13,1	13,4	12,2
Finlandiya	16,4	16,3	21,4	21,3	19,9	18,9	19,8	20,4	22,3	20,0	20,0
Fransa	18,7	18,2	22,8	22,4	21,8	23,6	24,0	24,1	24,6	24,5	22,1
Almanya	11,9	10,5	11,2	9,8	8,5	8,0	7,8	7,7	7,2	7,0	6,8
Yunanistan	22,5	21,7	25,6	32,8	44,6	55,3	58,2	52,4	49,8	47,3	43,6
Macaristan	18,1	19,6	26,5	26,5	26,0	28,2	26,5	20,3	17,2	12,9	10,7
İrlanda	9,1	13,5	24,3	27,7	29,1	30,4	26,7	23,8	20,7	17,1	13,6
İtalya	20,4	21,2	25,4	28,0	29,3	35,5	40,3	42,9	40,5	37,8	34,7
Letonya	10,6	13,6	33,4	36,1	31,0	28,5	23,2	19,6	16,3	17,2	17,0
Litvanya	8,4	13,4	29,6	35,7	32,6	26,7	21,9	19,3	16,3	14,4	13,2
Lüksemburg	15,0	17,6	17,0	14,1	16,7	18,5	15,4	22,0	17,2	18,7	15,2
Malta	13,5	11,6	14,5	13,2	13,3	14,1	13,0	11,7	11,8	11,0	10,5
Hollanda	5,9	5,3	6,6	8,7	10,0	11,7	13,2	12,7	11,2	10,8	8,9
Polonya	21,5	17,2	20,5	23,6	25,7	26,4	27,2	23,8	20,7	17,6	14,8
Portekiz	16,7	16,6	20,3	22,7	30,3	38,0	38,1	34,8	32,0	28,0	23,9
Romanya	20,2	18,7	21,0	21,8	23,7	22,4	23,6	23,9	21,5	20,5	18,5
Slovakya	20,4	19,1	27,4	33,6	33,5	34,1	33,7	29,7	26,5	22,2	19,0
Slovenya	10,1	10,5	13,7	14,7	15,8	20,6	21,7	20,2	16,3	15,3	11,3
İspanya	18,2	24,6	37,9	41,7	46,4	53,1	55,7	53,4	48,5	44,5	38,7
İsveç	18,9	19,8	24,8	24,5	22,5	23,4	23,2	22,5	20,0	18,7	17,8
İngiltere	14,3	15,0	19,1	19,9	21,3	21,2	20,7	17,0	14,6	13,0	12,1

Kaynak: World Development Indicators, 2019.

Tablo 2'de ise 2007-2017 yılları arası dönemi kapsayan 10 yıllık dönemde ILO tahminlerine göre hesaplanmış 15-24 yaş arası genç işsizlik oranları görülmektedir. Bu tabloya göre, AB ortalaması açısından bakılırsa, genç işsizlik oranları 2007 yılında 16,4 iken; bu oran, 2013 yılında 25,8 olana kadar neredeyse sürekli olarak artmıştır. Özellikle 2008 yılından sonra sürekli bir artış gözlemlenmiştir. 2008 yılında 16,3 olan genç işsizlik oranı 2009 yılında küresel-finansal krizin etkisiyle 20,8'e yükselmiş ve 2013 yılında kadar devamlı artmıştır. AB ortalaması bağlamında genç işsizlik oranının en düşük olduğu yıl olan 2008 yılından (16,3), işsizlik oranının en yüksek olduğu yıl olan 2013 (25,8) yılına kadarki dönemde genç işsizlik oranı sürekli artmış ve yaklaşık olarak %59 oranında artış göstermiştir. Açıkça görüleceği gibi bu artış Tablo 1'de hesaplanan genel işsizlik oranından daha yüksek gerçekleşmiştir. O halde 2008 küresel krizi yüksek oranda gençleri etkilemiştir. 2013 yılından sonra bir toparlanma süreci başlamış ve 2017 yılında 18,9 olarak gerçekleşmiştir. Ancak Tablo 1 ile karşılaştırıldığında burada ilginç bir durumla karşılaşmaktadır. Tablo 1'den farklı olarak burada genç işsizlik oranları 2017 yılında 18,9 olarak gerçekleşmiş ancak ele alınan 10 yıllık dönemin en düşük genç işsizlik oranı olan 2008 yılındaki 16,3 seviyesinden daha uzak kalmıştır. Yani genç işsizlik oranlarında küresel krizin etkileri bitmesine rağmen tam bir iyileşme söz konusu değildir. Tam da bu noktada genç işsizlik oranlarının AB'deki artışında başat faktör yine küresel-finansal krizi olmakla birlikte başka faktörlerin etkisi burada daha belirgindir. Bu faktörler arasında yukarıda belirtildiği gibi spesifik olarak Brexit, Yunanistan başta olmak üzere Euro bölgesindeki borç krizi, terör sorunu, mülteciler gibi birçok faktör sıralanabilir.

Tablo 2 incelendiğinde Lüksemburg dışındaki tüm mevcut AB ülkelerinde 2008 yılından 2009 yılına geçişte küresel krizin etkisi çok belirgindir. Şöyle ki; genç işsizlik oranı Lüksemburg dışındaki tüm ülkelerde 2008 yılından 2009 yılına artmıştır ve bu artış çok yüksek seviyelere ulaşmıştır. Küresel kriz ile birlikte Yunanistan, Güney Kıbrıs, İspanya, Portekiz, İtalya ve Hırvatistan gibi Euro bölgesi ülkeleri başta olmak üzere bölgedeki borç krizi oldukça etkili olmuştur. Bu ülkelerde küresel krizin yanı sıra borç krizinin ne derece etkili olduğu Tablo 2'den genç işsizlik oranlarının artış eğilimiyle görülmektedir. Neticede bu ülkeler dışında çoğu ülkede 2017 yılında bir toparlanma görülmektedir. Fakat vurgulamak gerekir ki, bu toparlanma küresel kriz öncesinden daha iyi değildir. Zira yukarıda sayılan faktörlerin etkisi aşikârdır. Ama sadece göçmenlerin AB'deki ekonomik sorunların tek sebebi olarak değerlendirilmesi uygun görünmemektedir. Belirtildiği gibi küresel finansal kriz başta olmak üzere birçok faktör bu ekonomik sorunlarda etkili olmaktadır. Çünkü AB ortalaması açısından genç işsizlik oranları 2013 yılından sonra düşüşe geçmiştir. Bazı ülkeler dışında çoğu ülkede aynı dönemden sonra düşüş gözlemlenmektedir.

Bu perspektifin haricinde, örneğin Almanya özelinde yapılan bir çalışmada, göçmenlerin ve Türklerin işsizlik oranlarının Almanlardan daha yüksek olması (Tanrıkulu, 2018, s. 106) dikkat çekici bir veri olarak değerlendirilmelidir. Verilerin haricinde, başlı başına müstakil bir çalışma olmayı hak eden, Avrupa'nın yaşlanma sürecini de göz ardı etmemek gerekmektedir. Zira Bauman'ın da ifadesi ile (2018, s. 25), "Avrupa'nın saçları, her geçen yıl gençleşen bir dünyada ağarmaktadır. Nüfus bilimciler bize yaşadığımız on yıl içinde, 20 yaş altındaki Avrupalıların %11 oranında azalacağını, öte yanda 60 yaşın üzerindeki insan sayısının %50 oranda artacağını söylemektedirler." Yine Almanya özelinde bu bağlamda bir kez daha bakıldığında, 21. yüzyılda Almanya'da nüfus sayısı giderek azalma eğilimine devam etmekte ve nüfus oranında yaşlı bireylerin sayısı hızla artmaktadır. Bu artışa karşın, ortaya çıkan ve çıkmaya devam edecek olan dönüşümde göç yoluyla denge sağlanması elzem görünmektedir. Bu sağlanmadığı takdirde ise gelecek yıllarda yaşlı nüfusun çoğunlukta olacağı ve sosyal güvenlik sisteminin işleyişinin istenilen düzeyde devam edemeyeceği aşikâr olarak

değerlendirilmektedir (Tanrıku, 2018, s. 113). Dolayısıyla orta ve uzun vadede Avrupa'nın ve AB'nin genç işgücüne duyabileceği ihtiyaç da önemli bir faktör olarak görülmektedir.

**Tablo 3.** Suriyeli Mültecilerin Ülkelere Göre Dağılımı

Ülke	Mülteci Sayısı	Oran
Türkiye	3.636.617	% 64
Lübnan	948.849	% 16.7
Ürdün	671.551	% 11.8
Irak	252.526	% 4.4
Mısır	132.871	% 2.3
Diğer (Kuzey Afrika)	35.713	% 0.6

**Kaynak:** UNCHR, 2019.

Suriyeli mülteciler konusunda ise elbette bu büyük göç dalgasına karşı Avrupalı ülkelerin ve AB'nin önleyici politikalar geliştirmeleri kendi bakış açıları çerçevesinde doğal kabul edilebilir. Ancak mevcut durum üzerinde, Avrupa Birliği'nin içerisinde çeşitli konumlarda yer alan aşırı sağcı parti, topluluk ve kişilerin ekonomik sorunlar bağlamında Suriyeli mültecileri hedef tahtasına koymaları makul görünmemektedir. Çünkü Birleşmiş Milletler'in Ocak 2019'a dair verilerine bakıldığında, Tablo 3'te de görüldüğü üzere, bu büyük göç vakası karşısında, yükü üzerine alan ülkelerin Avrupalı ülkeler olmadığı net bir biçimde görülmektedir. Mevcut durumda resmi verilere göre, dünyadaki toplam Suriyeli mülteci sayısı beş buçuk milyonu aşmış durumdadır. Bu toplam içerisinde Türkiye'nin, Lübnan'ın, Ürdün'ün, Irak'ın ve Mısır'ın ev sahipliği yaptığı oran dikkate alınır, Avrupa bağlamında söz konusu edilebilecek olan rakamların, mukayese edildiği vakit, sembolik kalacağı görünen bir gerçektir. Dolayısıyla Avrupa sınırları içerisinde yoğun şekilde yaşamayan Suriyeli mültecilerin ya da göçmenlerin Avrupalı vatandaşların işlerini ellerinden alma ihtimali söz konusu olmasa gerektir.

Genelden özele ortaya konulan istatistikî verilere bakıldığında da bu görüşü teyit eden argümanlarla karşılaşmaktadır. Nitekim Birleşmiş Milletler'in 2018 yılı Dünya Göç Raporuna göre, dünyada yaklaşık olarak 244 milyon göçmen bulunmaktadır (www.iom.int, 2019). Buna karşın 2014 yılından 2017 yılına Avrupa'ya ulaşan toplam mülteci sayısı 1,8 milyon civarındadır (Henley, 2018). Bu dört yıllık rakam sadece Suriyeli mülteciler özelinde Türkiye'ye yönelik ifade edilen rakamın yaklaşık yarısına tekabül etmektedir. 2018 yılında da AB ülkelerine yapılan sığınma başvurusu toplam 580,800 iken bu başvuruların ancak %37'si olumlu sonuçlanmıştır (www.ec.europa.eu, 2019). Bir başka gösterge açısından 2015 yılından 2017 yılına AB ülkelerine sığınma başvurusunda bulunan toplam Suriyeli sayısı ise 800,000 civarındadır (www.institutesi.org, 2019). Tablo 3'te ifade edilen rakamlar dikkate alındığında bu üç yılı baz alan rakamın ortaya çıkardığı tablo belirgin olsa gerektir. Bu tabloya karşın AB'de göçmenlerin ve özelde mültecilerin tehdit ve düşman olarak görülmesine dair ortaya çıkan iki farklı yaklaşımdan söz edilebilir.

İlk olarak, çalışma kapsamında da ifade edildiği üzere, göçmen ya da mülteci algısı üzerinden Avrupalı ülkelerde iç ya da dış politika inşası şekillendirilebilmektedir. Özellikle aşırı sağcı eğilimler için kamuoyu desteğini oluşturmak ve almak için göçmenler üzerinden yapılacak olan politika ve söylemler önemli bir argüman olarak kullanılmaktadır. Zira sosyo-kültürel kutuplaşmalar oluşturarak; göçmenleri, mültecileri "öteki" statüsünde değerlendirerek, tehdit ve güvenlik sarmalı içerisinde kamuoyu yönlendirilebilmektedir. Böyle bir tablo içerisinde de, AB genelinde göçe "karşı" bir tavır hâkim olmaktadır. Lakin bu tavrın mevcut durum içerisindeki gerçekliğinin temel doneleri bazı soru işaretlerini de beraberinde getirmektedir.

İkinci olarak ise göçmenlere ya da yabancılara dönük dışlayıcı ve ötekileştirici politikaların sadece sosyo-kültürel faktörler nedeniyle olmayacağı, iktisadî faktörlerin de etkili olduğu belirtilmelidir. Bu noktada, Akerlof ve Kranton tarafından geliştirilen "Kimlik İktisadı" bu konuda dikkat çekici ipuçları sunmaktadır. Buna göre, günümüz iktisadı sadece parayla ilgili değildir ve çoğu iktisatçı parasal olmayan saikleri de incelememiz gerektiğini düşünmektedir (Akerlof ve Kranton, 2016, s. 12). Yani iktisat, "ötekileştirici" bir etmen olarak da kullanılabilir. Akerlof ve Kranton'a göre (2016, ss. 130-131) iktisattaki ırk ayrımı araştırmalarını dünyanın önde gelen ve saygın iktisatçılarından ikisi başlatmıştır. Bunlardan ilki, Gary Becker'in "kişisel tercihlere dayalı ayrımcılık" teorisidir. Bu teoride, beyaz işverenler siyah çalışanları işe almaktan hoşlanmayabilirler ve beyaz çalışanlar siyahlarla birlikte çalışmaktan buna benzer bir hoşnutsuzluk duyabilirler. İkinci olarak Kenneth Arrow'ın önerdiği "istatistiksel ayrımcılık" daha farklı bir ayrımcılık nedeni öne sürmekle birlikte, benzer sonuçlar vermektedir. Bu teoride, beyaz işverenlerin siyah çalışanlara karşı ayrımcılık yapmasının nedeni, işverenlerin siyah çalışanlarla aralarına fiziksel ya da toplumsal bir mesafe koymak istemelerinden değil, siyahların ortalamada daha düşük becerileri olduğunu düşünmelerinden kaynaklanmaktadır. İki teori de Amerika merkezli bir çalışmanın neticesi olarak ortaya konmuş olsa da, burada vurgulanmak istenen husus, Avrupa'da da benzer şekilde göçmenler ve mülteciler bazında ayrımcı bir tutumun söz konusu olduğudur (www.gocvakfi.org, 2019; www.sabah.com.tr, 2019). Dolayısıyla göçmenlerin Avrupa'da işsizlik oranlarının artmasındaki tek etmen olduğu algısı bir yana, yasal statüde iş bulma imkânlarında bile dışlayıcı bir tavrın, tutumun olduğunu belirtmek yanlış olmayacaktır.

## Sonuç

Göç ve ekonomi ilişkisine kalkınma özelinde bakıldığında, göçün itici bir faktör olduğu çeşitli örneklerle görülmektedir. Nitelikli işgücü etkeni de bu noktada belirleyici olmaktadır. Buna karşın, Avrupalı ülkelerin ve AB'nin karşı karşıya kaldığı göç dalgalarının nitelikli işgücü ile ilgili ve ilişkili olmadığı eleştirisini sunmak olasıdır. Fakat işgücü ihtiyacına uygun alt

yapılar inşa edilemediği ve göçmenlere yönelik topyekûn dışlayıcı bir tavır ve tutum söz konusu olduğu için bu ilgi ve ilişkinin kesinlikle söz konusu olmadığını belirtmek mümkün görünmemektedir.

Ayrıca, özellikle 2012-2013 döneminden sonra AB'ye yapılan göçün bir "emek göçü" olmadığı da anlaşılmaktadır. Çünkü bu dönemden sonra göç akımlarına bakıldığında "iş arama" kaygısından çok savaş ortamının sonucu olarak "hayatta kalma" kaygısı ön plandadır. Dolayısıyla spesifik olarak bu dönemde AB'ye hareket eden nüfusa bakıldığında gönüllü bir iş arama durumundan ziyade ülkelerinden kaçma ve diğer ülkelere sığınma söz konusudur. Kaldı ki bu süreçte de Suriyeli mülteciler örneğinde görüldüğü üzere AB ülkelerinin bu soruna dair yükü paylaşmakta isteksiz oldukları görülmektedir. 2018 yılında AB ülkelerine yapılan sığınma başvurularının olumlu sonuçlanma oranı ve ortaya çıkan rakam bu görüşü doğrulamaktadır. Tam da bu noktada AB işsizlik oranlarının eğilimi önem arz etmektedir. Çünkü bu dönemde AB işsizlik oranları giderek azalmış ve neredeyse 2008 krizi öncesine geri dönmüştür. Bu bağlamda zaten sınırlı düzeyde olan AB'ye yapılan sığınma hareketinin bir emek göçü olmadığı teyit edilmektedir. Bu durum AB'nin, içinde bulunduğu kendi borç krizine "neden" arayışının bir başka boyutunu temsil etmektedir. Çünkü bu göç hareketliliği AB'nin işsizlik oranlarını anlamlı düzeyde etkilememektedir.

21. yüzyılda AB ülkelerinde yükselişe geçen aşırı sağcı partilerin kendilerine bir meşruiyet zemini oluşturdukları alanlardan birisi de göç ve göçmenler konusudur. Sosyo-kültürel farklılıklar vurgusunun yanı sıra, sosyo-ekonomik olarak da yaşanan kötü gidişatın sebebi olarak göçmenler gösterilebilmektedir. İşsizlik konusu da bu sebeplerin arasında kendisine yer bulmaktadır. Lakin çalışma kapsamında Avrupa Birliği ülkelerinin on yıllık (2007-2017) işsizlik ve genç işsizlik verilerine bakıldığında, göç dalgalarının yoğunlaştığı 2012-2013 döneminden itibaren işsizlik oranlarının artması bir yana, aksine, bir düşüşün söz konusu olduğu görülmüştür. Ayrıca işsizlik oranlarındaki yükselişin de 2008-2009 küresel finansal kriz döneminde varlığını hissettirdiği müşahade edilmiştir. Bu bağlamda, vurgulanmış olduğu üzere, göçmen faktörünün işsizlik oranlarındaki tek faktör olamayacağı bir kez daha görülmüş ve adeta politik gerekçelerle de ekonomik eksende bir "tehdit/öteki" icat edildiği görüşü desteklenmiştir. Her ne kadar kısa ve orta vadede iç ve dış politika açısından bu icat ve inşa süreci AB lehine gibi görülebilirse de, gittikçe yaşanan bir Avrupa için bu tablonun uzun vadede bir dezavantaj olabileceği unutulmamalıdır. Sürece ve tabloya daha spesifik bir değerlendirme sunulduğunda ise Suriyeli mülteciler konusu gündeme gelmektedir. AB'nin Suriyeli mülteciler konusundaki tedbir dolu hassasiyeti bilinen bir gerçektir. Ancak Tablo 3'te de arz edildiği üzere, bu küresel sorunda yükü üstlenen ülkeler arasında AB ülkeleri yer almamaktadır. Dolayısıyla olmayan bir gerçekliğin, işsizlik açısından bir problem teşkil etmesi mümkün görünmemektedir. Burada, önleyici bir yaklaşım söz konusu olsa da, mevcut durumda böyle-imiş gibi bir değerlendirme yapmak olası değildir.

## Kaynakça

- Akerlof, G. A. ve Kranton, R. E. (2016). Kimlik İktisadı, Kimliklerimiz, İşimizi, Ücretimizi ve Refahımızı Nasıl Şekillendiriyor?. (çev. C. Madenci). Ankara: Efil Yayınevi.
- Aktaş, M. T. (2015). Göç Olgusu Ekonomik Kalkınmada İtici Güç Olabilir mi?. Aksaray Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 7 (1), 37-48.
- Aras, İ. ve Sağıroğlu, A. (2018). Avrupa Aşırı Sağ'ında Göçmen Karşıtlığı: Fransa ve Macaristan Örnekleri. Mukaddime 9 (Özel Sayı. 1), 59-77.
- Asylum Statistics. (2019, 1 Temmuz). Erişim adresi [https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Asylum\\_statistics](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Asylum_statistics)
- Atikkan, Z. (2014). Avrupa Benim, Batı Avrupa'da Aşırı Sağın Yükselişi. İstanbul: Metis Yayınları.
- Avrupa'da Azınlıklar Ayrımcılık ve Nefretten Şikayetçi. (2019, 15 Ocak). Erişim adresi <https://gocvakfi.org/avrupadaki-azinliklar-ayrimcilik-ve-nefretten-sikayetci/>
- Bauman, Z. (2018). Avrupa, Bitmemiş Bir Macera. (çev. A. E. Pilgir). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Çelik, R. ve Arslan, I. (2018). Göç ve İşsizlik Arasındaki İlişki: Ampirik Bir Uygulama. Sosyal Siyaset Konferansları Dergisi, 74, 65-75.
- Develi, E. S. (2017). 21. Yüzyılda Göç Olgusu: Uluslararası Göç Teorilerinin Ekonomi Politikası. Süleyman Demirel Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, Göç Özel Sayısı, Cilt. 22, 1343-1353.
- From Syria to Europe: Experiences of Stateless Kurds and Palestinian Refugees from Syria Seeking Protection in Europe. (2019, 1 Temmuz). Erişim adresi [www.institutesi.org/from\\_Syria\\_to\\_Europe.pdf](http://www.institutesi.org/from_Syria_to_Europe.pdf)
- Göçmenler İşte Ayrımcılık Mağduru. (2019, 16 Ocak). Erişim adresi <https://www.sabah.com.tr/avrupa/2018/09/20/gocmenler-iste-ayrimcilik-magduru>
- Göv, A. ve Dürrü, Z. (2017). Göç ve Ekonomik Büyüme İlişkisi: Seçilmiş OECD Ülkeleri Üzerine Ekonometrik Bir Analiz. Uluslararası Ekonomik Araştırmalar Dergisi, Cilt. 3, Sayı. 4, 491-502.
- Güllüoğlu, F. (2012). Göç Olgusunun Ekonomi-Politik ve Uluslararası Göç Kuramları Üzerine Bir Değerlendirme. Yalova Sosyal Bilimler Dergisi, Sayı. 4, 53-85.
- Gür, N. (2017). Ülke Deneyimleri Işığında Uluslararası Göç Ekonomisi. SETA Analiz, Sayı. 224.
- Henley, J. (2018). What is the Current State of the Migration Crisis in Europe. Erişim adresi <https://www.theguardian.com/world/2018/jun/15/what-current-scale-migration-crisis-europe-future-outlook>
- Koser, K. (2007). International Migration, A Very Short Introduction. New York: Oxford University Press.
- Seven Years On: ÜTimeline of the Syria Crisis. (2019, 20 Ocak). Erişim adresi <https://www.unhcr.org/ph/13427-seven-years-timeline-syria-crisis.html>

- Syria Regional Refugee Response. (2019, 1 Şubat). Erişim adresi [https://data2.unhcr.org/en/situations/syria#\\_ga=2.207605843.1752854169.1548935059-558129901.1457350700](https://data2.unhcr.org/en/situations/syria#_ga=2.207605843.1752854169.1548935059-558129901.1457350700)
- Tanrıkulu, F. (2018). Yaşlanan Alman Nüfusu ve Artan Göçmen İhtiyacı Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi: Yükselen İrçılık, Yabancı Düşmanlığı ve Ayrımcılık. Sosyal Siyaset Konferansları Dergisi, 75, 93–122.
- Türk Dil Kurumu. (2019, 15 Ocak). Erişim adresi [www.tdk.gov.tr](http://www.tdk.gov.tr)
- Türkeş-Kılıç, S. (2018). Avrupa Komşuluk Politikası'nda Uluslararası Göçün Güvenleştirilmesi. Mukaddime, 9 (Özel Sayı. 1), 1–20.
- Uluslararası Göç Örgütü. (2009). Göç Terimleri Sözlüğü. Cenevre.
- World Bank Development Indicators. (2019, 23 Ocak). Erişim adresi <https://databank.worldbank.org/data/reports.aspx?source=2&series=SL.UEM.TOTL.ZS#>
- World Migration Report. (2019, 1 Temmuz). Erişim adresi <https://www.iom.int/wmr/chapter-2>
- Yardım, M. (2017). Aşırı Sağ ve Çokkültürlük: Avrupa'da Ötekileştirilen “Göçmenler”. Akademik İncelemeler Dergisi, Cilt. 12, Sayı. 2, 217–234.

## Summary

*Migration is one of the prominent agenda items of this century. The primary topics addressed under it include the multidimensional structure of the phenomenon (political, socio-cultural, economical aspects) and its regional and global effects in terms of its causes and effects. A big increase has been observed in migrations to the West (Europe specifically) especially as a result of the process known as the Arab Spring. With this increase, there has been a rise in the threat-based concerns/worries of European countries and the EU within their own contexts. This manifests itself in various discourses and exclusivist practices within European politics. Particularly the rise in far right strengthens the construction of a negative perception of migrants. Such a negative perception brings along political and socio-cultural exclusion in practice as well. However, this study notes that economic exclusion should not be ignored as well for it is an effective factor. This is because migrants may be displayed as the sole cause of a lot of economic problems, unemployment being in the first place, in countries receiving migrants. A similar situation is at stake in the EU as a result of far-right tendencies.*

*Within this general framework, the study attempts to answer three questions. First, what does the theoretical perspective tell about the migration-economy relationship and how does such perspective manifest itself in EU? Second, what kind of an evaluation can be made on far right's discourses on migrants and on statistical data within the context of unemployment? That is, are migrants really the sole factor increasing the unemployment rate, or are regional and global economic reasons influential on this as well? Third, how should the refugees issue resulting from the developments in Syria as of 2011 be interpreted for the EU on the basis of figures?*

*Firstly, considering the migration and development relationship, it would not be wrong to say that there is a positive relationship, especially within the scope of skilled labor migration. There are various examples displaying this. Secondly, in the EU politics and far-right views, migrants are indicated to be the sole reason for the increase in unemployment and the decrease in jobs held by citizens in the European states. Migrants are “scapegoats” as the phrase goes. This may even be put forward as a basic argument in policies and attitudes towards Syrian refugees. However, based on the EU total unemployment rates and EU youth unemployment rates from 2007 to 2017, it is possible to see a completely different picture. Even there was a fall in the period when intense migration waves occurred. Indeed, the 2008-2009 global financial crisis is seen to have been much more influential on increased unemployment rates. Thirdly, it is a known fact that the EU has concerns about Syrian refugees. No European country is seen among the countries shouldering the burden of Syrian refugees. Thus, it is seen that actions are taken based on constructed perceptions and discourses rather than objective data. In addition, those currently working there are exposed to severe exclusivist and otherizing attitudes, let alone refugees depriving the citizens of the EU countries of their jobs.*

*In this regard, it is possible to stress the following points: From the EU perspective, migrants are seen as “other” in the economic field as in the socio-cultural and political fields. It is even possible to encounter a theoretical background confirming this view from the perspective of identity economics. However, this exclusion process is grounded on the “invention” of rivals rather than facts. This also affects the internal politics of Europe.*

*Migration and migrants are one of the areas far-right parties starting to rise in the EU countries in the 21st century exploit to form a basis for their legitimacy. Besides the emphasis on socio-cultural differences, migrants may be shown as the reason for bad socio-economic situation. Unemployment should also be noted here. The ten-year unemployment and youth unemployment data of the EU and the EU countries (2007–2017) indicate that a fall, rather than a rise, occurred in unemployment rates as of the 2012-2013 period when migration waves became intense. Moreover, it was observed that the rise in the unemployment rate made itself evident in the 2009 global financial crisis period.*

*As emphasized, it was seen once again that the migration factor cannot be seen as the single factor leading to high unemployment rates. It does not seem possible that a nonexistent fact may pose a problem in terms of unemployment. Thus, though a preventive approach is at stake here, it is not possible to make a “this is that”*

---

*judgment in the current situation. Although this invention and construction process seems to be in favor of the EU in terms of domestic and foreign politics in the short and medium terms, it should be remembered that this picture may be a disadvantage for a gradually aging Europe in the long term.*

---





Bu sayfa boş bırakılmıştır.

## Yaygın Eğitim Kurslarına Katılan Kursiyerlerin Resim Yapmaya İlişkin Metaforik Algıları *Metaphorical Perceptions of Participants to Non-formal Training Courses on Drawing*

Sevil BÜYÜKALAN FİLİZ<sup>1</sup>  
Aslı TÜRKMENLİ<sup>2</sup>

Geliş Tarihi: 01.02.2019 / Düzenleme Tarihi: 27.06.2019 / Kabul Tarihi: 22.07.2019

### Özet

Bu araştırma yaygın eğitim kurslarına katılan kursiyerlerin resim yapmaya ilişkin algılarını metaforlar yoluyla ortaya çıkarmak amacıyla yapılmıştır. Araştırma Ankara ilinde faaliyet gösteren 7 yaygın eğitim kurslarına katılan 83'ü kadın, 8'i erkek olmak üzere toplam 91 kursiyerle yapılmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim deseni kullanılmış ve veriler içerik analiz tekniğiyle çözümlenmiştir. Verilerin toplanabilmesi için her bir kursiyere "Resim yapmak benim için.....gibidir" ve "çünkü.....dır" cümlesi yöneltilmiş ve. Resim yapmaya yönelik düşüncelerini yazmaları için kursiyerlere bir form verilmiştir ve kursiyerlerden sadece tek bir metafor üzerinde yoğunlaşarak düşüncelerini yazmaları istenmiştir. Araştırmanın bulgularına göre kursiyerler resim yapmaya ilişkin 90 tane geçerli metafor üretmişlerdir. Kursiyerlerin resim kavramına ilişkin ürettiği 90 metaforun ortak özelliklerine ve açıklamalarına dayalı olarak oluşturulan gruplama sonucunda 8 farklı kategori oluşturulmuştur. Metaforlar bir takım analiz işlemine tabi tutularak değerlendirilmiştir. Yapılan araştırma sonucunda kursiyerlerin resim yapmayı "su, deniz, çocuklarım, bahçe, uzay, bina, hamur, mutfak, huzur, terapi, ölümsüzlük, ilaç, televizyon, ışık, uçmak, yaratmak" gibi kavramlara benzettikleri görülmüştür. Kursiyerlerin resim kavramına yükledikleri anlamların genelde olumlu olduğu sonucuna varılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Metafor, metaforik algı, kurs, resim, yaygın eğitim

### Abstract

*This research was carried out to reveal perceptions of participants to non-formal training courses on drawing with the help of metaphors. The study was conducted with the trainees participating in 7 non-formal courses in Ankara province. In the study, case study design, one of the qualitative research methods, was used and the data were analyzed by content analysis technique. A total of 91 trainees; 83 females and 8 males, participated in the research. In order to collect the data, each trainee was asked to complete the sentences of "Drawing is like ....." and "because it is ...". A form was given to the trainees to write their thoughts on drawing and they were asked to write their thoughts concentrating only on a single metaphor. According to the findings of the research, the trainees produced 90 valid metaphors on drawing. The common features and explanations of the participants about 90 different metaphors produced by the trainees on the concept of drawing were gathered in 8 different categories. Metaphors are assessed through a number of analytical processes. As a result, it has been found that the participants identified drawing with "water, sea, my children, garden, space, building, dough, kitchen, peace, therapy, immortality, medicine, television, light, flying and creating". It was concluded that the meanings attributed to the drawing concept by the participants are positive.*

**Keywords:** Metaphor, metaphorical perception, course, drawing, non-formal training

### Giriş

Bireylerin; hızla değişen ekonomik ve sosyal toplum yaşantısında kendilerine bir rol edinmek ve varlıklarını gösterebilmek için gençlerin yanı sıra yetişkin bireylerinde eğitime, istihdamına gereksinim duyulmaktadır. Yetişkin bireylerin eğitimi günümüze kadar örgün eğitim dışında faaliyet gösteren çeşitli kavramlarla adlandırılmıştır. Yaygın eğitim, halk eğitimi, yetişkin eğitimi, okul dışı eğitim ve yaşam boyu eğitim gibi kavramlar, bazen aynı bazen de farklı anlamlarda kullanılmış ve tanımlanmıştır (Arslan, 1991). Yaygın eğitim, toplumun ihtiyaçlarını, bireylerin ilgi ve istekleri doğrultusunda çeşitli açılardan ele alarak uygulanan ve farklı kurumlar aracılığıyla etkin hale getirerek topluma belirli programlar çerçevesinde sunulan eğitim aktiviteleridir. Bu bağlamda sunulan eğitimden tüm bireyler isteyerek hayatı boyunca yararlanmaktadır.

Yaygın eğitim, nüfusun bazı kesimlerine belirli bir eğitsel yaklaşımdan ziyade, toplumda yaşayan her bireyin ihtiyaçları doğrultusunda yaşam boyu öğrenimini içerir (Simpson, 1974).

<sup>1</sup> Doç. Dr., Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Ankara, Türkiye.  
E-posta: sevilfil@gmail.com ORCID ID: 0000-0002-4955 4405

<sup>2</sup> Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, Türkiye  
E-posta: turkmenliasi@gmail.com ORCID ID: 0000-000-16333-7127

Avrupa Birliği Komisyonunun, hazırladığı yaşam boyu öğrenmeye ilişkin kararı "Making a European area of lifelong learning a reality", Kasım 2001'de kabul edilmiştir. Örgün eğitim öncesinden başlayarak yaşam boyunca devam eden ve bu süreçte yayılarak öğrenmenin önemine dikkat çeken bu karar; hayat boyu öğrenmenin örgün, yaygın ve formal olmayan eğitim ("formal", "nonformal" ve "informal" öğrenme) uygulamalarını tümüyle kapsamı gerektiğini vurgulamaktadır. Kararda yaşam boyu öğrenme "kişisel, sosyal, vatandaşlıkla ve/veya istihdamla ilgili bir perspektifle, bilgi, beceri ve yeterlikleri geliştirme amacıyla, yaşam boyu üstlenilen öğrenme etkinliği" olarak tanımlanmaktadır (Schild, 2002). Avrupa Yetişkin Eğitimi Terimleri Sözlüğünde yaygın eğitim; bireylerin, kişisel gelişimlerini arttırmak, sosyal ilişkilerini geliştirmek, bilgi ve bilinç düzeylerini yükseltmek, kendi görüş ve anlayışlarını sosyal bir ortamda başka insanların görüş ve düşünceleri ile kıyaslamak, vasıflarını ve kendini ifade edebilme gücünü geliştirmek gibi amaçlarla, herhangi bir zorunluluk olmaksızın gönüllü olarak katıldıkları organize eğitim faaliyetleri olarak tanımlanmaktadır. (EAEA, 1999).

Günümüzde bireylerin daha bilinçli olmaları, özgürce kararlarını uygulamaları, ruhsal ve ekonomik açıdan doyuma ulaşmaları açısından yetişkin eğitimi önemli bir yere sahiptir. Toplumların gelişmişlik düzeyleri bir toplumdaki eğitime bakış açısını yansıtır. Globalleşen ve teknolojik açıdan büyük bir hızla değişen dünyada yetişkin bireylerin eğitime olan ihtiyaç da yadsınmaz bir gerçektir. Çünkü yetişkin bireylerin gelişen teknolojiyle birlikte zamana uyum sağlamaları ve bilgi -becerilerini geliştirmeleri bu bağlamda rollerini etkin bir biçimde yerine getirmeleri gerekmektedir (Celep, 2003). Dünyada her ülkenin kendi eğitim anlayışına, görüşüne ve ihtiyaçlarına göre benimsediği bir eğitim politikası bulunmaktadır. Bu politika uygulanan eğitimden beklenen sonuçlara göre planlanmakta ve uygulanmaktadır. Türkiye'de yaygın eğitimin uygulamalarında hareket noktasını toplumdaki bireylerin ihtiyaçları ve beklentileri oluşturmaktadır. Bu ihtiyaçlar ve beklentiler doğrultusunda yaygın eğitim okul haricinde yetişkinlere onların gönüllü olarak katılacakları programlar halinde sunulmaktadır. (MEB Çıracılık,1994). Türkiye'deki yaygın eğitim uygulamalarına bakıldığında bu uygulamalar kamu kurumları ve sivil toplum kuruluşlarıncaya örgün eğitim programlarının içinde ve dışında gerçekleştirilmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı okuma yazma bilmeyen yetişkinlere yönelik okuma yazma kursları, çeşitli sosyal ve kültürel aktiviteler ve meslek edindirme kurslarını halk eğitimi merkezleri aracılığıyla vatandaşlara sunmaktadır. Ayrıca Milli Eğitim Bakanlığının olgunlaşma enstitüleri, pratik kız sanat okulları ile bakanlığın gözetimi ve denetimi altındaki özel öğretim kurumları aracılığıyla da bu faaliyetler yürütülmektedir.

Yaygın eğitim programları, örgün eğitim ile birbirini tamamlayarak, birbirinin her türlü imkânlarından yararlanarak bir bütünlük içinde düzenlenir. Hazırlanan programlarda hangi materyallerin kullanılacağı, ölçme ve değerlendirmenin nasıl yapılacağı belirtilir (MEB yaygın eğitim kurumları yönetmeliği,2006).Yaygın eğitimin ilkeleri açısından "herkese açıklık, ihtiyaca uygunluk, süreklilik, geçerlilik, planlılık, yenilik ve gelişmeye açıklık, gönüllülük, her yerde eğitim, hayat boyu öğrenme, bilimsellik ve bütünlük, iş birliği ve eş güdümlü "önemli görülmektedir (MEB yaygın eğitim kurumları yönetmeliği,2006). Yaygın eğitim programlarının amaçları arasında kursiyerleri, ilgi, istek ve yeteneklerine uygun olarak girişimci, üretken, sosyal bilinç sahibi, yenilikleri ve gelişmeleri izleyen ve kendini buna göre sürekli geliştiren, iyi insan, iyi vatandaş olarak yetiştirmek, istihdam için gerekli bilgi, beceri, tutum ve davranışları kazandırmak, araştıran, geliştiren, değerlendiren, tasarlayan, girişimci ve yaratıcı bireyler olarak yetiştirmek, bir meslek sahibi olup mesleğinde ilerlemek isteyenler ile meslek değiştirmek isteyenlere ilgi, istek ve yeteneklerine uygun meslek edindirmek, kursiyerlerin ilgi ve yetenekleri doğrultusunda ihtiyaç duydukları yeterlilikleri kazanmalarına uygun eğitimleri sağlamak gibi maddeler yer alır (MEB, Yaygın eğitim kurumları yönetmeliği,2006).

Yaygın eğitim programlarında sosyal-kültürel mesleki ve teknik, okuma -yazma olmak üzere üç ana bölümde kurslar düzenlenir. Okuma-yazma kursları; zorunlu ilköğretim yaşını aşmış okuma-yazma bilmeyen ve okur-yazar olup ilköğretimini tamamlayamamış vatandaşların okuma-yazma öğrenmelerini, okur-yazar olanların ilköğretimde temel beceri kazanmalarını ve eksik eğitimlerini tamamlamalarını desteklemek amacıyla kurslar düzenlenir. Bu kurslar, okuma-yazma öğrenme ve eksik eğitim tamamlamaya yönelik programlardan oluşur. Meslekî ve teknik kurslar; kişilere meslekî bilgi ve beceri kazandırmak ve onların bu yönlerini geliştirmek, boş zamanlarını değerlendirmek, kendi ihtiyaçlarını karşılamalarını sağlamak amacıyla beceri geliştirme kursları; iş gücü piyasasının ihtiyaç duyduğu nitelikte meslek elemanı yetiştirmeye yönelik meslek kazandırma kurslarıdır. Sosyal ve kültürel kurslar, toplumun kültür seviyesini yükseltmek, kişilere sosyal, kültürel ve sportif nitelikli bilgi ve beceriler kazandırmak, onları bir üst öğrenim sınavlarına hazırlamak, millî kültür değerlerimizi korumak, yaşatmak, yaygınlaştırmak ve yeni nesillere aktarılmasını sağlamak amacıyla düzenlenir. (www.memurlar.net).

Toplumun her kademesinde yaşayan bireylere farklı alanlarda bilgi ve beceri kazandırma amacı güden yaygın eğitimde sanat eğitiminin amacı; halka sanatın varlığını kavratmak, sevdirmek, estetik bakış açısı kazandırmak ve bireyi herhangi bir sanat dalında meslek sahibi olması için yönlendirmektir. 20. yüzyılın başından bu yana sanat eğitimi kavramı genel anlamda, güzel sanatların tüm alanlarını ve biçimlerini içine alan, okul içi ve okul dışı yaratıcı sanatsal gelişimi tanımlamaktadır. Dar anlamda ise okullardaki ilgili bölümlerde bu alana ilişkin olarak verilen dersleri kapsar. Yaygın ve dar anlamında kullanıldığı özellikle belirtilmedikçe sanat eğitimi daha çok "görsel sanatlar alanında verilen eğitim" şeklinde anlaşılmaktadır. Her iki durumda da sanat eğitimi yetişkin eğitiminden çok yetişmekte olanların genel eğitim sürecinde ele alınmaktadır (San, 2003). Sanat eğitiminin toplumsal gerekliliği açısından amacı, sanata, topluma, çevreye, doğaya karşı duyarlı bireyi yetiştirmektir. Sanat eğitimi çağdaş bireylerin yetişmesi açısından önemli bir yere sahiptir. Duyarlı, çağı yakalayan birey, düzenleyen, etrafındaki görsel kirlilikten, zevksizliklerden rahatsız olan, bilinçli, eğitilmiş insandır. Bu doğrultuda sanat eğitimi vermek bir gereklilik arz eder. Toplumumuzda sanat eğitimi veren yaygın eğitim kurumları arasında, halk eğitim merkezleri, belediyelere bağlı kurslar, sanat ve kültür merkezleri, galeriler, dernekler, vakıflar, şirketler, özel kurslar v.b. sayılabilir. Belediyeler de kendilerine verilen yetkiler çerçevesinde özellikle son yıllarda olmak üzere yaygın eğitim alanında önemli faaliyetler yürütmektedirler. Türkiye'de 1984 yılında Büyükşehir belediyelerinin kurulmaya başlanması ve daha sonraki yıllarda bu belediyelerin sayısının artmasıyla birlikte yerel

yönetimler yaygın eğitim hizmetlerinin geliştirilmesinde ve vatandaşlara ulaştırılmasında önemli bir paya sahip olmaya başlamışlardır. Büyükşehir belediyelerinin organizasyon yapısı içerisinde Eğitim ve Kültür Daire Başkanlıkları ve bunlara bağlı alt birimler oluşturulmaya başlanmıştır. Bazı Büyükşehir belediyeleri yaygın eğitim alanında kapsamlı ve sürekli organizasyonlar düzenleyerek, Türkiye'nin her ilçesinde uygulamaları kısa zaman içerisinde gerçekleştirmişlerdir. Bu durum, eğitimin; özellikle de yaygın eğitimin başarısında yerleşmenin ne derece önemli olduğunu ortaya koymaktadır (Duman, 2000). Bu kurumlardaki sanat eğitimi tamamen uygulamaya yönelik olup hobi amaçlı olarak tercih edilmektedir. Örgün ve yaygın eğitim kurumlarında uygulanan görsel sanatlar eğitiminin boyutları bu anlamda birbirinden çok farklıdır (Erbay,1997).

Yaygın eğitim kurs programlarında resim eğitiminde bireylerin desen, perspektif, renklendirme alanlarında yeterlilik seviyesine ulaşmaları, resim sanat alanındaki temel bilgi ve becerileri kazanmaları, resim sanat alanının gerektirdiği temel yeterliklere sahip olmaları, geometrik form ve renklendirme çalışmaları yapabilmeleri, portre çalışması yapabilmeleri vb. Kazanımlar amaçlanmaktadır. Kurslarda, resim programının dışında "makine nakışı, el nakışı, sim sırma, iğne oyası, şiş dantel, tel kırma, dantel anglez, giyim, mefruşat, patchwork, trikotaj, yorganlama, ahşap boyama, kumaş boyama, ipek pentur, tezhip-hat, minyatür, ebru, çini, seramik, mozaik, rölyef, ahşap rölyef, taş bebek, takı tasarımı, gümüş işlemeciliği, turistik el sanatları, ev ekonomisi-yemek, kilim, el örgücülüğü" olmak üzere birçok program bulunmaktadır. Ayrıca kurslarda; yabancı dil kursları, fotoğrafçılık, spor, mefruşat, takı tasarımı, İşaret dili, okuma-yazma, bilişim teknolojileri, kişisel gelişim ve eğitim, seramik ve cam, güzellik ve saç bakımı, halkla ilişkiler, muhasebe, engelli ve yaşlı hizmetleri, müzik eğitim ve gösteri sanatları gibi branşlarda yer almaktadır.

### 1.1. Metafor

Geçmişten günümüze birçok alanda kullanılmış ve kullanılmakta olan metaforlar, dilin anlatmak istediğini kolaylaştırıcı bir vazifeyi her zaman üstlenmiştir. Hakkında, çeşitli medeniyetlerin literatüründe farklı tanımlamalar yapılmasını bir yana bırakacak olursak metaforlar, insanlar arasında anlaşılır ve zengin iletişimin bir unsuru olarak nitelendirilmektedir. (Kılcan,2017). Metafor kavramı, en basit yapı taşı olan mecazla başlayıp, kişileştirme, istiare, değişmece, benzetme, eğretilme ... vb. kadar çok geniş bir anlama sahiptir. Metafor kelimesi esas olarak Grekçe'de "metaherein" kelimesinden gelmektedir. Taşımak, transfer, aktarım gibi anlamlar taşımaktadır. Metafor kelimesi etimolojik olarak birleşik kelime (meta+ phora) olarak izah edilen "metaphora"ya dayanır. "Meta", "öte" anlamında gelen, "phora" ise "taşımak" anlamını çağrıştıran Yunanca kökenli kelimelerdir. Latin yazarlar, metafor kavramını "translation" (aktarma, taşıma) veya "smilitudo" (benzetme) olarak kullanmışlardır (Nasalski'den aktaran Tepebaşılı, 2013, s. 16).

Metaforlar hayatın her anında, her yerde sıkça karşımıza çıkmaktadır. Günlük hayatta metafor dilde, düşüncede ve davranışta yaygın olarak kullanılmaktadır. Bireyin düşündüğü ve eylemde bulunduğu terimleri içeren gündelik kavram sistemi, doğası gereği metaforiktir (Lakoff ve Johnson, 2005).

Yapılan çalışmalardan yola çıkılarak metafor kavramı hakkında yapılan tanımlamalardan seçilenler şu şekildedir:

Toplumsal bir olguyu ifade etmek amacıyla metaforların dilsel ulaşım araçları olarak kullanıldığı görülmektedir (Töremen ve Döş,2009). Aynı zamanda Çalışkan'a (2009) göre metafor, söz figürü olmanın ilerisinde bilgiyi kavramada alternatif yorumlar getiren, kimi zaman kendine has bir gerçeklik, bilgi üreten bir mekanizmadır.

Metafor, dilin sembolik amaçlı kullanımına bağlı olarak bir kavram veya durumu başka bir kavramla veya bir durumla kullanılması biçiminde tanımlanabilir (Aydın ve Pehlivan, 2010).

Bir diğer tanımlamada ise metafor kullanımı, genel olarak dünyayı kavrayış anlayışımıza göre bir düşünce biçimi ve bir görme biçimi anlamına gelmektedir (Morgan, 1997).

Bu açıdan bakıldığında metafor, insanların anlatmakta zorlandığı soyut, karışık bir duyguyu, sözcüğü anlamlandırmada veya anlatmada kullanılan güçlü bir araçtır. Şeyihoğlu ve Genç'er'e (2011) göre metaforlar evde, okulda, sokakta, iş hayatımızda kısacası günlük hayatımızın her alanında bireyler tarafından sıklıkla kullanılmaktadır. Metafor, soyut ya da anlaşılması güç olan kavramların tanınan kelimelerle anlatılmasıdır. İki olgu veya kavramı birbiriyle ilişkilendirerek dilsel bir araç olan metafor, bir toplumsal yaşam alanından diğer toplumsal yaşam alanına geçiş ya da karşılaştırma yapmak amacıyla değişik fikir veya kavramın birbiriyle ilişkilendirildiği sembolik bir dil yapısı olarak kabul edilmektedir. Metafor ilk kez 1980' de Lakoff ve Johnson'ın "Metafors We Live By" isimli çalışmalarında geliştirilmiştir (Döş, 2010).

Metaforla anlatmak, farklı disiplinler arası bir ilişki içinde de kendini göstermektedir. Her ne kadar metafor ilk olarak edebiyatta şiir sanatında ortaya çıkmış olsa da psikolojiden eğitim bilimlerine, felsefeden bilime ve görsel sanatlara kadar birçok alanda kullanılmıştır.

Birbirine zıt anlamları, farklı nitelermeleri ve kavramları kaynaştırma becerisi olan metaforlar, zihinde sanatın ifadesini ve kalıcılığını perçinlemektedir. Sanatsal anlatımda metaforik anlatım çeşitli figürleri algılama sürecine dahil ederek, sezgisel bir anlamlandırma sürecini de içinde barındırır.

Metafor bir nesneyi bir konuyu başka bir şey olarak görmeye yardımcı bir araçtır. Görünürde birbiriyle bağlantısı yokmuş gibi duran kavramlar üzerinde yoğunlaşmaya ve o konunun, o nesnenin algılanmasını sağlayan dili zenginleştirmeye yarayan davetiyedir. Kendi öznel bağlamlarından çıkıp daha geniş anlamlar üreten düşünce sistemleri arasında anlamın yeni bir bağlamda üretildiği bir etkileşime davettir (Lissack,1999:3). Edebiyatta olduğu kadar görsel sanatlarda da kullanılan metaforların; gerçekliğin algılanmasında geliştirilen modellere katkısı, sezginin doğasındaki rolü ve sanatsal imgelemi canlandırmadaki işlevi de dikkat çekmektedir. Sanatçının olduğu kadar izleyicinin de sezgileri ölçüsünde değer kazanan metaforlar, sözün bittiği yerde göstererek varlığını ortaya koyar. Metafor sadece bir sözcükler dizini değil aynı zamanda bir kültürel ve toplumsal düşüncedir. Metafor yoluyla oluşturulacak yan anlamlarda bir kısıtlama yapılamayacağı gibi metaforik anlatımın etkisi de kişide farklı çağrışımlar yapabilir. Metaforlar bir konuyu doğrudan söylemek yerine yeni bir bakış açısı yaratarak karşıdaki izleyiciyi hayal kurmaya yönlendirir (Boynukalın,2014).

Metafor kelimesinin ülkemizde son zamanlarda bir çok araştırmacı tarafından kullanıldığı ve bunun üzerine araştırmalar yapıldığı bir çok alanda kullanılmaya başlandığı görüldüğünden bu araştırmacının hem yeni araştırmalara fikir vereceği hem de metafor kavramı ve kullanımı hakkında bilinçlenme düzeyinin artmasına katkı sağlayacağı söylenebilir. Alan yazın incelendiğinde yaygın eğitim kurumlarında resim yapmaya ilişkin kursiyerlerin metaforik algılarına yönelik çalışmalara rastlanmamıştır. Bu doğrultuda araştırma resim yapma kavramının, kursiyerler tarafından nasıl algılandığı ve resim yapma kavramına yükledikleri anlamların sanata bakış açılarının anlaşılması bakımından oldukça önemlidir.

## 1.2.Amaç

Bu araştırma yaygın eğitim kurslarında resim programına katılan kursiyerlerin resim yapma olgusuna ilişkin düşündükleri metaforları ortaya çıkarma ve bu kavramı kullanma becerilerini görmeye yönelik olarak gerçekleştirilmiştir. Bu genel amaç kapsamında aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Kursiyerlerin resim yapma kavramına ilişkin ortaya koydukları metaforlar nelerdir?
2. Kursiyerlerin ortaya koydukları metaforlar ortak özellikleri bakımından hangi kategoriler altında toplanabilir?
- 3- Kursiyerlerin resim kavramına ilişkin metaforların gerekçeli açıklamaları nelerdir?

## 2.Yöntem

### 2.1.Araştırma Deseni

Yaygın eğitim kurslarında resim programına katılan kursiyerlerin resim yapmaya ilişkin metaforik algılarını ortaya çıkarmayı amaçlayan bu araştırma nitel araştırma desenlerinden biri olan olgu bilim yaklaşımı çerçevesinde desenlenmiştir. Olgu bilim çalışmalarında genellikle belli bir olguya ilişkin bireysel algıların veya perspektiflerin ortaya çıkarılması ve yorumlanması amaçlanır (Yıldırım & Şimşek, 2005).

Bu bağlamda araştırma sürecinde belirlenen “resim yapma” kavramı üzerine düşünmelerine dayalı metaforik bir uygulama gerçekleştirilmiştir. Olgu bilim yaklaşımı ile kursiyerlerin metaforlar yolu ile belirlenen kavramı nasıl ifade ettikleri sorulmuştur. Metafor çalışmalarında, araştırma konusunun hedef kitlesi olan bireylerle bire bir çalışılır ve elde edilen veriler sınıflandırılarak araştırma konusu ile ilişkilendirilir (Johnson, 2007).

### 2.2.Çalışma Grubu

Bu araştırma Ankara ilinde ulaşılabilen yedi yaygın eğitim kurumlarında resim programına katılan toplam 91 kursiyerle gerçekleştirilmiştir. Araştırmada yer alan katılımcılar amaçlı örneklem yöntemlerinden kolay ulaşılabılır durum örnekleme yöntemine göre seçilmiştir. Araştırmada yer alan 91 kursiyerin demografik özellikleri Tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 1.** Araştırmaya Katılan Kursiyerlerin Demografik Özellikleri

Kategori		f	%
Cinsiyet	Kadın	83	91.2
	Erkek	8	8.8
Toplam		91	100
Öğrenim Durumu	İlkokul	7	7.7
	Lise	38	41.7
	Üniversite	46	50.6
Çalışma durumu	Emekli	42	46.1
	Çalışıyor	4	4.4
	Ev hanımı	45	49.4
Toplam		91	100
Yaş Aralığı	20-30	5	5.5
	31-40	12	13.2
	41-50	30	33.0
	51-60	33	36.2
	61-70	8	8.8
	71-80	3	3.3
Toplam		91	100



Tablo 1'de görüldüğü gibi araştırmaya katılan kursiyerlerin 83'ü (%91.2) kadın, 8'i (%8.8) erkek olmak üzere toplam 91 kişidir. Araştırmaya katılan kursiyerlerin 46'sı (%50.6) üniversite, 38'i (%41.7) lise, 7'si (%7.7) ilköğretim mezunu kursiyerlerdir. Emekli 42 (%46.1), ev hanımı 45 (%49.4) ve çalışan 4 (%4.4) kursiyer olduğu görülmektedir. Resim kurslarına katılanların daha çok kadınlar olduğu görülmektedir. Tablo da görüldüğü gibi kursiyerlerin çoğunluğunu üniversite ve lise mezunları oluşturmaktadır.

Tablo incelendiğinde 20-30 yaş aralığında 5 (%5.5) kişi, 31-40 yaş aralığında 12 (%13.2) kişi, 41-50 yaş aralığında 30 (%33) kişi, 51-60 yaş aralığında 33 (%36.2) kişi, 61-70 yaş aralığında 8 (%8.8) kişi, 71-80 yaş aralığında 3 (%3.3) kişi olduğu görülmektedir.

### 2.3. Verilerin Toplanması

Araştırmaya katılan kursiyerlerin 'resim yapma' kavramına ilişkin düşündükleri metaforları ortaya çıkarmak için, her bir kursiyere "resim yapmak benim için ... gibidir; çünkü ..." cümlesinin yazılı olduğu bir form verilmiştir. Bu formda metaforla ilgili açıklamalara ve örneklere yer verilmiştir. Kursiyerlerden bu ibareyi kullanarak ve sadece bir metafor üzerinde yoğunlaşarak, düşüncelerini samimi olarak yazmaları istenmiştir. Formların doldurulmasına gönüllü olanlar katılmıştır. Kursiyerlerden gönüllü olarak katılanlara formları doldurmaları için 15 dakika süre verilmiştir. Saban (2008)'e göre Metaforun bir araştırma aracı olarak kullanıldığı çalışmalarda "gibi" kavramı genellikle metaforun konusu ile metaforun kaynağı arasındaki bağı daha net bir şekilde çağrıştırmak için kullanılmaktadır. "Çünkü" kavramına da yer verilerek, katılımcıların kendi metaforları için bir gerekçe veya mantıksal dayanak sunmaları istenmiştir (Saban, 2008). Kursiyerler tarafından yazılı olarak yapılan açıklamalar doküman olarak bu araştırmada veri kaynağı olarak kullanılmıştır.

### 2.4. Verilerin Analizi

Bu araştırmada elde edilen verilerin değerlendirilmesinde nitel araştırma yönteminin yaygın bir tekniği olan "içerik analizi tekniği" kullanılmıştır. İçerik analizi özellikle sosyal bilimlerde kullanılan bir araştırma yöntemi ve bu yöntem uygun olarak kullanılan bir araştırma tekniğidir (Taylan, 2011). İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramalara ve ilişkilere ulaşmaktır. Betimsel analizde özetlenen ve yorumlanan veriler, içerik analizinde daha derin bir işleme tabi tutulur ve betimsel yaklaşımla fark edilemeyen kavram ve temalar bu analiz sonucu keşfedilebilir. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde organize ederek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2006:27).

Kursiyerlerden elde edilen verilerin çözümlenmesinde Koçbeker ve Saban (2006) çalışmasından da yararlanılarak aşağıdaki aşamalar izlenmiştir.

**1- Adlandırma Aşaması:** Kursiyerlerin anlamlı metaforlar ve cümleler kurup kuramadıklarına bakılmıştır. Kursiyerlerin üretmiş oldukları metaforlar kavram olarak belirtilmiştir. Örneğin; deniz, özgürlük, terapi v.s...

**2- Eleme Aşaması:** Bu aşamada daha önceden numaralandırılan kâğıtlar tekrar gözden geçirilmiştir. Geçerli metafor üretmeyen yani metaforunda; kaynak alan, yada anlatmak istediği kavramı hedef almayan ve arasında olması gereken ilişkilendirmeyi içermeyen, 1 kâğıt değerlendirme kapsamından çıkarılmış; diğer 90 geçerli kâğıt değerlendirmeye alınmıştır.

**3- Kategori Geliştirme:** Bu aşamada, kursiyerler tarafından resim yapma kavramıyla ilgili oluşturulan bütün ifadeler numaralandırılmıştır. Kursiyerlerin ürettikleri metaforlardan ortak özellik taşıyanlar aynı kategori altında değerlendirmeye alınmıştır. İçerik analizi sonucunda kategoriler belirlenmiştir. Kategoriler belirlenirken, aynı tema altında bulunan metaforların anlamlı bir bütün oluşturmasına özen gösterilmiş ve elde edilen tüm metaforların araştırma amacı doğrultusunda bir bütünlük oluşturup oluşturmadığına bakılmıştır. Araştırmaya katılan 91 kursiyer resim yapma kavramına ilişkin toplam 90 tane metafor üretmiştir. Bu bağlamda, metaforlardan bazılarının birden fazla kursiyer tarafından üretildiği görülmüştür. Kursiyerlerin ifadeleri dikkate alınarak belli olan tema ile bağlantı kurularak resim yapma kavramına ilişkin kursiyerler için 8 farklı kavramsal kategori oluşturulmuştur.

**4- Geçerlik ve güvenilirliği sağlama aşaması:** Araştırmacı tarafından bu süreçte kursiyerlerin sadece kendi düşüncelerini ifade etmeleri için metafor üretmeleri belirtilmiş, yönlendirici herhangi bir örnek vermemeye ve kursiyerleri etkilememeye özen gösterilmiştir. Araştırmanın geçerliliğini sağlamak için doğruluk ve direkt aktarılabilirlik önemli olduğundan, kursiyerlerin oluşturdukları metaforlara ve açıklamalarına doğrudan yer verilmiş ve bu ifadelerden yola çıkarak elde edilen sonuçlar yorumlanmıştır. Ayrıca araştırmanın geçerliliğinin sağlanması için veri analizi süreci de ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Araştırmanın kodlayıcılar arası güvenilirliğini sağlamak için kavramsal kategorilere ayrılan metaforlar nitel araştırma konusunda yetkin üç uzmanın görüşüne sunulacak tutarlılık incelemesi yapılmıştır. Uzmanlardan metaforları, bu kavramsal kategoriler ile eşleştirmeleri istenmiştir. Ardından görüş birliği ve görüş ayrılıkları tespit edilerek kodlayıcılar arası güvenilirliği, Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği güvenilirlik formülü  $P(\text{Uzlaşma yüzdesi}) = \frac{\text{Na}(\text{Görüş Birliği})}{\text{Na}(\text{Görüş Birliği}) + \text{Nd}(\text{Görüş Ayrılığı})} \times 100$  kullanılarak hesaplanmıştır. Uzmanların ve araştırmacının değerlendirmeleri arasındaki uyumun %96 olduğu tespit edilmiştir. Bu değer, 90 üzerinde olduğu için arzu edilen bir güvenilirliğin sağlanmış olduğu kabul edilmiştir.

**5- Oluşturulan Metaforlara Göre Yorumlama Aşaması:** Araştırmada belirtilen bu aşamaların uygulanmasından sonra oluşturulan metaforlar, kategoriler ve kursiyerlerin açıklamaları şekil ve tablolar halinde sunulmuştur.

### 3. Bulgular

Bu bölümde kursiyerlerin resim yapmaya ilişkin olarak üretmiş oldukları metaforlar ve bu metaforlardan oluşturulan kategoriler tablolar halinde verilmiştir. Daha sonra belirlenen kategoriler çerçevesinde araştırmaya katılan kursiyerlerin ürettiği metaforlar, kursiyerlerin ifadelerinden bazı kesitlere yer verilerek değerlendirilmiştir. Şekil 1'de yaygın eğitim

kurumlarında resim programına katılan kursiyerlerin resim yapmaya ilişkin ürettikleri metaforlar kullanma yoğunluğuna göre kelime bulutu şeklinde verilmiştir.

**Şekil 1.** Kursiyerlerin resim yapmaya ilişkin oluşturdukları metaforlar.



Şekil 1’de de görüldüğü gibi, kursiyerler resim yapma kavramına ilişkin çok sayıda metafor üretmiş ve üretilen metaforlar kursiyerlerin kullanma sıklığına göre kelime bulutu biçiminde verilmiştir. Kursiyerler tarafından en çok tekrarlanan metaforların; dünya, hayat, hayal, mutluluk, hobi terapi, renk, yaşam, deniz, yaratmak, özgürlük, sonsuzluk, zevk, ölümsüzlük metaforları olduğu belirlenmiştir. Kursiyerler tarafından üretilen metaforların olumlu metaforlar olduğu görülmektedir.

Kursiyerlerin resim yapmaya ilişkin ürettiği 90 metaforun ortak özellikleri ve bu metaforları kullanma nedenlerine dayalı olarak oluşturulan gruplama sonucunda, metaforlar 8 farklı kategoride toplanmıştır. Bu kategoriler Şekil 2’de verilmiştir.

Şekil 2. Resim Yapmaya İlişkin Oluşturulan Kategoriler.



Yaygın eğitim kurslarına katılan kursiyerler resim yapmaya ilişkin çok sayıda metafor üretmişler ve üretilen metaforlardan hareketle ortaya çıkan kategoriler aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

### 3.1. Kursiyerlerin İfadelerine Göre Oluşturulan Özgürlük Kategorisi

Kursiyerleri oluşturdukları metaforlar özgürlük kategorisi altında Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. "Özgürlük" kategorisi

Metafor	İfadeler
Uçmak	Özgürlüğünü ilan etmek, bulutlarda uçmak(K3)
Tatil	Tatile çıkmak gibi, orada özgür ve hürüm(K7)
Evim	İstediğim her şeyi yapabilirim, rahat bir ortam(K4)
Hayal	Duygularımı renk ve desenlerle ifade ettiğim hayalim(K2)
Doğa	Doğanın içinde olmanın verdiği rahatlık, özgürlük(K10)
Renk	Renkler gibi içinden geldiğince kuralsız yaşamak(K8)
Hayat	Özgürce hayatın derinliklerine dalmak(K1)
Yemek	Özgürce yemek yeme(K5)

"Özgürlük" kategorisi altında 8 metafor bulunmaktadır. Kursiyerlerin oluşturdukları metaforlar özgürlük kategorisi altında toplanmıştır. Kursiyerler resim yapmayı "uçmak, tatil, evim, hayal, doğa, renk, hayat, yemek" olarak belirttikleri ve "özgürlüğü ilan etmek, bulutlarda uçmak(K3), tatile çıkmak gibi, orada özgür ve hürüm(K7), İstediğim her şeyi yapabilirim, rahat bir ortam(K4), duygularımı renk ve desenlerle ifade ettiğim hayalim(K2), doğanın içinde olmanın verdiği rahatlık, özgürlük(K10), renkler gibi içinden geldiğince kuralsız yaşamak(K8), özgürce hayatın derinliklerine dalmak(K1), özgürce yemek yeme(K5)" şeklinde ifade ettikleri resim yaparken özgürlüğü bu şekilde algıladıkları görülmektedir.

### 3.2. Kursiyerlerin İfadelerine Göre Oluşturulan "Yaratmak" Kategorisi

Kursiyerleri oluşturdukları metaforlar yaratmak kategorisi altında Tablo 3'de verilmiştir.

**Tablo 3.** "Yaratmak" kategorisi

Metafor	İfadeler
Bina	Bina yapar gibi yeniden yaratıyorum(K6)
Hamur	Yeniden istediğim şekli veriyorum(K9)
Renk	Zevkime göre istediğim renkleri yeniden yaratıyorum(K12)
Işık	İç aydınlığı, mucize gibi yeniden yaratılıyor(K20)
Ruh	Ruhumun ortaya yeni bir şeyler çıkartması(K33)
Obje	Somut bir objeye hayat vermek, yeniden yaratmak(K45)
Ufuk	Yeni şeyler yaratmak ufukumu açmak (K28)
Mutfak	Hazırlığı meşakkatli ama ortaya çıkan eser harika(K55)
Ölümsüzlük	İnsanın kendi üretmiş olduğu şey sonsuza kadar yaşayacak(K14)
Eser	Yeni bir şeyler yapmak. Yaratmak, eser ortaya koymak(K13)

"Yaratmak" kategorisi altında 10 metafor bulunmaktadır. Kursiyerlerin oluşturdukları metaforlar yaratmak kategorisi altında toplanmıştır. Kursiyerler resim yapmayı "*bina yapar gibi yeniden yaratıyorum(K6)* , *yeniden istediğim şekli veriyorum(K9)*, *zevkime göre istediğim renkleri yeniden yaratıyorum(K12)*, *iç aydınlığı, mucize gibi yeniden yaratılıyor(K20)*, *ruhumun ortaya yeni bir şeyler çıkartması(K33)*, *somut bir objeye hayat vermek, yeniden yaratmak(kK5)*, *yeni şeyler yaratmak ufukumu açmak (K28)*, *hazırlığı meşakkatli ama ortaya çıkan eser harika(K55)*, *insanın kendi üretmiş olduğu şey sonsuza kadar yaşayacak(K14)*, *yeni bir şeyler yapmak. yaratmak ,eser ortaya koymak(K13)* şeklinde ifade ettikleri resim yaparken yaratmayı bu şekilde algıladıkları görülmektedir.

### 3.3. Kursiyerlerin İfadelerine Göre Oluşturulan "Sonsuzluk "Kategorisi

Kursiyerleri oluşturdukları metaforlar sonsuzluk kategorisi altında Tablo 4'de verilmiştir.

**Tablo 4.** "Sonsuzluk "kategorisi

Metafor	İfadeler
Deniz	Uçsuz bucaksız derinlere dalıp her şeyi unutmak(K30)
Hobi	Eğlenirken sonsuz mutluluk her şeyi unuttuğum tek yer(K21)
Mavi renk	Masmavi deniz kenarında dolaşmak sonsuzluğa bakmak(K23)
Derinlik	Denizin altı gibi büyüleniyorum(K37)
Deniz	Uçsuz bucaksız sonsuz(K42)
Tatil	Beynim dinleniyor, başka bir evrendeyim, bulutların üstündeyim(K56)
Dünya	Dünyayı seviyorum sevgim düşüncelerim gibi sonsuzdur(K29)
Çiçek	Çiçeklerin sonu yoktur yeniden açarlar(K52)
Özgürlük	Hayal ettiğim şeylerin içine giriyorum, sonsuzluk(K15)
Uzay	Uçsuz bucaksız bir boşlukta olmak (K80)
Hayat	Hayatın güzelliklerine dalmak, oradan çıkmamak(K75)
Evren	Sonsuz bir hayatın gizemi(K31)

"Sonsuzluk" kategorisi altında 12 metafor bulunmaktadır. Kursiyerlerin oluşturdukları metaforlar yaratmak kategorisi altında toplanmıştır.Kursiyerler resim yapmayı "*uçsuz bucaksız derinlere dalıp her şeyi unutmak (K30)*, *eğlenirken sonsuz mutluluk her şeyi unuttuğum tek yer(K21)*, *masmavi deniz kenarında dolaşmak sonsuzluğa bakmak(K23)*, *denizin altı gibi büyüleniyorum(K37)*, *beynim dinleniyor,başka bir evrendeyim,bulutların üstündeyim(K56)*, *dünyayı seviyorum sevgim düşüncelerim gibi sonsuzdur(K29)*, *çiçeklerin sonu yoktur yeniden açarlar (K52)*, *hayal ettiğim şeylerin içine giriyorum,sonsuzluk (K15)*, *uçsuz bucaksız bir boşlukta olmak(K80)*, *hayatın güzelliklerine dalmak,oradan çıkmamak(K75)*, *sonsuz bir hayatın gizemi(K31)* şeklinde ifade ettikleri resim yaparken sonsuzluğu bu şekilde algıladıkları görülmektedir.

### 3.4. Kursiyerlerin İfadelerine Göre Oluşturulan "Terapi Görmek" Kategorisi

Kursiyerleri oluşturdukları metaforlar terapi görmek kategorisi altında Tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 5. "Terapi görmek" kategorisi

Metafor adı	İfadeler
Eğlence	Stres atıyorum ,hayata bakışımı değiştiriyor(K81)
Vazgeçilmez	Kafamı dinlendirmenin en güzel yolu(K90)
Renk	Bana huzur veriyor, rahatlatıyor(K53)
Zevk	İnsanı mutlu eden ,rahatlatan bir olay,iç dünyamı yansıtıyor(K40)
Hayat	Yaparken hissettiğim hayat kadar gerçek(K43)
Güzellik	Başka bir boyuta geçmek orada güzellikleri keşfetmek(K74)
Huzur	Kafayı boşaltmak huzur dolmak(K16)
Su	Yaptıkça doyamıyorum,benliğimin buna ihtiyacı var(K82)
Anahtar	Mutluluğa ,huzura açılan kapı(K54)
Dünya	Negatif hiç bir şey düşünmüyorum,başka dünyada dolaşıyorum(K17)
Üretmek	Yapabildiğimi kanıtladım,kendine güvenmek(K18)
İlaç	Beni çok iyi hissettiren, psikolojime iyi gelen(K69)
Felsefe	Kargaşadan sonra ortaya çıkan eser, benim diyebilmek (K41)
Mutluluk	Zevk alarak yapıyorum,iyi geliyor(K44)
Rahatlama	Huzurlu bir ortam(K19)
Duygu	Güzel şeyler yapmak ,yararlı hissetmek(K83)
Şarj	Yeniden dolmak(K34)

"Terapi görmek "kategorisi altında 17 metafor bulunmaktadır. .Kursiyerlerin oluşturdukları metaforlar terapi görmek kategorisi altında toplanmıştır.Resim yapmanın kursiyerleri terapi görmek gibi rahatlatığı görülmektedir. Kursiyerler resim yapmayı "*stres atıyorum ,hayata bakışımı değiştiriyor(K81) ,kafamı dinlendirmenin en güzel yolu(K90) ,bana huzur veriyor, rahatlatıyor(K53) , insanı mutlu eden ,rahatlatan bir olay,iç dünyamı yansıtıyor(K40) ,yaparken hissettiğim hayat kadar gerçek(K43) ,başka bir boyuta geçmek orada güzellikleri keşfetmek(K74) , kafayı boşaltmak huzur dolmak(K16) , yaptıkça doyamıyorum,benliğimin buna ihtiyacı var(K82), mutluluğa ,huzura açılan kapı(K54), negatif hiç bir şey düşünmüyorum,başka dünyada dolaşıyorum(K17) , yapabildiğimi kanıtladım,kendine güvenmek(K18), beni çok iyi hissettiren, psikolojime iyi gelen(K69), kargaşadan sonra ortaya çıkan eser, benim diyebilmek (K41), zevk alarak yapıyorum,iyi geliyor(K44) ,huzurlu bir ortam(K19) ,huzurlu bir ortam(K19), güzel şeyler yapmak ,yararlı hissetmek (K83), yeniden dolmak(K34)* şeklinde ifade ettikleri resim yaparken terapi görüyormuş gibi algıladıkları görülmektedir.

### 3.5. Kursiyerlerin İfadelerine Göre Oluşturulan "Renklerle Buluşmak" Kategorisi

Kursiyerleri oluşturdukları metaforlar renklerle buluşmak kategorisi altında Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. "Renklerle buluşmak" kategorisi

Metafor adı	İfadeler
Huzur	Renklerin dünyasında kaybolmak(K22)
Bahçe	Renk renk güzellikler ,çiçekler(K35)
Televizyon	İçerisinde her şey var ,tüm dünya bulunuyor,her şey rengarenk(K47)
Çiçekler	Her şey renkli,sanki kokusunu hissediyorum(K85)
İç dünyam	Ruhumun renklerini tuvale döküyorum(K72)
Dünya	Tüm renkleri ,güzellikleri aktarmak(K60)
Hayal	Renklerin birleşmesi(K68)
Gökkuşağı	İçinde her renk var,mutluluk veriyor(K57)
Doğa	Doğada renklerle buluşmak,kendimle baş başa olmak(K11)

Tablo 6. renklerle buluşmak kategorisi altında 9 metafor bulunmaktadır.Kursiyerlerin oluşturdukları metaforlar renklerle buluşmak kategorisi altında toplanmıştır. Renklerin verdiği coşkuyu ,mutluluğu ifade ettikleri görülmektedir. Kursiyerler resim yapmayı "*renklerin dünyasında kaybolmak(K22) , renk renk güzellikler ,çiçekler(K35), içerisinde her şey var ,tüm dünya bulunuyor,her şey rengarenk(K47) , her şey renkli,sanki kokusunu hissediyorum(K85) , ruhumun renklerini tuvale döküyorum(K72) , tüm renkleri ,güzellikleri aktarmak(K60) , renklerin birleşmesi(K68) , içinde her renk var,mutluluk veriyor(K57) , doğada renklerle buluşmak,kendimle baş başa olmak "(K11) şeklinde resim yaparken renklerin onlarda yarattığı duyguyu ifade ettikleri görülmektedir.*

### 3.6. Kursiyerlerin İfadelerine Göre Oluşturulan "Huzur Bulmak" Kategorisi

Kursiyerleri oluşturdukları metaforlar huzur bulmak kategorisi altında Tablo 7'de verilmiştir.



**Tablo 7. "Huzur bulmak" kategorisi**

Metafor adı	İfadeler
Ruh	Temizlenmek ,dinlenmek beyni ,ruhu huzura kavuşturmak(K32)
Hayat	Her duyguyu resim yaparken bulduğum tek yer(K50)
Zevk	Bana huzur veriyor,başka bir dünya ,hoşuma gidiyor(K51)
İlaç	Bedenen ve ruhen iyileşiyorum ,huzur veren bir dost(K84)
Hayal	İnsanın içinde olan iyilik,güzellik,hoş düşüncelerin yansıması(K46)
Tabiat	İnsana ,hayvana evrene bakmayı öğretti,her şeyi seviyorum(K78)
Mutluluk	Duygularımın dili(K61)
Yaşamak	Deşarj olmak, en güzel uğraşım(K73)
Dinlenmek	Huzurlu hayat(K24)
Hobi	Rahatlamak ,eğlenmek(K62)
Rüya	Korku idi şimdi zevk,rahatlama,huzur(K48)
Duygu	Gerçek hayatta yaşamadığım duygular,ruhumu okşuyor(K86)

Tablo 7. huzur bulmak kategorisi altında 12 metafor bulunmaktadır. Kursiyerlerin oluşturduğu metaforlar huzur bulmak kategorisi altında toplanmıştır. Resim yaparken beden en ve ruhen huzur buldukları görülmektedir. Kursiyerler resim yapmayı" *temizlenmek ,dinlenmek beyni ,ruhu huzura kavuşturmak (K32), her duyguyu resim yaparken bulduğum tek yer(K50) bana huzur veriyor,başka bir dünya ,hoşuma gidiyor (K51) , beden en ve ruhen iyileşiyorum,huzur veren bir dost(K84) insanın içinde olan iyilik,güzellik,hoş düşüncelerin yansıması(K46) , insana ,hayvana evrene bakmayı öğretti,her şeyi seviyorum(K78 ) , duygularımın dili(K61) ,deşarj olmak, en güzel uğraşım(K73) ,huzurlu hayat(K24) ,rahatlamak,eğlenmek (K62) ,korku idi şimdi zevk,rahatlama,huzur(K48) ,gerçek hayatta yaşamadığım duygular ,ruhumu okşuyor(K86)* şeklinde belirttikleri görülmektedir.

### 3.7. Kursiyerlerin İfadelerine Göre Oluşturulan "Yaşamak" Kategorisi

Kursiyerleri oluşturdukları metaforlar yaşamak kategorisi altında Tablo 8'de verilmiştir.

**Tablo 8. "Yaşamak" kategorisi**

Metafor adı	İfadeler
Mutluluk	Resim yaparken yaşamımdaki tüm olumsuzlukları siliyorum(K63)
Dans	Sonsuz yaşam ,hayallerin gerçekleşmesi,yaşamanın ritmi(K70)
Evladım	Çocuğuma baktığım anda hissettiğim yaşam sevinci(K25)
Sanat	Hayatımın bir parçası(K36)
Düş	Hem gerçek hem değil(K58)
Hayat	Derinliklere dalmak,değişiklik,yaşadığını hissetmek(K38)
Hobi	Çocuklarımla olmak,onlarla yaşamak(K26)
Dünya	Aradığınız her şeyi bulabilirsiniz,yaşamdan bir parça(K87)
Özlem	Hayal ettiğimiz bir dünya,yaşamın bir parçası(K39)
Işık	Hayatın karanlıkları yok olmuş,her yer aydınlatılmış(K27)
Varlık	Bütün canlı ve cansızları bir arada görmek(K88)

Tablo 8. yaşamak kategorisi altında 11 metafor bulunmaktadır. Kursiyerlerin oluşturduğu metaforlar yaşamak kategorisi altında toplanmıştır. Resim yapmanın yaşamın bir parçası olarak düşündükleri görülmektedir. Kursiyerler resim yapmayı "*resim yaparken yaşamımdaki tüm olumsuzlukları siliyorum(K63) ,sonsuz yaşam ,hayallerin gerçekleşmesi,yaşamanın ritmi(K70) ,çocuğuma baktığım anda hissettiğim yaşam sevinci(K25) ,hayatımın bir parçası(K36) ,hem gerçek hem değil (K58) ,derinliklere dalmak,değişiklik,yaşadığını hissetmek(K38) ,çocuklarımla olmak,onlarla yaşamak(K26) ,aradığınız her şeyi bulabilirsiniz,yaşamdan bir parça(K87) ,hayal ettiğimiz bir dünya,yaşamın bir parçası(K39) ,hayatın karanlıkları yok olmuş,her yer aydınlatılmış(K27) ,bütün canlı ve cansızları bir arada görmek(K88)* şeklinde ifade ettikleri görülmektedir.

### 3.8. Kursiyerlerin İfadelerine Göre Oluşturulan "Eğlenmek" Kategorisi

Kursiyerleri oluşturdukları metaforlar eğlenmek kategorisi altında Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9. "Eğlenmek" kategorisi

Metafor adı	İfadeler
Zevk	Resim yaparken kendimi kaybediyorum(K71)
Güzel	Çok güzel. eğlenceli bir şeydir(K49)
Hayal	Karşılığı düşlerimde,çok hoş (K89)
Hobi	Zamanı eğlenerek değerlendirmek(K64)
Dünya	Dünyada yaşamaktan zevk alıyorum(K76)
Mutluluk	Rahatlatıcı, yaşamak istediğim eğlenceli bir ortam(K59)
Şeker	Tadı damağımda kalıyor,çok eğleniyorum(K65)
Zaman	Neşeyle akıp gider(K79)
Beceri	Yeteneğimi eğlenerek keşfetmek(K67)
Oyun	Vakit öldürürken eğlenmek(K77)
Dünyanın rengi	Boş durmayı sevmiyorum ,resim yaparken eğleniyorum(K66)

Tablo 9. "Eğlenmek" kategorisi altında 11 metafor bulunmaktadır. Kursiyerlerin oluşturduğu metaforlar eğlenmek kategorisi altında toplanmıştır. Resim yapmanın eğlenceli tarafını dile getirdikleri görülmektedir. Kursiyerler resim yapmayı "*resim yaparken kendimi kaybediyorum(K71)* , *çok güzel, eğlenceli bir şeydir(K49)* , *karşılığı düşlerimde, çok hoş (K89)* , *zamanı eğlenerek değerlendirmek(K64)* , *dünyada yaşamaktan zevk alıyorum(K76)* , *rahatlatıcı, yaşamak istediğim eğlenceli bir ortam(K59)* *tadı damağımda kalıyor, çok eğleniyorum(K65)* , *neşeyle akıp gider(K79)* , *yeteneğimi eğlenerek keşfetmek(K67)* , *vakit öldürürken eğlenmek(K77)* , *boş durmayı sevmiyorum ,resim yaparken eğleniyorum(K66)* şeklinde belirttikleri görülmektedir.

## Sonuç ve Tartışma

Bu araştırma da yaygın eğitim kurslarına katılan kursiyerler, resim yapmaya ilişkin algılarını metaforlar aracılığıyla ifade etmişlerdir. Metaforlar insanların herhangi bir olay, olgu ya da kavrama yönelik olarak ortaya koydukları benzetmelerdir. Geliştirilen metaforların çoğu "resim yapma" kavramıyla ilişkilidir. Araştırmada kursiyerlerin üretmiş oldukları metaforlar sanatın bir dalı ile uğraşmanın verdiği mutluluğu yansıtmaktadır. Toplam 91 kursiyer tarafından 90 geçerli metafor üretilmiştir. Kursiyerlerin önemli bir kısmı resim yapmayı 'yaratmak, sonsuzluk, özgürlük, eğlence huzur ve terapi' olarak algılamaktadır. Araştırma sonucunda ortaya çıkan kategoriler incelendiğinde, üretilen metaforların çoğunluğunun olumlu metaforlar olduğu görülmektedir. Kursiyerler resim yapmayı sadece boş vakitlerini değerlendirmenin ötesinde bir yere koymuşlardır. Resim yapmak, kişiyi estetik ve ruhsal açıdan doyuma ulaşmasını sağlayarak, bireyi eğlendirerek onun farklı alanlara yönelmesini ve yaşamına renk katarak anlamlandırmasına yardımcı olur. Bu anlamda sanatın, insanların ruhlarını hayatın keşmekeşinden çıkarıp, gerçek hayattan daha farklı olan ve hedeflenen bir yaşantı ya doğru götürdüğü söylenebilir. Alan yazında metafor yolu ile görüş belirlemeye ilişkin araştırmalarda da benzer şekilde metaforların kişisel algıları ortaya çıkarmada güçlü birer araç olduğuna ilişkin bulgulara ulaşılmıştır (Yılmaz ve diğ., 2013; Ünal & Ünal, 2010; Kabadayı, 2008; Cerit, 2006; Çelikten, 2006; Ocak & Gündüz, 2006; Saban, 2006; Saban ve diğ., 2006; Saban, 2004). Metaforlar yolu ile veri elde etmeye ilişkin çalışmalar incelendiğinde öğretmen, okul, öğrenci, okul yönetimi, eğitim, öğretmenlik mesleği, öğrenci-öğretmen-veli etkileşimi odaklı çalışmalar yoğunluklu olarak dikkati çeker (Cerit, 2008; Cerit, 2006; Kabadayı, 2006; Saban, 2006; Saban ve diğ., 2006; Saban, 2004). Semerci 'nin (2007) deyimlerle metaforun kullanılmadığı disiplin neredeyse yok gibidir. Ancak resim yapma kavramıyla ilgili çalışmaya rastlanmamıştır. Araştırma bu yönüyle ileride yapılacak çalışmalara fikir verme açısından önem taşımaktadır.

Aslan ve Kayacı (2015) "insanoğlu var olduğu ilk günden beri sanatı içsel yaşantılarını ifade etmenin bir yolu olarak kullanmıştır. Bu nedenle sanat ve yaratıcılık bireyin kendini anlatma çabası olarak önemli yer tutmaktadır. Psikoloji kuramları da bireyin kendini ifade etmesinde ve kabul etmesinde sanatın önemini fark etmiş ve bu konularda çalışmıştır. Sanat terapisi; her yaşta bireylerin zihinsel, fiziksel ve duygusal varlıklarını iyileştirmek ve geliştirmek amacıyla sanat yapmanın yaratıcı sürecini kullanan bir alandır" şeklinde açıklayarak sanatın psikolojik rolünü ifade etmişlerdir.

Sanat insanlara yaşamları için yeni bir perspektifler sunar. Pek çok insan sanatsal aktivitelere katılmaktan hoşlanmaktadır. Genellikle, sanat alanları dışında farklı iş kollarında yoğun olarak çalışan ve dinlenmeye çok az vakti olan kişiler, kendilerine rahatlatıcı yollar bulmayı tercih etmektedirler. Bu yollardan birisi de sanattır. Bu kişiler de genellikle resim yapmayı tercih ettikleri tespit edilmiştir. Kendilerine, bu sanat dalını niçin tercih ettikleri sorulduğu zaman, kendilerini mutlu ve rahatlatmış hissettikleri yönünde ifadeler görülmektedir (Özcan,2014).Buda sanatın mutluluk, zevk veren, eğlenceli bir yönü de olduğunu ve de yaşamın bir parçası olarak hayatımızda önemli bir işlevi üstlendiği görülmektedir. Aynı zamanda bir sanat dalıyla uğraşmak insana estetik haz verip, insanı eğlendirerek onun oyalanmasını ve hayat bağlarının güçlenmesini sağlar. Bu açıdan sanatın, insanların ruhlarını yaşamın karanlıklarından kurtarıp, gerçek yaşamdan daha üstün olan ideal bir yaşam için hazırladığı söylenebilir (Mercin ve Alakuş,2007).

Sanat toplumda bireyin sosyal ilişkilerini ayarlamasını, insanlarla işbirliği içerisinde olmasını ve yardımlaşmayı, doğruyu seçme ve kendini ifade edebilmeyi, başladığı bir işi bitirmenin verdiği özgüveni, tüketen değil üreten olmayı sağlayan ve insanın yaratıcılık yönünü keşfetmesini destekleyen, pratik düşünceyi geliştiren, olaylara farklı perspektif den bakmasını sağlayan ve bütün bunları yapabileme gücüne sahip olmasını geliştiren bir olgudur. Bir başka açıdan da resim sanatıyla uğraşmak bireyin el becerisini geliştirmesinin yanı sıra sentez yapmasına da imkan verir. Böylece, bireyin kişisel gelişimi ile sağlanan ivme, üst bir kültür oluşturma çabalarının belki de en gerçek yöntemlerinden biri haline gelmektedir(Aslan,2016 ).

Sanatla uğraşmak özellikle insanların özgürleşmesi, doğaya hakim olabilmesi, bireylerin ruhsal gereksinimlerinin doyurulması, dengeli, çağdaş, duyarlı bir toplum yaratılması açısından önemlidir (Artut, 2004). Ayrıca sanat, bireylere özgür anlatım olanakları da sağlar. Sanat psikolojisi açısından sanatın bir diğer işlevi ise; gündelik yaşamın

sorunlarından, bizi kuşatan sıradanlıktan özgürleştirerek yaşadığımız hayati anlamlandırmamızı kolaylaştırmaktır. İnsan yapısı gereği tekdüzelikten, sıradanlıktan sıyrılarak yeni şeyler oluşturmaya, kendi arayışına bir cevap olsun diye ortaya koyduğu ürünlerde kendini dışa vurarak benliğini bulmaya çalışır. Bu ifadeler araştırmamızda ki kursiyerlerin resim yapmaya ilişkin ürettikleri metaforlarla bağdaşmaktadır.

Gürsu(2015) çalışmasında sanatın tedavi edici işlevinden ebru sanatını örnek vererek bahsetmiştir. Osmanlı'da ebru ve benzer sanat dalları darüşşifalarda tedavi aracı olarak kullanıldığı gibi günümüzde de ebru sanatının bedensel ve psikolojik sorunlar ile psikiyatrik hastalıkların tedavisinde kullanıldığını görmekteyiz. Özellikle duygusal küntlük ve benzeri hastalıklardaki çatışmaların çözümlenmesi ve sözle ifade edilemeyen korku ve kaygıların anlatımı için ebru sanatının uygun bir yol olduğu söylenebilir. Kontrol duygusunun bırakılıp, kabullenmenin sağlanması nedeniyle obsesyonlarda; sakinlik, huzur, olumlu düşüncenin yerleşmesi ile depresyon ve öfke bozukluklarında; iletişimi kolaylaştırmasından dolayı iletişim bozukluklarında ve sosyal fobilerde; suyun rahatlatıcı etkisiyle hiperaktivite bozukluğunda; statik olmaması ve sudaki renklerle desenlerin sürekli değişmesinin etkisiyle dikkat dağınıklığı sorununda; ekil, renk ve desenler vasıtasıyla sözel olmayan duygu aktarımı nedeniyle, otizm, stres, kaygı ve panik bozukluklarında; bir şeyler yapabilme becerisini ortaya koyması hasebiyle düşük benlik saygısı sorunlarında ve motivasyon eksikliğinde tedavi edici etkisi olabilmektedir .

Araştırmanın sonucunda sanatın, toplumların ortak hedeflerini gerçekleştirmelerinde, yetişkinlerin ihtiyaçları doğrultusunda gerekli organizasyon olduğu görülmektedir. Sanat destekli çalışmalar ve uygulamalarla sanatın farklı temalarından yararlanan, kendini ifade eden, duygular açısından doyuma ulaşan bir toplum oluşturduğu, kursiyerlerin ifadeleriyle açıkça görülmektedir. Aynı zamanda toplumun temel değerlerini temsil eden yaygın eğitim kurumları toplumun sesi olarak, toplumsal eşitliğe ulaşmada oldukça önemli bir rol teşkil eder. Bu bulgulardan hareketle belli bir düzen içerisinde çalışmalarını sürdüren yaygın eğitim kurumları sanatsal etkinliklerle ve bunların sürekliliğiyle beraber toplumda geçerli bir alt yapı oluşturması ve toplumsal bazlı sosyal yararlar sağlanması bakımından önem teşkil eder.

Toplumdaki tüm bireylere gerek geleneksel el sanatları gerekse de diğer sanat alanlarında gerek halk eğitim merkezlerindeki ya da üniversitelerdeki uzmanlar tarafından gerekse de ilgili kurum ve kuruluşlar tarafından temel eğitimler verilmeli ve bu eğitimler sonunda sertifika alan bireyler çeşitli sanatsal faaliyetlerde görev verilebilir.

Yapılan bu çalışma, metafor tekniği konusunda yapılacak olan başka bir çalışmaya örnek olup kaynak özelliği taşıyabilir. Benzer çalışmaların farklı disiplinlerde, farklı seviyelerde, farklı kişisel özelliklere sahip örneklerde uygulanması önerilebilir.

## Kaynakça

- Alakuş,A.,Mercin,L.,(2007). Birey ve Toplum İçin Sanat Eğitiminin Gerekliliği. D.Ü.Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 9, 14-20.
- Arslan, M. M. (1991). Türkiye'de yaygın eğitimin yasal çerçevesi ve uygulamaları.(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Artut, K., (2004). Sanat eğitimi kuramları ve yöntemleri. 3.Baskı, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aslan ,E.,( 2016). Üretici bir etkinlik alanı olarak sanat eğitiminin toplumsal gerekliliği. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi. Ağustos. Cilt:5 Sayı:3
- Aslan, S.ve Kalaycı, Ü.(2015).Psikopatoloji, Yaratıcılık ve Sanat. Türkiye Klinikleri. Article Language: TR. 8(2):77-84.
- Aydın, İ. S., Pehlivan, A. (2010). Türkçe öğretmen adaylarının "öğretmen" ve "öğrenci" kavramlarına ilişkin kullandıkları metaforlar. Turkish Studies, 5(3), 818-842.
- Boynukalın, A.(2014).Sanatsal ifadede görsel metaforlar. Sanatta Yeterlik Tezi. Resim Ana Sanat Dalı, Gazi Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü, Ankara.
- Celep, C. (2003). Halk Eğitimi. Anı Yayıncılık, Ankara.
- Çelikten, M. (2006). Kültür ve öğretmen metaforları. Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 21 (2), 269-283.
- Cerit, Y. (2008). Öğretmen kavramı ile ilgili metaforlara ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 6(4), 693-712.
- Cerit, Y. (2006). Öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin okul kavramıyla ilgili metaforlara ilişkin görüşleri. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 6 (3), 669-699.
- Çalışkan, N. (2009). Metaforların izinde bir yazarın kavramlar dünyasına giriş: Cemil Meriç'in Bu Ülke'sinde kitap metaforları. Dil Araştırmaları, 4(4), 87-100.
- Döş, İ. (2010). Aday Öğretmenlerin Müfettişlik Kavramına İlişkin Metafor Algıları. Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi. 9(3) , 607-629.
- Duman, A. (2000). Yetişkinler Eğitimi. Ankara, Ütopya Yayınevi, 2. Baskı.
- EAEA, (1999) Glossary Of Adult Learning in Europe, Edited by Paolo Federighi, Hamburg: A.E. Monographs EAEA. apl & career planning centers in social services for sentenced women. Türkiye'de Yaygın Eğitim. Iso,2013.
- Erbay, M. (1997). Plastik Sanatlar Eğitiminin Gelişimi. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
- Gürsu, O.(2015). Sanat ve psikoloji etkilemi: geleneksel türk-islam sanatları merkezli bir okuma denemesi. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi. Cilt: 8 Sayı: 38.
- International Conference on New Trends in Education and Their Implications 11-13 November, 2010 Antalya-Turkey ISBN: 978 605 364 104.

- Johnson, B. (2007). The paradox of design research: The role of informance, B. Laurel (Ed.), Design Research: Methods and Perspectives. Cambridge, MA: MIT Press. 39–40.
- Kabadayı, A. (2008). Analysing the metaphorical images of Turkish preschool teachers. Teaching Education, 19 (1), 73-87.
- Kılcan, B.(2017).Metafor ve Eğitimde Metaforik Çalışmalar İçin Bir Uygulama Rehberi. Editör: Bahadır Kılcan, Pegem Akademi.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (2005). Metaforlar: Hayat, anlam ve dil (Çev. G. Y. Demir). İstanbul: Paradigma.
- Lakoff, G. ve Johnson, M. (2007) Metaforlar: Hayat, Anlam ve Dil (Çev: Gökhan Yavuz Demir) Ankara: Paradigma.
- Lissack, M.R. (05.03.1999). Metaphor And Art., Metaphor Project Hawks T. Metaphor. Methuen, Londra.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). Qualitative Data Analysis (2. baskı). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Millî Eğitim Bakanlığı Yaygın Eğitim Kurumları Yönetmeliği, T.C. Resmî Gazete: 14.02.2006,26080, 9 Haziran 2007,sayı:26547.
- MEB. (1990); Çıracılık ve Mesleki-Teknik Eğitim Konseyi Raporu, Ankara, Mesleki ve Teknik Açıköğretim Okulu Matbaası.
- MEB. (1994); Çıracılık ve Yaygın Eğitimde Mevcut Durum ve Gelişmeler, Ankara, Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- MEB. (1995); Kalkınma Planlarında Eğitim Politikaları, Ankara, Metargem Yayınları.
- MEB yaygın eğitim kurumları yönetmeliği resmi gazete 14.02.2006/26080
- Morgan, G. (1997). Yönetim ve örgüt teorilerinde metafor. (Çev. G. Bulut,) İstanbul: MESS
- Ocak, G. ve Gündüz, M. (2006). Eğitim fakültesini yeni kazanan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine giriş dersini almadan önce ve aldıktan sonra öğretmenlik mesleği hakkındaki metaforlarının karşılaştırılması. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 8 (2), 293-309.
- Özcan, A. (2014). Sanat alanları dışında yoğun tempoda çalışan kişilerin resim aktivitelerine katılımlarının değerlendirilmesi. Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, Yıl: 2, Sayı: 7, s. 195-201.
- Saban, A. (2004). Giriş düzeyindeki sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen kavramına ilişkin ileri sürdükleri metaforlar. Türk Eğitim Bilimleri, 2 (2), 135-155.
- Saban, A., Koçbekar, B. N., & Saban, A. (2006). Öğretmen adaylarının öğretmen kavramına ilişkin algılarının metafor analizi yoluyla incelenmesi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 6 (2), 461-522.
- Saban, A. (2008). Okula İlişkin Metaforlar. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi. 55, 459-496.
- San, İ. (2003). Sanat ve Eğitim, Yaratıcılık, Temel Sanat Kuramları ve Sanat Eleştirisi Yaklaşımları (2.basım). Ankara: Ütopya Yayınları.
- Semerci, Ç. (2007). "Program Geliştirme" Kavramına İlişkin Metaforlarla Yeni İlköğretim Programlarına Farklı Bir Bakış. Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi. 31(2), 125- 140.
- Simpson, A. J. (1974) Avrupa' da Yetişkinler Eğitiminin Bugünü ve Yarını, Çev., Cahit Sıdal, Ankara, MEB Mesleki ve Teknik Öğretim Kitapları Etüt ve Programlama Dairesi Yay.Schild H., J., (2002) "The White Paper on Youth and the lifelong learning strategy", Coyote, No:6. apl & career planning centers in social services for sentenced women. Türkiye'de yaygın eğitim. iso,2013.
- Taylan, H.H. (2011).Sosyal Bilimlerde Kullanılan İçerik Analizi ve Söylem Analizinin Karşılaştırılması. Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 1 (2), 63-76.
- Tepebaşı, F. (2013). Metafor yazıları. Ankara: Çizgi.
- Töremen, F. ve Döş, İ. (2009). İlköğretim öğretmenlerinin müfettişlik kavramına ilişkin metaforik algıları. International Journal of Educational Reform, 13(3), 295-306.
- Türk Dil Kurumu (2012). Büyük Türkçe sözlük.
- Ünal, A. & Ünal, E. (2010). Öğretmen ve öğrencilerin rehber öğretmeni algılamalarına ilişkin bir durum çalışması, Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 7(2), 151-164.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2005). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- <https://laankara.com/yenimahalle-belediyesi-yenimek-kurslari/> erişim:30.03.2018
- [www.cankaya.bel.tr/.../semtlerde-cankaya-evleri-ve-kurs-programlari](http://www.cankaya.bel.tr/.../semtlerde-cankaya-evleri-ve-kurs-programlari).erişim: 30.03.2018
- [www.ankara.bel.tr/etkinlikler](http://www.ankara.bel.tr/etkinlikler).erişim: 30.03.2018
- [www.markayonetici.com/2009/wordle-ile-kelime-bulut-olusturun/](http://www.markayonetici.com/2009/wordle-ile-kelime-bulut-olusturun/) .erişim:19.5.2018
- <https://www.pegem.net/dosyalar/dokuman/18102017095310metafor.pdf>.erişim: 30.03.2018.



## Summary

The aim of this research is to reveal the perceptions of the trainees, participating in the non-formal education courses, about painting with the help of metaphors, by taking the principle of compliance with the needs within the scope of the applications required by the non-formal education. Metaphor technique was used to determine the trainee's view of painting art in the painting course program, which is a part of the art education activities of the non-formal education courses for adults. The research was carried out with the trainees participating in 7 non-formal education courses in Ankara. A total of 91 trainees, 83 female and 8 male, participated in the research. It has been observed in the survey that the vast majority of the trainees in the painting courses are women. The majority of the trainees are university and high school graduates. When the findings are examined, it was observed that most of the trainees are between the ages of 61-70 and 41-50. Besides, it was seen that most of the trainees in the painting courses are retired and followed by housewives and active employees.

In the process of data collection, sentences of "Painting is like ..... for me" and "because ....." addressed to each student and was asked to fill in the blanks. The trainees were given a form to write their thoughts about painting and they were asked to get them down on paper by concentrating on only one metaphor. According to the findings of the research, the trainees produced 90 valid metaphors on painting.

Phenomenological design, one of qualitative research methods, was used in the study, and the data were analyzed by content analysis technique. 90 different metaphors, produced by the trainees regarding the painting concept, were collected in 8 different categories as a result of separating the groups based on the common features and explanations of these metaphors. Metaphors were evaluated by using a number of analysis processes such as the Naming phase, Elimination Phase, Category Development, Validity and reliability assurance phase, and Interpretation Phase According to the Generated Metaphors. Whether the trainees were able to produce construct meaningful metaphors and sentences was examined. The metaphors produced by the trainees are defined as concepts. For instance sea, freedom, therapy etc.. The papers previously marked by the trainees were re-examined and the elimination phase was applied. One paper that did not produce a valid metaphor, in other words, does not contain source area, target area or the required relationship elements from source area to target area was excluded from the scope of study, and the other 90 validated papers were taken into consideration. The metaphors, which shared common features, produced by the trainees are grouped under the same category. The categories were determined as the result of content analysis. When determining categories, attention was paid to ensure that the metaphors included under the same theme constituted a meaningful whole, and it was examined whether all the metaphors obtained constitute an integral part in line with the research objective. In this context, it has been seen that some metaphors are generated by more than one trainee. 8 different conceptual categories were created for the trainees on the concept of painting when they were associated with a particular theme, taking into account the statements of the trainees. Since credibility and transmissibility are significant to ensure the validity of the research, the metaphors and explanations created by the participants were directly included and the results were interpreted based on these views. Furthermore, the data analysis process is explained in detail in order to ensure the validity of the research. In order to ensure the reliability of the research among encoders; metaphors, that are divided into conceptual categories, were presented to the opinion of three competent experts on qualitative research and a consistency study was conducted. The metaphors, categories and trainees' explanations created after the realization of these stages mentioned in the research presented in figures and tables.

As a result of the research, it has been seen that the trainees resembled painting to concepts such as "water, sea, children, garden, space, building, dough, kitchen, peace, therapy, immortality, medicine, television, light, flying, creating." It has been seen that the trainees have the feeling of "declaring their freedom, giving life to a tangible object, creating new things, getting lost and cleaning up in the world of colors ,relaxing, bringing peace to the mind and spirit", as they are painting. In addition to this, the trainees expressed painting as "to dive into immense depth and forget everything, the mystery of an eternal life, the door opens to happiness and peace, self-confidence, to do good things, to feel herself as useful". It is observed that they consider painting as a part of life and when they express it, they perceive painting as "eternal life, the realization of dreams, the rhythm of living, both real and not real, dive into the depth, change, feeling of living, a piece of life, seeing all living and non-living together".

It is seen that the joyful side of the painting is perceived as "an entertaining and relaxing environment where they want to live, and enjoying their time". The trainees regarded indispensable to be interested in painting owing to the fact that it helps them in "setting up social relations, cooperating and helping, enjoying the pleasure of starting and accomplishing a work, being productive".

When the resulting categories are examined, the majority of the generated metaphors are positive metaphors. When we look at the findings of the research, the trainees put painting in a place beyond just evaluating their spare time. It is observed that painting relieves their souls by giving them aesthetic pleasure and entertaining. In this regard, it can be said that art has prepared people's souls for an ideal life that is superior to real life and saves them from the darkness of life.

As a result of the research, based on the fact that the needs and wishes of society is the starting point of the application of non-formal education, it is observed that those who attend the non-formal education courses are different from each other in age, gender, educational level, learning desire and many features, moreover they have

---



---

*reached an artistic satisfaction by engaging in the painting art.*

*The trainees, who participated in the non-formal education programs, described painting, a branch of art, by metaphor as a method of expression. Metaphors served as a bridge by providing the link between the word and the image in expressing the feelings of the trainees. The study has indicated that metaphors have been seen as a powerful tool for the trainees in revealing their personal perceptions of the concept of painting. It is evident by the expressions of the trainees that the thoughts stated through metaphors provide efficiency by gaining new observations and analyzing themselves continuously, in addition, thanks to works and practices supported by art, a society that is benefiting from different themes of art, expressing itself and reaching the point of emotional saturation has been formed. At the same time, non-formal education institutions, which represent the core values of society, play an important role in achieving social equality as the voice of society. Based on these findings, it is seen that non-formal education institutions, with their artistic activities and their continuity, are important in terms of creating a valid infrastructure in society and providing social benefits.*

---



Bu sayfa boş bırakılmıştır.

## Belgesel Drama Filmlerin Eğitsel Amaçlarla Kullanımı *The Utilization of Docudrama Films for Educational Purposes*

Şermin TAĞ KALAFATOĞLU<sup>1</sup>

Geliş Tarihi: 05.06.2019 / Düzenleme Tarihi: 25.07.2019 / Kabul Tarihi: 26.07.2019

### Özet

Belgesel drama filmler ele aldıkları konulara göre çeşitli kategorilere ayrılabilirler. Bunların içerisinde tarihte yer almış kişilerin, olayların, güncel haberlerin ve figürlerin ele alındığı filmlerin yanı sıra gelecekte neler olabileceğine ilişkin görüşlerin ele alındığı filmler yer almaktadır. Bu yapımlar sahip oldukları konu çeşitliliği sayesinde farklı disiplinlerde eğitsel materyal olarak kullanıma potansiyeline sahiptirler. Günümüzde belgesel yapımların ve alt türlerinin altın çağını yaşadığı ve büyük bir ilgiyle çeşitli kesimler tarafından izlendiği açıktır. Bu ilgi belgesel dramaların farklı fonksiyonlarını öne çıkararak, sınıf ortamlarında yer almalarının önünü açabilmektedir.

Bu çalışmada gerçekleştirilmeye çalışılan amaç, belgesel drama yapımların farklı alanlardaki derslerde hangi amaçların yerine getirilmesini sağladığının, kullanılan kaynakların ve yapımların neler olduğunun, derslerde izlemelerin nasıl gerçekleştiğinin ve eğitsel amaçlar açısından elde edilen avantajların ve karşı karşıya gelinen dezavantajların neler olduğunun belirlenmesidir. Çeşitli alanlardaki ve sınıf seviyelerindeki öğretmenlerin derslerinde belgesel drama kullanımına odaklanan çalışmada yöntem olarak yarı yapılandırılmış görüşme kullanılmaktadır. Görüşme verilerinin analizinde betimsel bir analiz gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerin belgesel drama yapımları derslerinde kullanmaları sonucunda, öğrencileri ders konularını öğrenmeye motive edebildikleri ve öğrenmenin daha kalıcı bir biçimde gerçekleştirilebildikleri görülmektedir. Öğretmenler derslerinde öğrencilerine gösterdikleri yapımları çevrimiçi ve çevrimdışı kaynaklardan edinmektedirler. Görüşme gerçekleştirilen öğretmenlerin çalıştıkları okulların sahip olduğu teknolojik imkânlar, görsel materyalleri öğrencileriyle paylaşmaları üzerinde belirleyicidir. Öğretmenlerin çalışmanın konusu olan yapımları öğrencilerine nasıl gösterdiklerine bakıldığında, bunları önce öğrencilerin izlemesi açısından uygun olup olmadığı çerçevesinde değerlendirdikleri daha sonrasında ise dersin konusunu anlatıp filmlerden parçaları durdurarak, yorumlarda bulunarak ve dersle izlenen filmin içeriğini ilişkilendirerek öğrencilerine izlettikleri ortaya çıkmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Belgesel drama, eğitim, film ve eğitim, yarı yapılandırılmış görüşme

### Abstract

*Docudrama films can be divided into various categories according to the topics they deal with. These include films about the history of people, events, current news and figures, as well as views on what might happen in the future. These productions have the potential to be used as educational material in different disciplines due to the diversity of subjects they have. It is clear today that the documentary productions and subspecies are in the golden age and are watched by audience with great interest. It is possible that this interest will bring forward the different functions of docudramas and put them in the classroom environment.*

*The purpose of this study is to determine what purpose of docudrama productions are fulfilled in different lessons, what resources are used and what kind of productions they are, how these productions are watched in the classrooms, and what are the advantages and disadvantages faced in terms of educational goals. Semi-structured interview is used as the method of study that focuses on the use of docudrama in the lessons of teachers in various branches and class levels. A descriptive analysis was carried out in the analysis of interview data. As a result of the use of docudramas in the classrooms, teachers observed that the students can be motivated to learn course subjects and the learning can be more permanent. Teachers found the productions which they show to their students on various online and offline sources. It is observed that the technological facilities that the schools have had a decisive influence on sharing visual materials with students in the classrooms. When teachers were examined on how they showed the docudrama productions in their lessons, it was revealed that they watched the productions first to see whether they were suitable for the students, then they explained the lesson's subject matter and started watching the parts from the productions. The teachers often stopped films and made comments on the subjects and revealed the connections between the lessons' subjects and topics of the docudramas.*

**Keywords:** Docudrama, education, film and education, semi structured interview

<sup>1</sup> Doç. Dr., Ordu Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi, Sinema ve Televizyon Bölümü, Ordu, Türkiye.  
E-Posta: tagsermin@gmail.com, ORCID: 0000-0002-5254-8874

## Giriş

Kitle iletişim araçlarının günümüz öğrencilerinin konuşmayı, yazmayı, okumayı, dinlemeyi öğrendikleri ve hayatlarını anlamlandırdıkları çevrenin önemli bir parçası olduğu düşünüldüğünde, bu ortamlarda yer alan içeriğin sahip olduğu özelliklerin ve işlevlerin değerlendirilmesi de önem taşımaktadır. Belgesel drama türündeki filmler bu içerikte yer alan yapımlardan olup, sinema tarihinin başlangıcından itibaren hem yapımcıların hem de seyircilerin ilgisini çeken bir tür olmuşlardır. Gerçekte olan olayların yeniden canlandırılmasına dayanan bu yapım anlayışına duyulan ilgi alanda çalışan araştırmacıların da dikkatini çekmiştir. Bu yapımlarda gerçeklik ve kurmaca arasındaki denge yaratıcısının yorumuna göre değişkenlik göstermektedir. Belgesel yapımlarda gerçekliğin filmi yapan tarafından yaratıcı bir şekilde ele alınışı söz konusuysen belgesel drama yapımlarda gerçekliğin değerlendirilmesinde kurmaca anlatı örüntüleri ile olayların ve kişilerin yeniden canlandırılması devreye girmektedir. Bu yeniden canlandırmalarda belgesel drama yapımcısının seyircisine ve ele aldığı konuya karşı duyduğu etik sorumluluk önem taşımaktadır.

Belgesel yapımların, belgesel dramaları da içerecek şekilde alt türlerinin, kurmaca filmlerin ve görsel medyanın derslerde ek kaynak olarak kullanılması; bilgilendirmeye, yeni perspektifler kazandırmaya, farklı tartışmalar geliştirmeye ve soyut olarak ele alınan konuların görselleştirilmesine yardımcı olabilmektedir. Özellikle bilgilendirmek, farklı sosyal sorunlara dikkat çekmek, tarihsel olaylar ve kişilere ilişkin farklı bakış açılarının aktarılması açısından önem taşıyan belgesel dramaların eğitsel amaçlarla da kullanılabilirliği görülmektedir.

Belgesel drama yapımların eğitim alanında kullanımında sağladığı avantajlar önem taşımaktayken, sahip olduğu kurmaca unsurlar nedeniyle de çeşitli eleştirilere maruz kaldıkları görülmektedir. Bu eleştiriler, belgesel drama türündeki yapımların gerçeklikle olan ilişkisinin problematik olmasından kaynaklanmaktadır. Belgesel drama filmler, konularını ele alırken belgesel yapımlardan ya da konulu filmlerden farklı olarak gerçekte olanları kurmaca unsurlarla seyircisine aktarmaktadır. Bu aktarımda çeşitli etik problemlerin ortaya çıkabileceğine araştırmacılar dikkatleri çekmektedir.

## Belgesel Drama Türü

Belgesel drama yapımların isimlendirilmesi ve sınıflandırılması konusunda araştırmacılar arasında farklı görüşler bulunmaktadır. Genel uyuşum çerçevesinde bu yapımların belgesel ve kurmaca türleri arasında yer alan melez bir tür olduğu ifade edilmektedir. Bu türe giren yapımlar ise belgesel- drama, dramatik yeniden yaratım, gerçeğe dayanan film, gerçeğe yaslanan drama, biyografik film (docudrama, dramatic reconstruction, reality based film, fact based drama ve biopic) belgesel drama, drama belgesel, dramatize edilmiş belgesel gibi isimlerle anılmaktadır (akt., Tağ, 2003: 91). Sanders (2010) bu terimlerin dramatisasyon ve doğrulanabilir belgesel gibi yapımlar için farklı biçimlerde bir araya getirilerek araştırmacılar ve yönetmenler tarafından kullanıldığını ifade etmektedir. Kavramların birbiri yerine semantik vurgunun ikinci sözcükte olacak şekilde kullanıldığının da altını çizmektedir (2010: 25-26).

Rhodes ve Springer (2006) belgesel dramayı belgesel içeriğin kurmaca biçimiyle birleşmesi olarak tanımlamaktadır. Belgesel dramanın özelliklerine ilişkin gerçek insanların ve olayların kurgusal anlatı örüntüleri kullanarak yeniden yaratıldığını; bu sayede de gerçek olaylara ilişkin daha canlı çatışma ve heyecanın verilebildiğini belirtmektedirler.

Lipkin'in (2002) ifadesiyle belgesel drama türündeki yapımlar, belgesel yapımlardaki ciddiyetle ele aldıkları konulara yaklaşmakta ve kurmaca yapımlar gibi var olan veya bir zamanlar var olmuş olan insanları, yerleri, eylemleri ve olayları tasvir eden gerçek konularla ilgili güçlü, çekici ikna edici argümanlar ileri sürmektedirler. Belgesel drama yapımların estetik stilleri izleyiciye gerçeklik garantisi vermektedir. İzleyici yapımda ele alınan olayların kendilerine gösterildiği şekilde olduğunu kabul etmeye ve bu olayları güvenli bir uzaklıktan tekrar yaşamaya davet edilmektedir (2002: 4-5).

Hoffer ve Nelson (1978) belgesel drama üzerine yaptıkları literatür taramasında bu yapımların taşıdıkları özelliklere dayanarak dokuz kategori geliştirmişlerdir. Bu kategorilerin içinde belgesel yönün ya da kurgusal öğelerin daha ağır bastığı farklı konuların ele alındığı yapımlar bulunmaktadır. Belgesel drama türündeki yapımların en saf hali, gerçekte var olmuş insanların hayatlarındaki olayların yeniden canlandırılmasına dayanan araştırmacı olanlardır. Araştırmacıların belirledikleri dokuz kategoriyi ve özelliklerini şu şekilde sıralamak mümkündür:

- Monologlar: Gerçek kişilerin ve olayların yeniden yaratımları,
- Olay odaklı yapımlar,
- Biyografik belgesel dramalar,
- Sıra dışı konusu olan ya da güncel olaylarla bağlantılı yapımlar,
- Tarihi dini figürlerin yeniden canlandırılmasına ve dini metinlerden çıkarılan temalara yaslanan yapımlar,
- Ne olabileceğine ilişkin spekülasyona dayanan yapımlar,
- Gerçek insanların yaşamlarındaki olayların bir kısmının yeniden canlandırılmasına dayanan yapımlar,
- Karakterlerin ve olayların gerçek olduğu ancak hikâyenin ilerlemesi için çeşitli kurgusal unsurlara yer verilen belgesel dramalar (Hoffer ve Nelson, 1978: 21-22).

Kamera için olayların yeniden canlandırılması film tarihi kadar eskilere dayanmaktadır. Hoffer ve Nelson (1978) Amerikan-İspanyol Savaşı'na ait olan ve 1898 yıllarına tarihlenen aktüalitelere bakıldığında, kameramanların gerçek olayları kaçırdıklarında çeşitli yeniden canlandırmalara gidildiğini ifade etmektedir. Bu haber filmlerinin çekildiği yılların, sinemanın geleceği konusunda çeşitli soru işaretlerinin bulunduğu bir dönem olduğu da göz önünde bulundurulduğunda,

yönetmenin seyircisini aldatmak gibi bir amacının olmadığını belirtmek gerekmektedir. Ancak ilerleyen yıllarda sinemanın yaratıcısına sağladığı bu yeniden yaratma özelliğinin manipülasyona son derece açık olduğunun farkına varılacaktır.

Tarihsel süreç içerisinde Birinci Dünya Savaşı'nı takip eden yıllarda gerçek olayların yeniden yaratımını içeren yapımların sayısının hızlı bir biçimde arttığı belirtilmektedir. Sergey Ayzenştayn *Potemkin Zırhlısı'nı* (1925) gerçek olaylardan yola çıkarak yapmıştır. Yapımda kurmaca öğeler ağırlıklı bir biçimde bulunmakla birlikte izleyicilerin üzerinde özellikle *Odessa Merdivenleri'ndeki* katliam sahnesiyle gerçek olduğuna ilişkin bir algı oluşmuştur.

Sinemanın ilk yıllarındaki bu yapımların yanı sıra çeşitli radyo programlarında da gerçek olayların dramatize edilmesine çeşitli aktörler aracılığıyla başvurulmaktadır. Bu türde uygulamalara örnek olarak Hoffer ve Nelson (1978) *March of Time* isimli radyo yapımını vermektedir. Bu türde yapım tarzının yapımcılara ellerindeki malzemeyi dramatik anlatım yapısına en uygun bir biçimde kullanma olanağı verdiği ifade edilmektedir. Ayrıca Amerika'daki belgesel drama türünü etkileyen kaynakların arasında yer alan radyo programlarının içerisinde polis, hükümet ve gazetecilik alanındaki olaylara yaslanan yapımlar da bulunmaktadır. Bu yapımlardan bir kısmının televizyona uyarlandığı da belirtilmektedir (Hoffer ve Nelson, 1978: 22).

Belgesel drama türüne sinema alanındaki yapımların içerisinden gelen diğer katkılara bakıldığında bunların başını 1930'lu yıllarda gazetelerin manşetlerinde yer alan haberlere yönelik olarak gerçekleştirilen gangster filmlerinin çektiği (*Little Ceaser*, 1930; *The Public Enemy*, 1931) daha sonra ise bunların yerlerini daha biyografik içerikli (*The Story of Louis Pasteur*, 1935; *The Life of Emile Zola*, 1937; *Juarez*, 1939) filmlerin aldığı görülmektedir (Hoffer ve Nelson, 1978: 23).

Belgesel drama yapımlarının anlatım yöntemlerinin çeşitlenmesi açısından zengin olanaklar sağlayan kaynakların en önemlilerinden birisi de televizyondur. Televizyon için üretilmiş olan yapımlar hem Amerika Birleşik Devletleri hem de kıta Avrupası kökenlidir. Bu katkıların içerisinde çeşitli tarihsel olayları ya da tarihte yer etmiş olan kişileri ele alan yapımların yanı sıra daha güncel olan olaylara değinenler de bulunmaktadır. Bu güncel olayların içerisinde magazin basınında yer etmiş olan çeşitli haberler, cinayetler ve sansasyonel ilişkiler yer alabilmektedir.

Belgesel drama yapımların sunduğu konu çeşitliliği güncel olaylardan tarihsel konulara kadar uzanmaktadır. Bu farklı konu alanları içerisinde sınıf ortamlarında öğrencilerin ele alınan konuları daha iyi anlamalarını sağlayacak olanlar da bulunabilmektedir. Belgesel drama yapımların bu şekilde yardımcı eğitim materyali olarak kullanılmaları sonucunda gerçekleştirilmeye çalışılan eğitsel amaçlara ulaşılması için olumlu bir katkıda bulunabilecekleri ifade edilmektedir.

## Sorunlar, Tartışmalı Konular ve Etik İkilemler

Belgesel drama türündeki yapımların gerçek hayattan aldıkları konularını kendi anlatı örüntüleri çerçevesinde işlemelerinde Lipkin (2011), iki temel problemin varlığına dikkatleri çekmektedir. Bunlardan birisi yapımın konusuna sadık olup olmadığı diğeri de konulu filmin uyuşmaları ve kodları çerçevesinde ortaya konulan temsilin sinemaya uygun olup olmadığıdır. Bu problemlerin aşılmasında belgesel dramaların belgesel olmak gibi bir iddialarının olmaması, geçmişe ilişkin bir görünüm ya da geçmişin bir uyarlamasının sağlanması önemli bir yer tutmaktadır. Belgesel dramalar gerçek hikâyelerdeki temellerinden yola çıkarak bir performans ortaya koymaktadırlar. Önemli olaylara ilişkin yapılan belgesel dramalar hem tarihin hem de belleğin performansı haline gelmekte ve tarihin artistik algısı olarak hareket etmektedirler (Lipkin, 2002: 10; Lipkin, 2011: 12).

Belgesel yapımlarda etik konusundaki tartışmalar kamera teknolojisindeki gelişmelerin desteklemesiyle ortaya çıkan belgesel türü olan doğrudan belgesel yapımların 1950'lerin sonu 1960'ların başında artışıyla benzer zamanlarda gerçekleşmiştir. Belgesel türündeki yapımlarda karşılaşılan etik sorunların çözümüne ilişkin çalışmalar 1970'li yıllar itibarıyla artarak devam etmiştir (Pryluck, 1988; K. Nash, 2011).

Belgesel film televizyonda, festivallerde ve sinemalarda giderek daha popüler bir tür haline gelirken, kendi içinde yeni biçimler deneyen teknolojinin sağladığı olanaklar ile evrim geçiren bir yapıya bürünmüştür. Bu yapıda içinde yaşadığımız ve karmaşık ilişkiler ağlarının olduğu dünyaya ilişkin çokça tartışılan gerçekliğin temsiliyetinde araya anlatım dolayımı ve hikâyelerin inşası sokulmaktadır. Belgesel film yapım sürecinde etiğe ilişkin yürütülen tartışmalar, alanın çok katmanlılığını ortaya sermenin yanı sıra farklı perspektiflerin ortaya çıkmasını sağlamaktadır. Özellikle alandaki yapımları göz önünde bulunduran, pratikten yola çıkan ve onlar tarafından yönlendirilen çalışmalar etik tartışmalarına yeni boyutlar kazandıracak niteliktedir (Tağ Kalafatoğlu, 2015: 487).

Yeni iletişim teknolojilerinde meydana gelen değişiklikler ve bunların medya ortamlarını etkilemesi, üretilen medya türlerini ve bunlara ilişkin yürütülen etik konusundaki tartışmaları da şekillendirmektedir. Yeni teknolojiler belgesel dramalar, reality TV gibi yeni türlerin hem ortaya çıkmasını sağlamakta hem de geleneksel belgesel yapımların sınırlarını genişleterek türsel anlamda bir çeşitliliğin yaşanmasını beraberinde getirmektedir. Bu yeni biçimler geleneksel belgesel film yapımcısının gerçeğin sunumunda üstlendiği sorumluluğa ilişkin rolünün sorgulanmasına, gerçekliğin kurmaca anlatı örüntüleriyle yeniden yorumlanmasına, izleyicilerinin neyin gerçek neyin kurmaca olduğuna ilişkin ayırım yapımlarının zorlaşmasına yönelik ve bu yapımların etiği üzerine tartışmaların ortaya çıkmasının önünü açmaktadır (Booth, 2004; Wyatt, 2009; Sanders, 2010).

Lipkin (2011) belgesel dramanın geçmişteki olayları yeniden yaratırken bunun bir performans dayandığını ifade etmektedir. Ancak bu performansı ortaya koyarken, izleyicilerine belleğin performansını sunmaktadırlar. Belgesel



dramanın ortaya koyduğu bu performanslar sonucunda diğerlerinin belleklerdeki anılar bizim olmaktadır. Belleğin performansı belgesel drama yapımın temsilinin gerçekliğini garanti altına almakta ve geçmişe karşı duyulan yükümlülüğün, belgesel dramayı belirgin bir temsil biçimine dönüştürmeye yardımcı olmaktadır. Geçmişe duyulan yükümlülük, belgesel dramanın ortaya çıkardığı etik hassasiyeti şekillendirmektedir (2011: 1).

Bennett (2010) “düşünsel ya da kurgusal pasajlar ile dramatik rekonstrüksiyonlar ya da arşiv görüntüleri arasındaki ilişkiyi yönetmenin, bir düzeyde biçimsel bir sorun olmanın yanı sıra aynı zamanda etik ve politik bir gerginlik noktası” olduğunu belirtmektedir. Belgesel drama yapımları türsel olarak, gerçekliğe yaslanan materyal ile bunun kurmaca örüntüler aracılığıyla seyirciye aktarılmasında karmaşık bir yapıya sahiptir. Bu yapıda belgeselcinin sahip olduğu etik sorumluluk dikkatleri çekmektedir. Bu sorumluluk uyarınca belgeselci, editöryel manipülasyonların en aza indirgenmesine ya da görünür manipülasyonların izlerinin korunmasına çabalamaktadır. Aynı zamanda görünürdeki kanıtların retorik ve etkileyici gücüne yapımın iddiasının ortaya konulması açısından güvenmektedir (Bennett, 2010: 222).

Belgesel drama türündeki yapımlar belgesel türüyle olan yakınlıklarının da etkisiyle konu aldıkları olayları yeniden canlandırırken eğitmek ve konuyla ilgili bilgilendirmek gibi özellikleri de içermektedirler. Ancak bu türdeki yapımlar manipülasyona açık olmaları ve hatalar içermeleri yönünde de eleştirilere maruz kalmaktadırlar. Hoffer ve Nelson Amerikan televizyon tarihinde *Baa Baa Black Sheep* (NBC-TV, 1977), *Collision Course* (ABC, 1976), *Fear On Trial* (CBS-TV, 1975), *Judge Horton and the Scottsboro Boys* (NBC-TV, 1976) ve *Jonny We Hardly Know Ye* (NBC-TV, 1977) gibi yapımlarda çeşitli yanlış, tam olmayan, değiştirilmiş, çarpıtılmış, atlanan ve ihmal edilen unsurların var olduğunu belirtmektedirler. Yazarlar türe ait olan bu problemlere karşın sahip olduğu potansiyele de dikkatleri çekerek, çeşitli toplumsal sorunlar üzerinde odaklanılması ve bu açıdan harekete geçirici bir rol üstlenmesinin önemini vurgulamaktadırlar. Ayrıca bu türdeki yapımlar geleneksel film ve televizyon belgesellerinin ulaştığı seyircinin çok daha fazlasına ulaşma potansiyelindedirler (Hoffer ve Nelson, 1978: 26-27).

Paget (2002), belgesel drama yapımların son yirmi yıldır kurmaca anlatı yapısındaki filmlere doğru durdurulamaz olan yaklaşması sonucunda belgesel film kategorisinden uzaklaştıklarını belirtmektedir. Belgesel niteliğindeki materyalin kullanımı açılış ve kapanıştaki açıklamalarla ya da kullanılan haber görüntüleriyle sınırlı hale geldiği görülmektedir (2002: 31-32).

Carveth (1993) belgesel drama yapımlar için üç ana etik problemin varlığından bahsetmektedir. Bunlar;

- Öykünün ilkeleri üzerindeki etkileri,
- İdeolojik bağlam eksikliği ve
- Gerçek ile kurmacanın arasındaki farklılıkların bulanıklaştırılmasında kullanılan tekniklerdir.

Carveth (1993), öykünün ilkeleri üzerindeki etkilerinin içerisinde; manşetlere taşınan olayların filme dönüştürülmesi, hikâyeler arasında rekabeti arttırmanın yanı sıra, etik sınırları aşan davranışlara neden olmasını görmektedir. Bu alanda üretilen belgesel dramalar yasal süreçteki insanların durumlarını tehlikeye atabilmektedir. Yapımcıların her zaman iyi belgesel dramaların gerçek insanları ve ihtiyaçlarını içerdiğini göz önünde bulundurmaları, çok önemli olan etik çizginin aşılması açısından gereklidir. Üzerinde durulan, etik açıdan kaygı uyandıran diğer bir konu da belgesel dramaların ideolojik bağlam eksikliğinden dolayı konularını ele alırken konunun etrafında yer alan toplumsal-politik süreçleri göz ardı etmesi ve karakterlerin kişisel hikâyelerine odaklanılmasıdır. Bu durum bazen belgesel drama yapımlarda yapımcıların toplumsal bir soruna ilişkin derinlemesine konunun aydınlatılması fırsatını kaçırmalarına neden olabilmektedir. Gerçekliğin sunumu konusu da kaygı uyandıran etik açıdan hassas bir diğer konudur. Belgesel yapımların konusu gerçekte olmuş olan olaylar olmakla birlikte, çeşitli olaylar uydurulabilmektedir. Bir olayı standart öykü formüllerine uyarılma eylemi gerçekliğini değiştirebilmektedir. Ayrıca sıklıkla belgesel drama yapımda ele alınan gerçeklik, hikâyenin haklarını yapımcıya satan kişinin veya kişilerin bakış açısına bağlı olabilmektedir. Burada yatan sorun izleyicinin belgesel dramanın kaynağının ne olduğunu bilmemesinde yatmaktadır.

ABC/Capital Cities’de politika ve standartlardan sorumlu başkan yardımcısı Alfred Schneider belgesel dramalarda yer alan uydurma olan kısımlara ilişkin bazı çerçeveler çizmektedir.

- İki ya da daha fazla gerçek kişiden karma karakterler yaratılabilir, ancak tamamen hayali karakterler oluşturulamaz.
- Olayların kronolojisi doğru olmalı ve zamanın geçişi diyaloglar ve görüntüler aracılığıyla açıkça belirtilmelidir.
- Karakterlerin kişisel özellikleri hikâyenin asıl ilkeleri ile tutarlı olmalıdır ve
- Yaratılan diyaloglar gerçeklik ilkeleriyle tutarlı olmalıdır. Schneider, gerçekliğin yaratılmasında doğruluk yerine mantığa uygunluk standardını kabul etmeye yatkındır (Aktaran Carveth, 1993).

Belgesel drama filmler gerçek hayattaki durumlardan yola çıkmakta ancak içeriklerinde kurmaca yapımlardan da unsurlar barındırmaktadırlar. Bu özellikleri nedeniyle etik açıdan ve gerçeklikle ilişkileri konusunda bazı problemlerle karşı karşıya kalabilmektedirler. Eğitsel amaçlarla belgesel drama yapımların kullanımında yapısal özelliklerinden kaynaklanan bu problemlerin farkında olunması önem taşımaktadır.

## Belgesel Dramaların Eğitimde Kullanılması

Sınıf ortamında bazı anlaşılması güç olan konuların örneklendirilmesi ve öğrenciler tarafından daha iyi anlaşılmasının sağlanması amacıyla kurmaca filmlerden, kurmaca olmayan yapımlardan ve görsel medyanın ürünlerinden yararlanılabilmektedir. Eğitimin çeşitli aşamalarında bunların yardımcı eğitim materyali olarak kullanılması işlevsel olabilmektedir. Örneğin Jessie Daniels sosyoloji derslerinde öğrencilerinin soyut ve bazen de anlaşılması zor olan konuları anlamalarını kolaylaştırabilmek için dijital medyanın farklı örneklerini kullanmaya yönelmiştir. Bunların içerisinde de ağırlıklı olarak belgesellerin yer aldığını ifade eden Daniels (2017), öğrencileri konuyla ilişkilendirmeye, eleştirel düşünmeye ve ders çerçevesinde verilen okuma ödevlerini yerine getirmek konusunda motive etmeye yardımcı olduklarını belirtmektedir.

Popüler kültür ürünleri eğitimciler tarafından öğrencilerin konuyla ilişkilendirilebilmeleri için sıklıkla kullanılan yollardan biri olmuştur. Bunun önemli nedenlerinden birisi popüler kültürün gençlerin ilgisini çekmekteki başarısının, öğrencilerin zor konulara dikkatlerini yöneltmek amacıyla kullanıma isteğidir. Bu pedagojik stratejinin bir parçası olarak popüler kültürü yönlendiren imgelerin kullanımı öne çıkmaktadır. Bilişsel psikolojide çalışmalar gerçekleştiren araştırmacılar öğrencilerin öğrenmelerinin görsel medyanın (sözcükler ve resimler) kullanılması sonucunda, kelimelerin tek başlarına kullanılmalarından çok daha derinden gerçekleştiğini ortaya koymuşlardır (Mayer, 2003).

Dünyada ve yakın çevremizde olup biten olaylardan ve kişilerden haberdar olmamızı sağlayanların çoğunlukla görseller olduğu bir dönemde yaşamaktayız. Gerçekleşen olaylara ve politik gelişmelere ilişkin algımız izlediğimiz filmler, okuduğumuz kitaplar, sanat eserleri ve TV'deki olayların yeniden yaratımı olan yapımlar tarafından şekillendirilmektedir (Edelman, 1995: 2). Bu nedenle dünyayı objektif bir biçimde gözlemlemediğimizi, olup bitenlerin bizim için öncelikle görsel olarak dönüştürüldüğü ve düzenlendiğini ifade edebiliriz. Görüntüler; göstergelerin, sembollerin ve bilginin dolaşımını sağlayan her yerde her zaman var olan güçlü araçlardır.

Sınıf ortamında kurmaca ya da belgesel film türlerinin ve görsel medyanın kullanımına ilişkin gerçekleştirilen çalışmalar (Burton 1988; Champoux 1999; Kiasatpour 1999; Sealey 2008; Tipton 1993; Feldmann 1995; Jordan ve Sanchez 1994) bunun çeşitli açılardan olumlu etkilerinin olduğunu ortaya koymuştur. Bu yararların içerisinde şunlar yer almaktadır:

- Öğrencilerin dersten keyif almaları,
- Öğrencilerin kavramları anlamaları ve ödevlerini yerine getirme ve sınavlarda başarılı olma performanslarını olumlu yönde etkilemeleri,
- Öğrencilerin derste ele alınan konuya ilgi duymalarını ve bağlantı kurmalarını sağlamaları,
- Kültürler arası anlayışın artırılmasına ve küresel bir perspektif kazanılmasına yardım etmeyi sağlayabilmektedirler. Filmler aracılığıyla farklı tarihsel perspektifler öğrencilere aktarılabilir. Örneğin bir savaşa ilişkin hem kazananların hem de kaybedenlerin görüşlerini öğrenmeleri,
- Filmlerde ele alınan konularla bağ kurup, gündelik hayat ile ilişkilendirilmesi ve empati kurmanın olanaklı hale gelmesi,
- Tarihteki olayların önemi ve günümüzü şekillendirmelerinin derslerde ele alınan filmler aracılığıyla öğrencilere aktarılması.

Kurmaca ve kurmaca olmayan yapımlar ile görsel medyanın eğlendirme, aydınlatma, bilgilendirme, ortak varsayımlarımızı pekiştirme ya da sorgulama gücü bulunmaktadır. Öğrenciler derslerde yardımcı eğitim materyali olarak kullanılan özellikle belgesel filmler ve bunların belgesel drama gibi alt türleri sayesinde, farklı kültürlere, olaylarla, kişilere, tarihsel konulara görsel olarak yaklaşabilmektedirler. Bu yapımların daha fazla açıklama, görüş ifade etme ve tartışma için kullanımı etkili bir pedagojik araç olabilmektedir.

## Yöntem

Belgesel drama yapımların eğitim amacıyla kullanımı üzerine odaklanan çalışmada cevaplanmaya çalışılan araştırma soruları şu şekildedir:

- Belgesel drama yapımların eğitsel amaçlı kullanım nedenleri nelerdir?
- Derslerde yararlanılan belgesel drama yapımlar için kullanılan kaynaklar ve yapımlar nelerdir?
- Öğretmenler derslerinde belgesel drama yapımları kullanırken nasıl bir yol izlemektedirler?
- Belgesel drama filmlerin eğitsel amaçlarla kullanımıyla öğretmenlerin sağladığı avantajlar ve gözlemledikleri dezavantajlar nelerdir?

Belirlenen araştırma sorularına cevap verebilmek adına araştırmacı yarı yapılandırılmış görüşmeleri çeşitli disiplinlerden olan, farklı şehirlerde yaşayan, çeşitli sınıf seviyelerinde derslere giren, cinsiyet ve mesleki çalışma yılı olarak bakıldığında büyük bir çeşitlilik sergilemekte olan 12 kişinin yer aldığı bir grup öğretmenle gerçekleştirmiştir. Öğretmenlerin seçiminde kartopu örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Derslerinde çalışmanın odağında yer alan türdeki yapımları kullanan bir öğretmene ulaşmanın sonucunda onun bu türde yapımlardan yararlanan başka bir öğretmene yönlendirmesi, görüşülen öğretmenlerin de diğerlerine yönlendirmeleri sonucunda veriler toplanmıştır.

Yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi nitel araştırma yöntemlerinden biri olup, araştırmacının görüşmeler sırasında soracağı sorulara ilişkin bir rehber hazırlanmasını içermektedir. Bu hazırladığı rehber sayesinde görüşmeciler soruların sırasını takip edebilmekte ve cevaplanan soruları atlayabilmektedir. Ancak bu rehberin dışında görüşme esnasında sorulması gerekli olduğu düşünülen konular açılırsa, görüşmeci rehberin dışına çıkabilme özgürlüğüne de sahip

bulunmaktadır. Bernard (1988) yarı yapılandırılmış görüşme yönteminin; kişilerle birden fazla görüşme imkânına sahip olunmadığı ve alanda verilen birden fazla görüşmeci tarafından toplanması durumunda kullanılmaya uygun olduğunu ifade etmektedir. Yarı yapılandırılmış görüşme için hazırlanan görüşme rehberinin görüşmecilere sağladığı avantaja bakıldığından bunun açık bir talimat seti sağlamanın yanı sıra ve güvenilir, karşılaştırılabilir niteliksel veriler sağlmasına dayandığı görülmektedir.

Nitel araştırma verilerinin analizini Bogdan ve Biklen (1998) görüşme çözümlene metinlerinin, alan notlarının ve alanda toplanan diğer materyallerin, veri setine ilişkin anlayışın geliştirilmesi ve diğer kişilere alanda keşfedilenlerin sunulması için sistematik bir biçimde araştırılması ve düzenlenmesi olarak yorumlamaktadır. Analiz, alandan elde edilen verilerin üzerinde çalışmayı, organize etmeyi, kontrol edilebilir birimlere ayırmayı, sentezlemeyi, tekrar eden modellerin araştırılmasını, önemli olanın ve alanda ne öğrenildiğinin keşfedilmesini ve araştırmayı okuyacak olanlara ne anlatılacağına kararı içeren bir sürece işaret etmektedir (1998: 157).

Belgesel drama yapımların eğitsel amaçlarla kullanımına odaklanan çalışmada, yarı yapılandırılmış görüşmelerle toplanan veri seti betimsel analiz ile değerlendirilmektedir. Analiz sürecinde görüşülen öğretmenlerin konuyla ilgili deneyimlerini ve görüşlerini etkili bir şekilde ortaya koyabilmek için doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

### Belgesel Drama Yapımların Eğitsel Amaçlı Kullanım Nedenleri

Derslerde farklı disiplinlerden olan öğretmenler tarafından kullanılmakta olan belgesel drama yapımların neden tercih edildiklerine bakıldığında, konularını gerçek olaylardan almalarının, gerçekte olaylar, durumlar, kişiler nasıl var olduğuyse buna uygun bir biçimde yeniden canlandırılmalarının ve izleyicilerin ilgisini canlı tutacak dramatik anlatım olanaklarının devreye sokulmasının bu seçimlerinde etkili olduğu görülmektedir. Öğretmenler ele aldıkları konularını, ders anlatım planlarını takip ederek öğrencilerine aktarırken çok çeşitli görsel kaynaktan yararlanabilmektedir. Bunların içerisinde kurmaca filmler, belgeseller, belgesel yapımlar, animasyonlar, fotoğraflar, resimler, vb... yer almaktadır. Bu görsellerin kullanımına önem verme nedenlerini dersin rutin işleyişinin dışına çıkmak, öğrencileri motive etmek ve derse daha istekli bir biçimde katılmalarını sağlamak olarak açıklamaktadırlar.

S.H.T.: Çok memnun oluyorlar, çok çok memnun oluyorlar, hatta film izleteceğim ya da slayt izleteceğim sizlere şimdi çok ilginç bir sunu göstereceğim dediğim zaman gerçekten böyle sabırsızlıkla bekliyorlar, mesela konuyu bitirip de hadi slayta geçtik dediğimde zil çalsa kıyameti kopartıyorlar, hocam izleseydik neden çıkıyoruz, işte çok merak ettik, ya da ben içeri giriyorum, hocam hani siz bize sunum izletecektiniz, ya da film izletecektiniz, bize biraz gösterir misiniz diyorlar. Gerçekten hani hem öncesi hem de sonrasında çok güzel tepkiler alıyorum... hem izlemeyi çok istiyorlar hem de izlediklerinde eğer onları gerçekten etkileyecek bir şeyse çok etkileniyorlar.

Motive etmenin yanı sıra güncel gelişmelerle dersin konusu arasında var olan bağlantıları sergilemek izlettirilen filmler aracılığıyla gerçekleştirilebilmektedir.

I.E.: ...öğretim programımıza istinaden hazırladığımız yıllık planlarımız var. Yıllık programlar da ders saatlerine göre hazırlanıyor. Bu kapsamda aslında görsellerden yararlanmaya çalışıyorum. Özellikle de konularla ilgili güncel yaşanan, ne diyeyim gelişmeler yeni buluşlar falan söz konusuysa da bunları hayata geçirmeye çalışıyorum. Ulaşım sistemlerini anlatıyorsam hızlı trene ait hem Türkiye'den görüntüler var hem Japonya'dan, hızlı tren videosunu ya da bir belgeselini seyretebiliyorum.

Çalışmada görüşmelerin gerçekleştirildiği öğretmenlerin özellikle vurguladıkları noktalardan birisi de derste yalnızca sözlü olarak anlatılarak geçilen konularda gerçekleşen öğrenme ile görsel malzemelerden destek alınarak hazırlanmış olan ders içeriği sonucunda gerçekleşen öğrenmeyi karşılaştırmalarıdır. Onlara göre, ikincisi daha ağır basmakta ve etkili bir yöntem olarak görülmektedir.

A.R.B.: Şimdi tarihi olayları anlatırken işte peygamber efendimizin hayatını anlatırken, onu biraz daha canlı, somutlaştırabilmek adına izlettirmek güzel olabiliyor bazen...Anlatarak geçmek çoğu zaman boşluğu doldurmuyor ama o izletilen beş dakikalık görüntü ya da işte bir belgeselin bölümü çok daha kalıcı olabiliyor.

Ayrıca görüşme gerçekleştirilen öğretmenlere göre, izlenen filmler konuların tekrar edilmesini ve öğrenmenin pekiştirilmesini de sağlamaktadır.

M.G.: ...ünitenin sonunda bunları izlettiğim için... Bazı konuları öğrenmiş oluyoruz hem tekrar anlamında oluyor hem de zaman zaman durdurup sorduğum zamanda öğrenciden geri dönüt alıyorum, konunun mesela tekrarını yapıyoruz bu şekilde...

Öğrenciler derslerde öğrendiklerini izledikleri belgesel drama yapımlarda tekrar gördüklerinde; öğrenmiş olmanın, bilginin geri çağrılmasının ve bunun tam bir biçimde gerçekleşmesinin verdiği hazıyı yaşamaktadırlar.

C.O: Şimdi nasıl biliyor musunuz izlettirdikten sonraki süreç içerisinde öğrenci duyduğunu gördüğünü böyle orada tekrar bir hatırlamış olduğundan dolayı öğrenmiş olmanın verdiği bir mutluluk var, "bakın hocam ben de bunu biliyorum, siz söylemişsiniz zaten ben buna cevap vermişim zaten". Öğrencide böyle bir mutluluk oluşuyor yani... Bir de benim görev yaptığım okul yapı itibarıyla bir fen lisesi değil, falanca kurum değiliz öğrencimizin derslere olan ilgisi bu noktada iyi geliyor.

Öğretmenler, ele alınan konuların örnekler yardımıyla açıklanabilmesi, somutlaştırılarak öğrenciler tarafından daha rahat bir biçimde anlaşılması ve belgesel dramaların görsel yapısının kullanılarak öğrenmenin daha kalıcı olması gibi nedenlerden, derslerinde bunların kullanımına yer verdiklerini belirtmektedirler.

A.K: Bir kere çocukların o zamanı, tarihi, mekânı... olayları daha iyi algılayabilmeleri, çocukların zamanı mekanı daha iyi anlayabilmeleri için... Hani görsel olarak. Hem o zamanda kullanılmış olan giyim, yaşam tarzı, sosyo ekonomik kültürel yapılarını da algılamaları için. Soyuttan çok somutu daha iyi uygulamaları için bunu yapıyorum... Konuyu daha iyi algılıyorlar o zaman.

Öğretmenlerin ders içeriklerinde belgesel drama gibi görsel materyallere yer vermelerinin bir diğer nedeni olarak da karşımıza öğrencilerin sahip oldukları profil çıkmaktadır. Çalışmada yer alan öğretmenlerin içerisinde, günümüzdeki öğrencilerin daha az okumaya ve daha çok izlemeye dönük olduğunu vurgulayanlar bulunmaktadır. Öğrencilerin bu anlamda öğrenme süreçlerinde kolaycılığa yönelebildikleri ve uzun uzun bir konuyu okumak ya da bunun üzerine yapılan açıklamaları dinlemek yerine izlemeyi tercih edebildiklerini belirtmektedirler.

S.E.: Günümüz öğrenci profili daha çok görüntü ve dinlemeye yönelik daha çabuk öğrenmeye yönelik ve birazcık da kolayca öğrenmeyi istiyor. Kendisi açıp okumaktan, onun başında zaman geçirmekten hoşlanmıyor, okuyarak zaman geçirmekten. Açıkçası görsel, kulağa ve sese hitap eden onlar üzerinde daha kalıcı daha etkili oluyor, ilgilerini çekiyor. Böyle bir öğrenmeyi daha çok seviyorlar, bunun sebebi de teknolojiyi daha çok kullanmaları açıkçası. Hani bir kütüphaneye gidip araştırma yapmaktansa sanal ortam üzerinden okumaktan çok görerek ve dinleyerek öğrenmek onlar için daha eğlenceli ve daha etkili oluyor açıkçası. Çabuk... anında elinin altında oluyor her şey zaten.

Çalışmada görüşülen öğretmenlerin özellikle derslerinde belgesel drama yapımlar başta olmak üzere çeşitli destek niteliğindeki görsel materyallerden yararlanma nedenlerini şu şekilde özetlemek mümkündür:

- Öğrencilerin dersin konusuna ilişkin ilgilerini çekmek, motive etmek,
- Daha etkili ve kalıcı bir öğrenmenin gerçekleşmesini sağlamak,
- Konu tekrarı gerçekleştirmek,
- Öğrenilen konunun hatırlanması ve pekiştirilmesini sağlamak,
- Ele alınan konuların öğrencilerin zihinlerinde daha somut bir biçimde canlandırılmasını gerçekleştirmek ve
- Öğrencilerin daha kolayca bir anlayışa sahip olabilmeleri neticesinde öğrenmenin daha verimli olabilmesi.

## Kullanılan Kaynaklar ve Yapımlar

Öğretmenlerin derslerinde kullandıkları belgesel drama yapımlar için hangi kaynaklara başvurdukları incelendiğinde ortaya çevrimiçi ve çevrimdışı olmak üzere farklı kaynaklar çıkmaktadır. Öğretmenlerin aynı branştan diğer öğretmenlerden edindikleri filmler, görseller, videolar, çeşitli türde yapımlar, belgeseller ve belgesel dramalar derslerine kaynaklık edebilmektedir.

A.R.B.: ...özellikle din öğretmenlerinin tavsiye ettiği filmler, videolar, yapımlar belgeseller var, onlar öncelikte oluyor, bir de bizim bildiğimiz işte ne bileyim üniversitelerin onayından geçmiş, fakültelerin onayından geçmiş yapımlar da var... Onları izlettiriyoruz genellikle onların seviyeleri var, İnternette indiriyoruz ya da işte ne bileyim arkadaşlardan edinip sınıf ortamında izlettirmeye çalışıyoruz.

Görüşme gerçekleştirilen öğretmenlerin hemen hemen hepsi İnternette yer alan meslektaşlarının çeşitli paylaşımlarda bulunduğu forumlardan, kendi alanlarıyla ilgili web sitelerinden ve YouTube'dan yararlandıklarını ifade etmişlerdir.

S.H.T.: YouTube, onun dışında sosyal bilgiler siteleri var, o sitelerin bize sağlamış olduğu sunular, slaytlar, filmler var... Ondan da alıyorum. Hatta onların alt başlıkları var. Mesela bir tane örnek vereyim, sosyalbilgiler.biz var en çok kullandığım... Orda işte altıncı sınıf, sekizinci sınıf, yedinci sınıf diye ayırmışlar. Onların her birinin işte filmler, çeşitli yapımlar, sunular, slaytlar şeklinde belirtiyor, bir sürü seçenek koyuyor ben de içlerinden beğendiklerimi alıyorum. O şekilde sosyal bilgiler sayfalarından alıyorum... Ya da işte arkadaşlarım tavsiye ederlerse oradan alabiliyorum. Ya da ben televizyonda TRT Belgesel ya da belgesel kanallarını çok seyredirim orada güzel bir belgesel ya da belgesel drama bulursam eğer görürsem çocukların, aa bak bu derste çok faydalı olur diyorsam o zaman o bölümün tekrarını alıyorum mesela. TRT Belgesel diyorum, giriyorum internette orada işte atıyorum yapımın beşinci bölümünün, ... tekrarı diyor mesela onu alıyorum, ... indiriyorum onu seyrettiriyorum.

Öğretmenler özellikle Eğitim Bilişim Ağı-EBA ismindeki Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü tarafından oluşturulmuş olan ücretsiz olarak herkesin kullanımına açık olan çevrimiçi eğitim platformundan yararlandıklarını belirtmişlerdir.

S.E.: Mesela belgeselleri seçerken ... EBA denilen bir site var. EBA'da da görsel içerikler var. Onlardan faydalanıyoruz... Ama tabii önce yapımları kendim izliyorum, içeriğine bakıyorum ya da bir film göstereceksem doğrudan film içerisinde aykırı bir şeyin olmamasına, ahlak dışı bir şeyin olmamasına dikkat ediyorum. Yani biraz süzgeçten geçiriyorum ondan sonra var olan sanal ortam üzerinden ulaşabileceğim sitelerden bunları alıyorum...

Görüşmeler gerçekleştirilen öğretmenlerin branşlarına bakıldığında bunların sosyal bilgiler alanlarında yoğunlaştığı görülmektedir. Bu alanların tarihi olayların anlatımlarını da içermesinden, kullanılan belgesel dramaların neler olduğuna bakıldığında özellikle tarih konusunda çok fazla sayıda belgesel drama olduğu öğretmenler tarafından ifade edilmiştir.

A.K: Benim girdiğim ders genellikle 20. yüzyıl çağdaş Türk ve dünya tarihi diye bir dersimiz var. Birinci Dünya Savaşı ve sonrası yani iki binli yıllara kadar olan dönemi kapsadığı için materyal de çok fazla. ...İkinci Dünya Savaşı, soğuk

savaş, Sovyet Rusya ilişkileri soğuk savaş dönemi falan. Kaynak da çok olduğu için yakın zaman olduğu için özellikle İkinci Dünya Savaşı işlediğimde çok fazla var, hem film var, hem belgesel dramalar var özellikle o alanda izletiyorum. ... Birinci Dünya Savaşı ve öncesinde ise yaşam şekilleri kılık kıyafet bunlar benim için önemli yani. Çocukta kalıcı oluyor. Siz ne kadar söylerseniz söyleyin o soyut uçuyor ama görsellik çocukta daima kalıcılık yaratıyor. Bunu da nereden biliyorum işte karşılaştığım öğrenciler mezun oluyor diyor ki işte biz sizinle şunu izlemiştik hala o gördüğüm zaman aklıma geliyor. ..Orada kalıcılığı sağlıyorsunuz...

Görüşme gerçekleştirilen öğretmenlerden biri de derslerinde belgesel drama türündeki yapımları kullanmanın yanı sıra öğrencilerinin kendi imkânlarıyla geçmişte yaşamış olan ve tarihsel açıdan önem taşıyan Mimar Sinan gibi karakterlerin yaşadıkları olayları canlandırarak filme çektiklerini ifade etmiştir. Öğrenciler bu şekilde amatör bir biçimde, derste öğrendikleri tarihsel konular ve yaptıkları araştırmalar ışığında kendi belgesel drama örneklerini çekmişlerdir.

A.K.: ... Mimar Sinan'ın yaptığı eserlere mutlaka nazar değmesin diye bir tane taşı eğri koyarmış... Ben onu öylesine anlatmıştım... çocuklar bunu çok iyi yapmışlardı yani onu bile çektikleri mini dramatize filmlerinde kullanmışlardı... kendi cep telefonlarıyla tarihi karakterleri canlandırarak on beş yirmi dakikalık film çektiler. Şimdi bir de teknolojik ortamları onlar bizden çok daha iyi biliyor....

Öğretmenler, derslerinde göstermek üzere seçtikleri içerinde belgesel dramaların da bulunduğu yapımları, yakın çevrelerinden, çalıştaylarda karşılaştıkları meslektaşlarından, yerli ya da yabancı televizyon kanallarının web sitelerinden, alanlarına yönelik olarak oluşturulmuş olan çeşitli çevrimiçi forumlardan ve YouTube'dan edindiklerini belirtmişlerdir. Kullandıkları yapımların içeriğine bakıldığında, bunların içerisinde tarihi konulu olanların görüşülen öğretmenlerin branşlarından ötürü ağırlık taşıdığı görülmüştür.

### Belgesel Drama Yapımların İzlenme Yöntemleri

Çalışmada görüşmeler gerçekleştirilen öğretmenlerin belgesel drama yapımları derslerinde nasıl kullandığına yakından bakıldığında, öğretmenlerin arasında çeşitli ortaklıkların bulunduğu görülmüştür. Öğretmenler bu yapımları derslerinde göstermeden önce muhakkak bir ön izlemeye tabi tutmaktadırlar. İçerikte çocukları rahatsız edecek şiddet, cinsellik veya bilgisel olarak yanlış yönlendirmenin olmamasına özen göstermektedirler.

I.E.: ... filmi önce izlemem çok önemli, belgesel dramalarda hani ne diyeyim riskli sahneler yok. Ama filmlerde bazen kısa aralıklı riskli sahneler de olabiliyor. Yani bu sahnelerin tabi eğitim ortamında ve Milli Eğitim Bakanlığı çatısı altındaki bir okulda gösterilmesi çok doğru olmadığı için aslında önden bir kontrol önemlidir eğitimi açısından.

Seçtikleri yapımları izletebilmelerinde okulların teknik alt yapılarının da büyük önem taşıdığını belirten öğretmenler, her okulda bu türde imkânların bulunmayabildiğini de ifade etmektedirler.

A.Ç.: ... teknolojiyi sürekli her okulda kullanamıyorsunuz. Fatih Projesi'nin olduğu, akıllı tahtaların mevcut olduğu okullarda, flaşa yükleyip, ünite ünite konu konu sınıf sınıf oradan hemen seçiyoruz. Flaşımızı tahtaya takıyoruz, seçiyoruz ve izletiyoruz. Daha kolay oluyor, ama her okulda bu imkân yok şimdilik.

Belgesel dramaları izlettiren, ders programlarını göz önünde bulunduran öğretmenler, haftalık ders programında derslerinin kaç saati kapsadığını, yeterince zamanlarının olup olmadığını ve dersine girdikleri sınıfların herhangi bir sınava hazırlanıp hazırlanmadığı gibi konuları değerlendirerek seçtikleri yapımları öğrencileriyle paylaşmaktadırlar. Ders saati kısıtlı olan öğretmenler göstermek istedikleri yapımın tamamını değil de bir parçasını izlettirmek yolunu da seçebilmektedirler.

S.H.T.: Zamanım çok az. Yani üç saatlik bir dersim var şu an için mesela altıncı sınıflar için, sekizler için iki saat mesela, iki saat içerisinde hem Teog sınavına hazırlayıp, hem de film izletmem açıkçası çok mümkün olmuyor. Ekstra zamanlar ayarlamaya çalışıyorum, eğer sekizinci sınıflara izleteceksem. Ama altıncı sınıflara üç saat olduğu için mutlaka araya sıkıştırmaya çalışıyorum. En azından filmin hepsini seyretilmesem de örneğin Uhud savaşını anlatıyorsam, Uhud savaşını olan bölümünü açıyorum... O bölümü buluyorum internetten, o şekilde orayı izletiyorum... Yani yoksa çok sık olarak bu mümkün değil yani, çünkü derslerimin saati gerçekten çok kısıtlı.

Öğretmenlerin belgesel dramaları sınıflarında öğrencilerine gösterirken izledikleri yollar nelerdir diye bakıldığında bazılarının bunun için daha detaylı bir çalışma gerçekleştirdiği görülmüştür.

S.E.: ... öncelikle filmi ön süzgeçten geçirdikten sonra, filmle ilgili sorular hazırlıyorum her öğrenci için bir kâğıdımız oluyor. İçeriği anladılar mı ya da nereleri önemliyse vurgulamak için, gördüklerinden geri kalanı tekrar dönüş alabilmek için. Sunum başlamadan önce kâğıtları dağıtıyorum sorulara şöyle bir bakıyorlar, filmle ilgili sorulara. Film izlerken de yavaş yavaş ilgili bölümlerden sorularla ilgili cevapları gördükleri zaman en sonunda bazen kısa notlar alıyorlar, film anında da... Ama ilgiyi dağıtmamak için sakın bir de sessiz bir ortam oluşuyor çünkü hoşlanıyorlar, yani doğrudan filme odaklanıyorlar. Sinema ortamı gibi yine ışıkları kapatıyoruz o şekilde seyrediyorlar. Bittikten sonra da tekrar sorulara bakıp akıllarında kalanları cevaplıyorlar. Sonra soru cevap şeklinde tekrar soruyoruz, bir tekrar yapıyoruz, ben kâğıtları alıyorum değerlendirme yapmış oluyorum aynı zamanda ne anladıkları konusunda. Sınıf içerisinde de tabi sınıf ortamındaki aktifliklerini de performanslarını değerlendirmek için de o kâğıtları kullanıyorum... Verdiği zaten bilgilerden de notlardan da onu ne kadar ilgiyle izleyip izlemediğini ya da derse konsantre olup olmadığını o şekilde ölçmeye de çalışıyorum.



Belgesel drama izletme etkinliğini derslerinde kullanan öğretmenlerin içerisinde öğrencilerini filme ilişkin yaptıkları açıklamalar, sordukları sorular ve dikkat etmeleri gereken konuların altını çizerek hazırlayanlar da bulunmaktadır. Bu şekilde önce konu anlatımı gerçekleşmekte sonrasında da seçilen yapımlar izlenmektedir.

S.H.T.: Yani mutlaka öncesinde işte film nedir? Neyi anlatıyor? Hani biz bundan sonra anlatmadıysam daha konuyu, anlatacağım konuyla ilgili olduğunu söylüyorum, anlattıysam da siz zaten konuyu biliyorsunuz, işte bunlar olacak, şu karaktere dikkat edin, şuna dikkat edin, olaylara dikkat edin, zaten anlattıysam sıkıntı yaşamıyorum... Yani hemen oturuyorlar yerine zaten.

Öğretmenler dersin konusuyla ilgili olarak seçtikleri belgesel drama yapımları izlettirirken sıklıkla durdurmakta, üzerine açıklamalarda bulunmakta ve sonrasında da filme devam edip, filmin bitiminde de konuyla olan bağlantıları tekrar etmektedirler.

A.K.: ..konuyu verip daha sonra filmle devam ediyorum... konu ilerledikçe ekrandan durdurup söyleyip yorum alıyorum nedir ne değildir diye. İşte mesela oradaki bir konuyla ilgili ya da... yaşananlarla insanların yaşam tarzlarıyla ilgili durduruyorum yorum alıyorum devam ediyor soru cevap şeklinde hem belgesel drama oluyor hem arada konuşuyoruz...

Görüşmelerin gerçekleştirildiği öğretmenlerin belgesel drama yapımları nasıl kullandıklarına bakıldığında, öncelikle öğretmenlerin tamamının seçtikleri filmleri sınıf ortamında göstermeden önce bir ön değerlendirmeye tabi tuttıkları görülmüştür. Öğretmenler yapımların içeriğinde çocukların izlemesi için sakınca oluşturacak durumların olmamasına dikkat etmektedirler. Bunların yanı sıra bu türde yapımların öğrencilerle paylaşılmasında okulların sahip olduğu teknik imkânların belirleyici olduğu görülmektedir. İnternet bağlantısı, bilgisayar, projeksiyon ve akıllı tahta gibi teknolojik olanakların sınıf ortamında öğretmenin kullanımına sunulduğu sınıflarda, öğretmenler derslerinin içeriğinde öğrencilerine göstermek istedikleri belgesel dramalara rahatlıkla erişebilmektedirler.

Öğretmenler ders programında derslerinin sahip olduğu ders saatine ve girdikleri sınıflardaki öğrencilerin herhangi bir sınava hazırlanıp hazırlanmadıklarına göre film izletmeyi tercih etmektedirler. Eğer konularını yetiştirmek için yeterince ders saatleri varsa, genellikle seçtikleri yapımlardan parçaları öğrencilerine izletmektedirler. Ayrıca belgesel drama yapımların öğretmenler tarafından nasıl izlendiği daha detaylı olarak incelendiğinde öğretmenlerden bazılarının gösterim öncesinde yazılı olarak bir hazırlık yaptıkları, öğrencilerine özellikle üzerinde durmaları gereken konulara ilişkin soruların bulunduğu kâğıtları dağıttığı görülmüştür. Ancak yaygın olarak kullanılan izletme yöntemi, filmden önce konu anlatımının gerçekleşmesi, filmle ilgili dikkat edilmesi gerekenlere ilişkin sözlü açıklamalarda bulunulması, sonrasında filmin izlenmesi, duraklatarak film izlemenin gerçekleştirilmesi ve son olarak da filmin konuyla ilişkilendirilmesinin gerçekleşmesi şeklindedir.

## Belgesel Dramaların Eğitsel Açıdan Sahip Olduğu Avantajlar

Görüşme gerçekleştirilen öğretmenler çalışmanın konu edindiği türdeki yapımları derslerinde öğrencilerine izlettirmenin taşıdığı avantajlara sıklıkla değinmektedirler. Öne çıkan avantajların içerisinde öğretmenlerin sıklıkla vurguladıkları öğrenmenin daha kalıcı olması yer almaktadır.

N.T.Ö.: ... Akılda kalması bakımından çok önemli olduğunu düşünüyorum. Keşke zamanımız çok daha fazla olsa da rahat rahat istediğimiz kadar izleyip, film üzerinden konuşabilsek. Hatta işte romanları okuyup, yazarın hayatıyla ilgili pek çok film izleme imkânımız olsa, kesinlikle daha kalıcı olacağını düşünüyorum. Tartışarak akılda kalacağını düşünüyorum...

Öğrenmenin öğrenciler için daha kolay bir biçimde gerçekleşebilmesinin önünü açmaktadır. Yalnızca sözel olarak anlatıldığında kavranması zor olabilen konuların görsel olan ve dramatize edilmiş bir anlatı yapısına sahip olan belgesel dramalar ile desteklenmesi neticesinde soyut ve kavranması güç olarak ifade edilebilecek konular dahi kolaylıkla kavranabilmektedir.

A.R.B.: Bence çok büyük katkısı var özellikle görsel hafızaya sahip öğrenciler için çok büyük katkısı var yani haftalarca anlatabileceğiniz veya anlatmakta zorlanabileceğiniz bir konuyu siz orada bir belgesel dramının bir bölümüyle anlatabiliyorsunuz çok daha kalıcı olabiliyor...

Öğrencilerin ilgisinin derse yoğunlaşması öğretmenlerin üzerinde durduğu avantajlardan biridir.

N.A.: ... dersin önemini daha iyi kavriyor çocuk. Yani uygulama onları sıkabiliyor, ya da sürekli teorik bilgi onları sıkabiliyor. Araya böyle görsellerin girmesi, izlenceler olması mutlaka çocukların ilgilerini daha çok yoğunlaştırıyor ve dersi hakikaten hazır bekliyorlar. Öyle görüyorum... Yani izlenim yaptığımız sınıflarda çocuklar daha derse hazır geliyorlar. Daha merakla bekliyorlar, bugün ne yapacağız acaba? diye...

Derslerde izlettirilen belgesel dramaların ya da diğer film türlerinin hem görme hem de işitme duyularına hitap etmesinin getirdiği avantajlar da öğretmenler tarafından sıklıkla vurgulanmaktadır.

S.E.: ... hem görsel anlamda hem işitsel anlamda iki duyuya da hitap ediyor. Dolayısıyla gördüğünü hatırlıyor, duyduğunu hatırlıyor. Başka bir yerde azıcık bir şey bahsedildiği zaman oradan çağrışımlar yapabiliyor bilgiye. Bilgiyi pekiştiriyor, düz öğrenilmiş, sözlü olarak öğrenilmiş bir bilgiyi görüntüyle, sesle birleştirdiğinizde daha etkili daha kalıcı bir öğrenme olduğunu söyleyebilirim... Özellikle de bu dönem, bu nesil için, teknolojiyi kullanan nesil için bu tür ders işleme tarzı çok daha etkin. Öbür türlü ilgisiz kalıyor bir süre sonra ilgisini kaybediyor, uykusu geliyor, konuyu

kaybediyor, kopabiliyor sınıftan çocuklar. Ama belgesel dramalar algısal anlamda gerçekten çocuğu oraya bağlıyor, olaya bağlıyor. Yani sözlü anlatımda, düz anlatımda bir şeyleri kaçırmış olsa bile görsel ve işitselde onları daha iyi algılayabiliyor.

Avantajlardan bir diğeri de geçmişin kendi şartları çerçevesinde değerlendirilmesi ve günümüzle kıyaslanmanın yapılabilmesidir. Tarihsel süreçte gerçekleşmiş olan çeşitli olayların ortaya çıkmaları, o günün koşulları çerçevesinde gözler önüne serilebilmekte, hem sonuçlarının değerlendirilmesi hem de insanların üzerinde yarattığı etkilerin daha iyi anlaşılmasında farklı bakış açılarının geliştirilmesinin önü, izlettirilen belgesel drama yapımlar ile açılabilir.

A.K.: ... mukayese edebiliyor yani karşılaştırma yapabiliyor. Yaşadığı ortamla mesela ben kendi branşım için söylüyorum bir edebiyat için öyle olmayabilir ama tarih için geçmişle kıyaslayabiliyor. Mesela kötü yapılmış bir şeylerse, soykırımsa, bunu kendi yaşantısı için de olumluya çevirebiliyor...yani acıma duygusunu empati yapabiliyor en azından... Yani geçmişle günümüzün yaşadığı ortamı kıyaslıyor, olayların içerisinde yaşadığı devir içerisinde değerlendirilmesi gerektiğini daha iyi öğreniyor bence. Yani o gün öyleymiş öyle yapılmış yapılmak zorundaymış şartlar onu gerektirmiş, belgesellerde ya da benzeri yapımlarda onu anlayabiliyor, bir de empati yapıyor yani en güzeli de o.

Belgesel drama türündeki yapımların ya da çeşitli film türlerinin derslerde öğrencilere eğitsel amaçlı olarak izlettirilmesinin sahip olduğu avantajlar vurgulanırken sıklıkla ifade edilen konulardan birisi de; ders anlatımında filmlerden yararlanırken bir dengenin korunması gerektiğidir.

I.E: ... Ama şu tip öğretmenler de var yani ders işlemek için ve dersi kaynatmak için sürekli film seyrettiren bir öğretmen anlayışı var ... bunu çok anormal sayıda kullandığınızda o zaman öğrenci şu hisse kapılabiliyor, öğretmen hazırlanmıyor, tamamen televizyonu açıyor ya işte fatih projesi ekranını açıyor, ve sadece ve sadece film seyrettiriyor. Yani bunları çok gerekli zamanlarda ve nokta atışlarda kullanmak çok önemli diye düşünüyorum... o zaman öğretmen aktif olarak tamamen ortamdaki çekiliyor ve öğretici rolünü tamamen televizyona ya da ekrana bırakıyor. Yani bu durumda şu da var, öğrenci o zaman evde de ekrandan öğrensin. Yani öğretmen mutlaka öğrenmede aktif olarak yer almalı, filmlere gerektiğinde gerektiği süre kadar yer vermeli.

Çok sık bir biçimde bu türde materyallere derslerde başvurulması hem öğrencide hem de öğretmende kolaycılığa kaçışa, meslektaşlardan ve okul idaresinden şikâyetlerin gelmesine neden olabilmektedir. Görüşme gerçekleştirilen öğretmenlerden bazıları ise bu türde eleştirilere bazen haksız bir biçimde kendilerinin de maruz kalabildiklerini belirtmektedirler.

E.D.A.: ...bunun ayarını, dozunu iyi ayarlamak gerekiyor...Yani bir de sonuçta şu da oluyor mesela öğretmenlerden... "Boyuna film izlettiriyorsun" mesela böyle yorumlar geliyor... Hocam işte seninki de iş mi ya boyuna izlettiriyorsun... ben branş olarak çok yararlanıyorum filmlerden. Ama böyle eleştiriler de geliyor. Bazen idarecilerden bile geliyor yani... Hocam sen bu kadar ne izlettiriyorsun falan diye... İşte oh mis gibi işte eğleniyorsunuz, film izliyorsunuz, yan gelip yatıyorsunuz diyen, mantık da var... Ama bir iki kere de duydum yani bunu çalışma hayatımda... Hatta şöyle oluyor "öğretmenim ya, şu öğrencilerin öğretmeni gelmemiş, sen aşağıda video izleteceksen onları da al yanına izlet..." Sanki hani basit bir şey yapıyordum da, dizi izliyordum mantığıyla bakıyor anladınız mı?

Belgesel dramaların hem kurmaca hem de belgesel unsurları yapılarında barındırmaları derslerde öğrencilere gösterilirken çeşitli sakıncaların ortaya çıkmasına neden olabilmektedir. Öğrenciler bu yapımlarda izlediklerinin karakterler, mekânlar, kostümler, dekorlar ve diğer yapımların özellikleri dâhil tamamının gerçek olduğunu düşünebilmektedir. Özellikle de küçük yaşta öğrenciler bu yapımlardaki her şeyin gerçek olduğu düşüncesine sahip olabilmektedirler.

S.H.T.: ...İnanma oranı bizden daha yüksek yani...Özellikle altıncı sınıflarda ve beşinci sınıflarda yani, yaş küçüldükçe... Kesinlikle daha çabuk inanıyorlar, ama sekizinci sınıfta, Kurtuluş Savaşı'nı ele alan bir filmde, onlar bunun bir film olduğunu, karakterlerin onlar olmadığını az çok biliyorlar. Hani tahmin ediyorlar...Ama altıncı sınıflar hele de beşlere izlettiriyorsanız onlar kesinlikle izlediğinin Hz. Muhammed olduğunu, Oradaki o karakterin Hz. Muhammed olduğunu düşünüyor... Sınıfta yirmi beş kişi varsa yirmisi inanır yani altıncı sınıflarda ve de beşlerde...

Yaşı küçük olan öğrencilerin gerçeklik konusunda çeşitli ikilemler yaşasalar da öğretmenlerin bu konuda yapacakları açıklamaların, bu türde sıkıntılarının önüne geçeceği açıktır. Belgesel dramaları derslerinde kullanan öğretmenlerin vurguladıkları avantajların içerisinde, sınıftaki iletişime katılımın daha yaygın bir biçimde gerçekleşmesi ve öğrencilerin kendilerini daha rahat hissetmeleri ve bu sayede daha rahat ifade ettikleri de yer almaktadır.

E.D.A.: ... bir kere çocuklarla film izlendiğinde daha çok söz alıyorlar yani daha çok konuşuyorlar sınıfta. İfade edebiliyorlar, düşüncelerini ifade edebiliyorlar. Çünkü bir kere psikolojik olarak rahatlıyorlar. Hani şu öğretmen öğrenci ilişkisi var ya şu gergin ilişki, o olmuyor. Karşılıklı televizyon izlemişiz gibi bir film izleniyor. Sonuçta karşılıklı konuşuluyor ve öğrenci çok rahat kendini ifade edebiliyor. Çok rahat eleştirebiliyor. Yeri geliyor sizi yani öğretmeni bile eleştiriyor.

Öğrencilerin bu türde yapımları izlemelerinin ardından konuya olan ilgilerinde bir artış gözlemleyen öğretmenler de bulunmaktadır. Öğretmenlerinden daha fazla konuyla ilgili kaynak isteyebilmekte ya da kendileri araştırmalar yapıp bunları sınıfa getirerek paylaşımda bulunabilmektedirler.

S.E.: Merak ediyorlar açıkçası, ancak her öğrencide aynı etki olmayabiliyor... Ama özellikle konuya, nasıl diyeyim, kendisinin özel merakı olan öğrenciler bu tür araştırmalar yapıyorlar, zaten filmi izlemeden önce de ya da konuyu konuşurken de başlangıçta altyapıları olduğu için onlar da söylüyorlar bilgileri paylaşıyorlar. Kendi araştırmalarını

yapmış oluyorlar... Ya da görüntülerden sonra da farklı araştırmalar yapıp, mesela bir dahaki derse hocam şöyle de bir şey varmış, şöyle de olmuş şeklinde de paylaşımlar yapabiliyorlar...

Belgesel drama yapımların derslerde yardımcı eğitsel materyal olarak kullanımıyla elde edilen avantajları şu şekilde özetlemek mümkündür:

- Daha kalıcı bir biçimde gerçekleşen öğrenme,
- Soyut ve karmaşık konuların daha kolay bir biçimde kavranması,
- Dersin konusuna ilişkin ilginin canlı tutulması,
- Hem görmeye hem de işitmeye dayanan eğitsel materyal olmaları,
- Geçmişte yaşanmış olan olaylara ilişkin daha içsel bir bakışın geliştirilmesinin önünün açılması,
- Sınıf ortamında öğretmen ve öğrenci ile kurulan iletişime olan olumlu katkısı,
- Öğrencilerin ele alınan konulara ilişkin ilgilerini arttırarak ek kaynaklara yönelme isteklerinin oluşması.

## Sonuç

Belgesel drama yapımların eğitsel amaçlarla kullanımına odaklanan bu çalışmada farklı alanlardan olan 4'ü erkek 8'i kadın olan 12 öğretmenle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmelerin sonucunda belgesel drama yapımlardan derslerinde yardımcı eğitsel materyal olarak yararlanan öğretmenlerin, bu yapımları kullanım nedenleri literatürde yer alan çalışmalarla benzerlikler göstermektedir. Öğretmenler belgesel drama yapımlardan özellikle öğrencilerin dersin konusuna karşı ilgi duymaları ve öğrenmeye ilişkin motive olmaları amaçlarıyla yararlanmaktadırlar. Bunların yanı sıra etkili öğrenme sürecinin gerçekleştirilebilmesi ve öğrenilenlerin kalıcı olması açısından belgesel dramalardan yararlanılmaktadır. Ayrıca gösterilen yapımlarla öğretilen konuların tekrar edilmesi ve hatırlanması sağlanmakta, öğrenme sürecinin daha somut ve verimli olması gerçekleştirilebilmektedir.

Öğretmenlerin derslerinde gösterdikleri yapımları nerelerden elde ettiklerine yakından bakıldığında, kaynak olarak yakın çevrelerini, katıldıkları çalışmaları, meslektaşlarını, televizyon kanallarının web sitelerini, çevrimiçi forumları, çeşitli web sitelerini ve YouTube'u kullandıkları tespit edilmiştir. İçerik olarak kullanılan yapımların içerisinde tarihsel filmlerin ağırlık taşıdığı görülürken, öğretmenlerin öğrencileriyle paylaşmak istedikleri filmleri sınıflarında göstermelerini çalıştıkları okulun sahip olduğu teknolojik alt yapı şekillendirmektedir.

Öğretmenlerle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerde odaklanılan konulardan biri de belgesel dramaların nasıl kullanıldığıdır. Öğretmenlerin tamamı derslerinde seçtikleri belgesel dramaları ya da farklı türdeki yapımları öğrencileriyle paylaşmadan önce izlemekte ve içeriğinde uygunsuz sahnelerin olup olmadığını kontrol etmektedirler. Ayrıca, İnternetin, projeksiyonun ya da akıllı tahtaların olup olmaması öğretmenlerin derslerinde belgesel dramaları göstermeleri üzerinde birincil belirleyendir.

Öğretmenler ders programlarında, çeşitli görselleri öğrencileriyle paylaşma konusunu belirlerken, ders saatlerini, öğrencilerin hazırlandıkları bir sınavın olup olmasını göz önünde bulundurmaktadırlar. Genellikle öğretmenlerin seçtikleri filmleri öğrencileriyle paylaşırken bundan parçalar izletmeyi tercih ettiği görülmüştür. Öğretmenlerden bazıları öğrencilerine seçtikleri yapımları izletmeden önce yazılı olarak dikkat edilmesi gereken konuları içeren soruları dağıtabilmektedir. Görüşme gerçekleştirilen öğretmenler arasında belgesel drama yapımları izletmenin yaygın bir yolu olarak, önce işleyecekleri konuları anlatmaları, filmi duraklatarak izletmeleri ve sonrasında da toparlayıcı bir biçimde dersin konusunu filmle ilişkilendirmelerini takip ettikleri görülmüştür.

Öğretmenler derslerinde çeşitli türde görsel malzeme kullanımına yönelirken bunların öğrenmeye pozitif yönde etkisinin olduğunu düşünmektedirler. Görüşmeler esnasında bu pozitif katkıların neler olduğunu detaylandırmak amacıyla öğretmenlere sorular yöneltildiğinde, öğrencileriyle kurdukları iletişimde ve derslerinde ele aldıkları konuların kavranmasında gördükleri etkinin üzerinde durmuşlardır. Öğrencilerin soyut ve karmaşık konuları anlamalarının kolaylaştığı, derse olan ilginin canlandığı, öğrenmenin daha kalıcı olabildiği, öğrencilerde ele alınan konulara ilişkin merakı uyandırarak daha fazla araştırma yapmaya yöneltebildiği ve öğretmen-öğrenci iletişimine olumlu katkıda bulunarak sınıftaki tartışma ortamına katılımı arttırdığı ifade edilmiştir.

Belgesel drama yapımların farklı alanlardaki öğretmenler tarafından kullanımına odaklanan çalışmada, bu yapımların eğitsel amaçların yerine getirilmesi açısından büyük önem taşıdıkları görülmektedir. Bu çerçevede öğretmenlerin bu türdeki yapımlara ücretsiz bir biçimde ulaşabilecekleri kaynakların sayısının artırılması ve teknolojik açıdan alt yapısı eksik olan okullara yatırım yapılmasının gerekliliği ortadadır. Hem öğrenme sürecine, hem öğrencilerin konulara karşı ilgisine hem de sınıf ortamında çok daha somut ve yaratıcı bir biçimde konuların ele alınmasına katkıda bulunabilecek nitelikte olan belgesel drama yapımların, sahip olduğu avantajlardan daha yaygın bir biçimde yararlanılmasının önemi büyüktür.

## Ekler 1

### Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları

1. Branşınız nedir?
2. Ne kadar zamandır öğretmenlik yapıyorsunuz?
3. Kaçınıcı sınıfların hangi derslerinde film izlettiriyorsunuz?
4. Neden belgesel drama filmleri izletmeyi tercih ediyorsunuz?

5. Ne türde belgesel dramaları dersiniz için kullanıyorsunuz? Konuları vb... Bunları nasıl seçiyorsunuz, seçiminizi etkileyen ölçütler varsa bunlar nelerdir?
6. Bu yapımları nereden ediniyorsunuz?
7. Ne sıklıkla belgesel drama filmleri izleme seçeneğini dersiniz için kullanıyorsunuz?
8. Öğrencilerin tepkileri ne oluyor?
9. Filmin tamamı mı yoksa parçaları mı izleniyor?
10. Film izleme öncesi hangi açıklamalarda bulunuyorsunuz?
11. Film izleme esnasında çeşitli açıklamalar ya da konuşmalar yapıyor musunuz?
12. Film sonrasında ne türde konuşmalar geçiyor?
13. İzlediklerinin tamamının gerçek olmadığını farkındalar mı?
14. Filmde ele alınan konuların başka kaynaklarla destekleniyor mu? Diğer kaynaklardaki bilgilerle karşılaştırmaya gidiliyor mu?
15. Öğrenme çıktılarına etkileri nedir?
16. Yararlı bir öğrenme aktivitesi mi, neden?
17. Öğrenciyle olan iletişime katkısı nedir?
18. Film ile öğretmenin sınırlılıkları var mıdır, varsa nelerdir? Yok ise neden?
19. Bahsi geçen konularda düşüncelerinizi paylaştığınız için teşekkür ederim. Atladığım, değinmek istediğiniz herhangi bir konu var mı?

## Ekler 2

Görüşme gerçekleştirilen kişilere ilişkin genel bilgiler aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

**Tablo 1. Görüşülen Kişilerin Listesi**

	İsim	Cinsiyet	Alan	Seviye	Çalışma yılı
1	A.Ç.	E	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	5, 6, 7 ve 8. sınıf	6
2	A.R.B.	E	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	5, 6, 7 ve 8. sınıf	12
3	A.K.	K	Tarih	11 ve 12. sınıf	23
4	C.O.	E	Tarih	12. sınıf	25
5	E.D.A.	K	Teknoloji ve Tasarım	7 ve 8. sınıf	20
6	I.E.	K	Coğrafya	9, 10, 11 ve 12. sınıf	22
7	M.K.	K	Sosyal Bilgiler	5, 6, 7 ve 8. sınıf	22
8	M.G.	E	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	5, 6, 7 ve 8. sınıf	13
9	N.T.Ö.	K	Türk Dili ve Edebiyatı	9, 10, 11 ve 12. sınıf	26
10	N.A.	K	Görsel Sanatlar	4, 5, 6, 7 ve 8. sınıf	22
11	S.H.T.	K	Sosyal Bilgiler	5, 6, 7 ve 8. sınıf	13
12	S.E.	K	Tarih	9, 10, 11 ve 12. sınıf	24

## Kaynakça

- Bennett, B. (2010). Framing terror: Cinema, docudrama and the 'War on Terror', *Studies in Documentary Film*, 4:3, 209-225.
- Bernard, H. (1988). *Research Methods in Cultural Anthropology*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Bogdan, R. C.; Biklen, S. K. (1998). *Qualitative Research for Education*, Boston: Allyn and Bacon.
- Booth, W. (2004). Reality is only an illusion, writers say. Hollywood scribes want a cut of not-so-unscripted series. *Washington Post*, <http://www.washingtonpost.com/wpdyn/articles/A53032-2004Aug9.html>
- Burton, C. Emory. (1988). *Sociology and the Feature Film*. *Teaching Sociology*, 16, 263-271.
- Carveth, Rod. (1993). The Evolution of the Docudrama, *Journal of Popular Film & Television*. Fall 93, Vol. 21 Issue 3, p121. 7p.
- Champoux, Joseph E. (1999). Film as a Teaching Resource. *Journal of Management Inquiry*, 8(2), 240-251. (Updated online, September 2007)
- Daniels, Jessie. *Teaching and Learning with Documentaries in the Digital Era*, <https://justpublics365.commons.gc.cuny.edu/02/2014/teaching-and-learning-documentaries/>, erişim tarihi: 23.02.2017.
- Edelman, Murray.(1995). *From Art to Politics: How Artistic Creations Shape Political Conceptions*. Chicago: UC Press.
- Feldman, Martha J. (1995). Totalitarianism without Pain: Teaching Communism and Fascism with Film. *The History Teacher*, 29, 1.
- Hoffer, Tom W.; Nelson, Richard Alan (1978). Docudrama on American Television, *Journal of the University Film Association, Perspectives On Television Studies* (Spring), Vol. 30, No. 2, pp. 21-27.
- Jordan, D. L.; Sanchez.P.M. (1994). Traditional versus Technology Aided Instruction: The Effects of Visual Stimulus in the Classroom.*PS: Political Science and Politics*, 27, 1,64-67.
- K'Nash, K. (2011). Documentary-for-the-Other: Relationships, Ethics and (Observational) Documentary, *Journal of Mass Media Ethics: Exploring Questions of Media Morality*, 26:3, 224-239.
- Kiasatpour, S. M. (1999). The Internet and Film: Teaching Middle East Politics Interactively. *PS: Political Science and Politics*, 32, 1, 83-

89.

Lipkin, S. N. (2002) Real Emotional Logic. Film and Television Docudrama as Persuasive Practice. Carbonale: South Illinois University Press.

\_\_\_\_\_, (2011). Docudrama Performs the Past, edited by Steven N. Lipkin, Cambridge Scholars Publishing, 2011.

Mayer, R. E. (2003). "The promise of multimedia learning: using the same instructional design methods across different media", Learning and Instruction, Volume 13, Issue 2, April, Pages 125–139

Paget, D. (2002). Acting Apart: Performing Docudrama, Media International Australia Incorporating Culture and Policy, No: 104, August, 30-41.

Pryluck, C. (1988). Ultimately we are all outsiders: The ethics of documentary filming. In A. Rosenthal (Ed.), New challenges for documentary (pp. 255–268). Berkeley: University of California Press.

Rhodes, G. D.; Springer, J.P. eds. 2006. Docufictions: Essay on the Intersection of Documentary and Fictional Filmmaking. Jefferson: McFarland.

Sanders, W. (2010). Documentary Filmmaking and Ethics: Concepts, 2010. Responsibilities, and the Need for Empirical Research, Mass Communication and Society, 13:5, 1998, 528-553. Tobias C.A: M.W Production Studio.

Sanders, D. (2010). Belgesel, Çev. Ali Nejat Kaniyaş, İstanbul: Ayrıntı Yayınları. Sealey, Kelvin Shawn (ed). (2008). Film, Politics, and Education: Cinematic Pedagogy Across the Disciplines. NY: Peter Lang.

Tağ, Ş. (2003). Belgesel Sinema Ve Türleri, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sinema-TV Anabilim Dalı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Tağ Kalafatoğlu, Ş.; Öz, Ö. (2015). Belgesel Sinemada Etik Tartışmaları, Gazi Üniversitesi Sanat ve Tasarım Fakültesi 2. Uluslararası Sanat Sempozyumu, 5-7 Kasım, Ankara, 479-489.

Tipton, D. B. (1993). Using the Feature Film to Facilitate Sociological Thinking. Teaching Sociology, 21, 87-191.

Wyatt, E.E. (2009). On 'The Biggest Loser,' health can take back seat. New York Times. <http://www.nytimes.com/2009/11/25/business/media/25loser.html>.

## Summary

*Considering that mass media is an important part of the environment where today's students learn to speak, write, read, listen and make sense of their lives. It is important to evaluate the features and functions of the mass media's content. Films of the docudrama genre are among the productions of this content and have been a genre that attracted the attention of both the producers and the audience since the beginning of the history of cinema. The interest in this production approach, which is based on the revitalization of the real events, has attracted the attention of researchers working in the field. In these productions, the balance between reality and fiction varies according to the creator's interpretation. In documentary productions, there is a creative approach to reality by the filmmaker. In documentary drama productions, fiction narrative, revival of events and people are used in the evaluation of reality. In these re-animations, the ethical responsibility of the documentary drama producer towards the audience and the subject he is dealing with is important.*

*Use of documentary productions, sub-genres including docudramas, fiction films and visual media as additional resources in the classes; it can help to inform, to gain new perspectives, to develop different discussions and to visualize abstractly discussed topics. It is seen that docudramas which are important in terms of informing, drawing attention to different social problems, conveying different perspectives on historical events and individuals can be used by educational disciplines for different purposes*

*While the advantages of docudrama productions in the use of education are important, it is seen that they are subject to various criticisms due to their fictional elements. These criticisms stem from the problematic relationship between docudrama and reality. While docudrama films deal with their subjects, unlike documentary productions or feature films, they convey the real ones to the audience with fictional elements. The researchers draw attention to the fact that various ethical problems may arise in this transference.*

*In the study which focuses on the use of documentary drama productions by teachers in different fields, it is seen that these productions have great importance in terms of fulfilling the educational objectives. Within this framework, it is necessary to increase the number of resources that teachers can access to such productions free of charge. In addition, the necessity of investing in schools which are lack of technological infrastructure is obvious. Docudrama productions, which can contribute to both the learning process, the students' interest in the subjects and the handling of the subjects in a much more concrete and creative way in the classroom, are of great importance in making use of the advantages that they have more widely. When questions were asked to teachers to elaborate on what these advantages were, they emphasized the impact they had on communicating with their students and understanding the issues they discussed in their lessons. It is stated that it is easier for students to understand abstract and complex subjects, the interest in the lesson is revitalized, learning can be more permanent, arousing curiosity about the topics discussed in the students and encouraging them to do more research and contributing to the discussion environment in the classroom by positively contributing to teacher-student communication.*





Bu sayfa boş bırakılmıştır.



# KİTAPİYAT

TEMMUZ 2019



Bu sayfa boş bırakılmıştır.

**LeDonne, John P. (2016). *Rus İmparatorluğu'nun Büyük Stratejisi 1650-1831*. Ç. Taşkın (Çev.).  
İstanbul: Avangard Kitap.**

**Fatih ERTAŞ<sup>1</sup>**

**Geliş Tarihi: 19.02.2019 / Düzenleme Tarihi: 11.07.2019 / Kabul Tarihi: 22.07.2019**

## 1. Giriş

John P. LeDonne tarafından 2016 yılında *Rus İmparatorluğu'nun Büyük Stratejisi 1650-1831* başlığıyla Türkiye'de yayınlanan çalışmanın orijinal adı *The Grand Strategy of the Russian Empire, 1650-1831*'dir. 2004 yılında Oxford University Press tarafından çıkarılan eser dilimize Çağla Taşkın tarafından çevrilmiştir. Harvard Üniversitesi'nde, Davis Rus ve Avrasya Çalışmaları Merkezi'nde (The Davis Center for Russian and Eurasian Studies) bağımsız araştırmacı olarak görev yapan LeDonne, Rus askerî ve siyasî tarihi üzerine birçok eser vermiştir. LeDonne bu kitabını yazarken Edward Luttwak'ın *Roma İmparatorluğu'nun Büyük Stratejisi* adlı eserinden esinlenmiştir. LeDonne'nin bu eseri, On Üç Yıl Savaşı (1654-67)'nden başlayarak 1830-31 Polonya Ayaklanması'na kadar ki geçen evrede Moskova Rusyası'nın hegemonik bir imparatorluğa dönüşmesi ve Rus İmparatorluğu'nun yayılış sürecindeki bütünlük bir askerî, jeopolitik, ekonomik, kültürel vizyonunu kapsamlı bir şekilde ele almaktadır.

Rus büyük stratejisi, savaş ve barış zamanlarında devamlılık arz eden, özünde siyasî bir niteliği olan, yönetici seçkinlerin Rusya'nın *Özyurt* içindeki konumuna dair vizyonunu yansıtan, etraflı ve çok yönlü bir siyaset olarak açıklanmıştır. Bu stratejiyi şekillendiren kararlar, yalnızca yönetici seçkinler arasında askerî ve ekonomik politikalarından ibaret değil, aynı zamanda komşu bölgelerle diplomatik ilişkiler çerçevesinde mevcut uzlaşmanın ürünüdür. Eserde *Özyurt* olarak tabir edilen; Doğu Baltık, Karadeniz ve Hazar havzalarını kapsayan Norveç Alpleri'nden Okhotsk Denizi'ne devasa bir kara kütlesi üzerine oturan ve eski Yugoslavya'daki Dinar Alpleri'nden Kuzey Manchurya'nın Stanovoy Dağları'na kadar uzanan sıradağlarla çevrelenmiş kıta üzerinde bir Rus İmparatorluğu inşasıdır. Tarih ve devamlılık anlayışına sahip Rus İmparatorluğu, 14. yüzyılın sonunda Dinyeper Vadisi'nin Karadeniz'e kadar neredeyse tamamını içine almış ve göçebelerin sahası olan güney bozkırına yaklaşacak şekilde hızla genişlemiştir. Dolayısıyla Moskova'nın Baltık ve Karadeniz sahalarında, yol ve nehirlerin Moskova'yla denizi birbirine bağlaması sayesinde üç siyasi oluşumla (Almanlar, Litvanyalılar ve Türk-Moğollar) ilişki tesis etmesi için sahne hazırlanmıştır.

Rus İmparatorluğu'nun uzun vadeli yayılma politikasının tarihî analizi için kaynak niteliğindeki bu eser önsöz ve teşekkür, giriş, sonuç ve kaynakça kısımları dışında üç bölümden oluşmaktadır. Bu bölümlerde kendi içlerinde kronolojik ve tematik bir dizayn çerçevesinde alt ve yan başlıklarla bölümlere ayrılmaktadır.

Eserin birinci bölümünde; Batı, güney ve doğu olarak üç sahnede yapılan mücadeleler, politik hedefler ve stratejik planlamalar çerçevesinde Rus büyük stratejisinin oluşumu ele alınmıştır. Batı sahnesinde Rusya'nın Baltık Denizi havzasının tamamını ve Karpat Dağları'nın doğu kıvrımı boyunca uzanan Dinyeper ve Prut arasındaki geniş alanı ele geçirmek için İsveç ve Polonya ile yapılan mücadeleler jeopolitik bir temelde değerlendirilmiştir. Batı sahnesinde etkili hareket alanı dar olan Rusların Polonya ile yaptıkları mücadeleler neticesinde Smolensk ve Kiev'i hakimiyet bölgesine almasının ardından Viyana Antlaşması ile Polonya'nın bir bölümünü ele geçirmesi Rusya'ya önemli bir genişlik kazandırmıştır. İki yüzyıl önce Polonya kralının oğlu Rus Çarı olurken Polonya artık Rusya'nın vassal devleti konumuna düşmüş ve bu bölgede Fransa, Rusya'nın en esaslı düşmanı ve rakibi durumuna gelmiştir. Bununla birlikte Rusların, Baltık gibi önemli stratejik bir bölgeyi hâkimiyeti altına almak için İsveç İmparatorluğuyla girdiği mücadeleler konu edilmiştir.

Güney sahnesinde Karadeniz'in Tuna'dan Kuban'a kadar olan kuzey havzasıyla Hazar'ın Astrahan'dan Kuzey İran'ın dağlarına kadar olan batı havzası için Osmanlı ve İran ile yapılan mücadeleler ele alınmıştır. Ruslar Tuna ve Aras'a ulaşana dek bir yayılma örneği ortaya çıkarmıştır. Bu iki nehir Botni körfezi'yle birlikte Rus İmparatorluğuna giden istila yollarını kapatan ve Rusya'ya emperyal sınırları içinde hâkim bir konum veren stratejik öneme sahiptir. Tüm bu genişleme planları ve *Özyurt* idealinde en büyük ve en uzun soluklu rakip Osmanlı İmparatorluğudur. Ruslar Osmanlıların vassal devletlerle olan ilişkilerini manipüle ederek ve sınır bölgelerinde zayıflayan hâkimiyetlerinden istifade ederek buradaki toplulukları kendi vassal haline getirmeyi planlamıştır. Diğer taraftan güney sahnesindeki diğer bir rakip olan İran'ın ise Ruslar için Osmanlı'ya nazaran daha az öneme sahip olduğu üzerinde durulmuştur.

Doğu sahnesinde ise Volga'dan Nerchink'e uzanan alanda Çin ve Moğol ile münasebetleri ele alınmıştır. Rusya'nın 1650'lerden başlayan yayılmacı dürtüsü Baltık, Karadeniz ve Hazar'da *Özyurt*'un çerperinde hegemonya tesis etmesi için geliştirilecek olan siyasî ve askerî bir stratejinin dolayına girmesi anlatılmıştır. Bununla birlikte Rus İmparatorluğu'nun önemli bir neferi olan Kazaklar'ın imparatorluk için büyük bir kara gücü olmasından bahsedilmiştir.

<sup>1</sup> Arş. Gör., Akdeniz Üniversitesi, Akdeniz Uygatlıkları Araştırma Enstitüsü Akdeniz Yeni ve Yakınçağ Araştırmaları ABD, Antalya, Türkiye.

E-posta: fatihertas@akdeniz.edu.tr ORCID: 0000-0001-6905-6414

Düşmanın sınır ötesindeki merkez bölgelerine derin stratejik nüfuzlar gerçekleştirmek için gereken yüksek hareket kabiliyetine sahip orduları her daim hazır bulundurmak, Rus büyük stratejisinin en öncelikli ilkelerinden biri olarak görülmektedir. Bu çerçevede Rusya Batı'da ve Güney'de kendisine rakip olan ülkelere karşı güçlü bir daimî ordu ve stratejik kuvvet inşa etmiştir. Bununla birlikte Stockholm, Varşova, İstanbul, İran'ın kuzey şehirleriyle Hive gibi düşman başkentlerine darbe indirmek amacıyla Batı, Güney ve Doğu sahnelerinde de olağanüstü mesafelerde askerî varlığını tesis etmiştir. Rus İmparatorluğu'nun şekillenmekte olan büyük stratejisinin diğer bir ilkesi de kümelenmiş konuşlandırmadır. Barış zamanlarında Rus düzenli birliklerinin stratejik olarak konuşlanması önceden Knezlik merkezinde toplanma şeklindeki, bu durum zamanla yerini çok kutuplu bir konuşlandırmaya bıraktığına değinilmiştir. Büyük strateji için stratejik nüfuz ve kümelenmiş konuşlandırma Rus İmparatorluğu'nun şekillenmekte olan büyük stratejisi için yeterli değildir. Tüm bunların yanında askerî güç ekonomik temellere de dayanmalıdır. Savaş için gereken kaynakları temin etmeye en elverişli sanayi politikasını geliştirmek gerekmektedir. Rus birliklerine her türlü silah ve teçhizat sağlamak için sanayi oluşumlarının geliştirilmesi ve bunun için de gümrük vergisi pratiklerine başvurulması değerlendirilmiştir.

Rus İmparatorluğu'nun sınır devletleriyle ve topluluklarıyla ilişkileri, Knezlik sarayındaki geleneksel hami-vasal ilişkileri temelinde yükselmiştir. *Özyurt* çeperleri boyunca bir *görünmez sınır* oluşturacak şekilde vasal devletler ve topluluklar bölgesi meydan getirmek büyük stratejinin önemli bir ayağıdır. Vasal sistemiyle üç sahnede de düzenli ordunun güç kullanımını asgariye düşürmek, imparatorluğun etkisini ve diplomatik kontrolünü azami seviyeye çıkarmak amaçlanmaktadır. Batı sahnesinde Baltık Almanlarının, Güney sahnesinde Rus Kazaklarının yanı sıra Kafkaslar'da Gürcülerin, Ermenilerin ve Kabardeylerin, Balkan kısmında Eflaklıların, Boğdanlıların, Yunanların ve emperyal sınırlar ötesindeki diğer vasal toplulukların büyük stratejinin parçası haline getirilmesi ortaya konulmuştur. Rus ordusunun yedek birlik havuzunu oluşturan Kalmuklar, Başkurtlar ve Kazaklar'ın Rus İmparatorluğu'nun yayılma politikasındaki yeri üzerinde durulmuştur.

Kitabın ikinci bölümünde; Elizaveta'nın tahta çıkışından II. Katerina'nın ölümüne kadarki dönemde Rusya'nın büyük stratejisi, stratejik nüfus, konuşlandırma ve vasal sistemi ilkesi çerçevesinde ele alınmıştır. 18. yüzyılda yapılan Osmanlı-Rus Savaşları ve Rusya'nın Karadeniz'deki serbest dolaşımı, Kırım Hanlığı'nın *bağımsızlığı* ve Yeni Rusya'nın inşası konusundaki hedeflerini gerçekleştirmesi değerlendirilmiştir. II. Katerina dönemi Rus İmparatorluğu'nun İsveç, Polonya ve Hazar bölgesi stratejilerine dair bilgilere yer verilmiştir. Bununla birlikte Polonya'nın bölünmesiyle gelen değişiklikler, Karadeniz'in kuzey kıyısında bir cephe elde edilmesi ve Pugachev İsyanı olarak bilinen iç huzursuzluk incelenmiştir. Stratejik kuvvetin Polonya'nın bölünmesi ve imparatorluğun kontrolünün Karadeniz'in kuzey kıyısının büyük bölümüne yayılmasının ardından 18. yüzyıldaki konuşlandırılması açıklanmıştır. Yedi Yıl Savaşı'nın ardından gerçekleşen büyük strateji ve 1765-1796 yıllarında ortaya çıkmakta olan güç yapısı çerçevesinde, 18. yüzyıldaki Batı, Güney ve Doğu bölgelerinde Rusya İmparatorluğu'nun genişlemesi üzerinde durulmuştur. Ardından 1796-1801 yıllarında stratejik kuvvetin bölünmesi süreci ve imparatorluğun *Özyurt*'ta egemenliğini sürdürmek için Napolyon Fransa'sıyla devasa bir mücadeleye girişmeden hemen önceki konuşlanışı incelenmiştir.

Rus ordusu için silah, ekipman, üniforma ve bot üretimi, askeri sanayi tesisleri, kâğıt para uygulaması ve gümrük vergileri ile kolay ulaşım sağlamak için yapılan su kanalları gibi icraatlar stratejik büyüme kapsamında değerlendirilmiştir. İmparatorluğun yeni güç konumunun ideolojik temeli üzerinde, yönetici seçkinler, din, mimari ve Rus klasisizmi gibi konular hakkında bilgi verilmiştir. 18. yüzyılın sonuna gelindiğinde vasal sistemin geçirdiği büyük değişikliklere ve Rusya'nın Kale İmparatorluğuna dönüşme sürecine değinilmiştir. Fransız Devrimi sonrasındaki Koalisyon Savaşları, 1808-1809 Rus-İsveç Savaşı, 1806-1812 Osmanlı-Rus Savaşı ve Napolyon'un Moskova'ya girmesinin akabinde Rusların Paris'e girişi anlatılmıştır. Ruslar 19. yüzyılın bu ilk otuz yılında ilk ve son olarak Leipzig, Mainz ve Troyes üzerinden Moskova'ya 2970 km mesafedeki Paris'i işgal etmiştir. Kiev, Kişinev, Bükreş ve Edirne üzerinden 2660 km mesafedeki İstanbul yakınlarına gelmişler ve Tifüs ve Tebriz üzerinden eski başkente 3240 km, imparatorluğun sınır merkezi Petersburg'a 4.000 km mesafedeki Tahran üzerine yürümüşlerdir. Rusya İmparatorluğu'nun düşmanı barışa mecbur etmek için savaşı ne pahasına olursa olsun düşman başkentine taşıma kararlılığı vurgulanmıştır.

Kitabın üçüncü bölümünde Rus ordusunun durumu, bölümleri, başkomutanları ve gerçekleşen değişiklikler detaylı şekilde açıklanmıştır. I. Nikolay ve I. Aleksandr döneminde Batı'daki ve Güney'deki kolorduların konuşlandırılması hakkında bilgi verilmiştir. İmparatorluğun Batı sahnesindeki hegemonyasını tesis etmek için Napolyon'a ve İsveç'e karşı verilen savaşlar ile *Özyurt*'taki hegemonyasını tamamlamak için yapılan Osmanlı ve İran Savaşlarının askeri kapasitesinden çok daha fazlasını talep etmesi ve 1820'lerin sonunda imparatorluk ordusunda gerçekleşen değişim anlatılmıştır. Bir kale imparatorluğu olan Rusya İmparatorluğu'nun 19. yüzyılda içinde bulunduğu ekonomik durum ve Sanayi Devrimi'nin Rusya üzerindeki etkileri değerlendirilmiştir. Rus İmparatorluğu'nun I. Aleksandr döneminde İsveç, Finlandiya ve Prusya ile olan ilişkileri ve İran ile olan münasebetleri ele alınmıştır. Ordu, polis ve ideoloji bağlamında Rus İmparatorluğu'nun silahlı bir kampa dönüşmesi, idari mekanizmasının büyüyen hacmi ve eski yönetici seçkinlerin bu mekanizmayı idare etmek için gerekli bütün kadroları temin edememesi üzerine açıklamalar yapılmıştır.

1772 yılına kadar Rusya İmparatorluğu'nun merkezi, (Vyborg dahil olmak üzere) Baltık vilayetleri ve Ukrayna'nın sol yakasından ibaret olmuştur. Aynı yıl Doğu Belarus'un ilhak edilmesi imparatorluğun büyüklüğünü ve nüfusunu artırmıştır. Fakat 1774 ve 1792 yılları arasında Karadeniz kıyılarının ele geçirilmesi, Polonya İmparatorluğu'nun 1793 ve 1795'teki ikinci ve üçüncü bölünmesi, 1801 ile 1815 yılları arasında Gürcistan, Finlandiya ve Varşova Dükalığı'nın topraklara dahil edilmesi imparatorluğu neredeyse tanınmayacak derecede genişletmiş ve iç yapısını köklü şekilde değiştirmiştir. Ancak 17. yüzyıl sonundan I. Nikolay dönemine kadar temelde değişmeden kalan bir ekonomik yapı sürdürüğü ifade edilmiştir. İmparatorluğun siyasi ve askerî sorumluluklarının artmasını destekleyemeyecek durumda olduğu ortaya çıkmıştır. Nicel yayılmanın ardından nitel dönüşüm gelmediği anlatılmıştır.



Sonuç olarak Rusya İmparatorluğu'nun büyük stratejisi; kaynakların harekete geçirilmesi ile askerî sanayi tesislerinin meydana getirilmesi ve sanayî ve ticaret politikası oluşturulmasını ifade etmektedir. Rus Çarlığı'nın bir vasal devletler ağı oluşturması ve bunu sürdürmek adına bir dış politikanın ayrıntılandırılması ve yönetici seçkinlerin hem ülke içinde hem de bunun etrafındaki sınır bölgelerindeki hegemonyasını devam ettirmesi için saf güç ve yenilmezlik kültürünün geliştirilmesini içermektedir. Rus İmparatorluğu'nun coğrafi koşulları, idarî yapısı, askerî konuşlandırması, ekonomik altyapısı, vasal sistemi, ihtişam kültürü ve bütün bunların zaman içinde değişimi büyük stratejinin bileşenleri olarak incelenmiştir.



Bu sayfa boş bırakılmıştır.



# ORDU ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ARAŞTIRMALARI DERGİSİ

Cumhuriyet Yerleşkesi, Cumhuriyet Mah. P.K. 52200  
Müzik ve Sahne Sanatları Fakültesi Binası 3. Kat  
Sosyal Bilimler Enstitüsü Merkez/ORDU/TÜRKİYE

Tel : 0452 234 50 10 Müdüriyet Özel Kalem 1776  
Faks : 0452 226 52 31 sbe@odu.edu.tr

[www.odu.edu.tr](http://www.odu.edu.tr)

[sbe.odu.edu.tr](http://sbe.odu.edu.tr)