



GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ



# Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi

Journal of Social Sciences Research

Yıl/Year: 2010 Cilt/Volume: 5 Sayı/Issue: 1

ISSN:1306-732X

## İÇİNDEKİLER / CONTENTS

<b>Kazak Türkçesinde Zarf-Fiil Kökenli Kipler.....</b>	<b>1-20</b>
<i>Süleyman Efendioğlu</i>	
<b>Rasim Özdenören Hikâyelerinde Üç Mesele .....</b>	<b>21-44</b>
<i>Alpay Doğan Yıldız</i>	
<b>15. yy. Astroloji Eseri <i>Kitâbu Esrâri'n-Nücûm ve Havvâs</i>'ın Türk Bilim Dili ve Astroloji - Kronoloji Terimleri Açısından Önemi. ....</b>	<b>45-58</b>
<i>Osman Erciyas</i>	
<b>Türkçe Öğretmenlerinin İletişim Becerileri Üzerine Bir Araştırma.....</b>	<b>59-74</b>
<i>Erhan Durukan &amp; Sedat Maden</i>	
<b>Saldırganlık Eğilimi Ölçeği'nin Türk Çocuklarına Uyarlanması ...</b>	<b>75-84</b>
<i>Serdal Seven</i>	
<b>Yapılandırmacı Yaklaşımın Din ve Ahlak Öğretiminde Uygulanabilirliğinin Epistemolojik İmkânı .....</b>	<b>85-94</b>
<i>Emin Çelebi</i>	
<b>Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Özyeterlik Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi.....</b>	<b>95-109</b>
<i>Mehmet Kamil Coşkun</i>	
<b>Türkiye'de Ortaöğretim Programlarının Gelişimi .....</b>	<b>110-125</b>
<i>Fatma Unal &amp; Mehmet Unal</i>	
<b>1998 ve 2006 Sosyal Bilgiler Lisans Programlarına Göre Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Vatandaşlık Bilgisi Öğretiminde Kullanılan Bazı Kavramları Anlama Düzeyi.....</b>	<b>126-138</b>
<i>Ömer Faruk Sönmez &amp; Selahattin Kaymakci &amp; Zihni Meray</i>	
<b>Dizgeli Eğitime Dayalı Gitar Dersi Öğretim Programının Öğrencilerin Başarı Düzeyine Etkisi.....</b>	<b>139-156</b>
<i>Tuba Yokuş</i>	
<b>Uluslararası Sermaye Hareketleri ve Kriz Sonrası Görünüm.....</b>	<b>157-173</b>
<i>S. Serdar Karaca</i>	
<b>Yönetimde Açıklık ve Gizlilik .....</b>	<b>174-195</b>
<i>Nagehan Talat Arslan</i>	
<b>Lisanslı Depozoluk Sisteminin İşleyişi ve Türkiye'de Uygulanabilirliği.....</b>	<b>196-210</b>
<i>Selma Karabaş &amp; A. Zafer Gürler</i>	
<b>Güney Kafkasya Bölgesi Bağlamında Türkiye-Ermenistan İlişkileri.....</b>	<b>211-233</b>
<i>Unur Demirci</i>	

## Kazak Türkçesinde Zarf-Fiil Kökenli Kipler

Süleyman EFENDİOğLU<sup>a</sup>

### zet

Günümüz Türkiye Türkçesinde hiç de alışık olmadığımız içinde zarf-fiil bulunan veya zarf-fiilden oluşma kip Şekilleri, aslında Eski Türkçe döneminden bu yana gerek tarihî lehçelerimizde gerekse ağdaş lehçelerimizde daima karşımıza çıkmaktadır. Bu tarz kipler, günümüzde özellikle Kuzey-Batı (Kıpçak) grubu Türk lehçelerinde bulunmakta; Kuzey-Batı lehçelerinin arasında da daha ziyade Kazak Türkçesinde grlmektedir. Tespitlerimize göre bugün Kazak Türkçesinde yedisi basit, ikisi birleşik çekim olmak üzere toplam dokuz kip bu yapıdadır. Makalede söz konusu kipler etimolojik tetkiklerle dikkatlere sunulacaktır.

**Anahtar Kelimeler:** Türk Dili, Kazak Türkçesi, Kip, Zaman, Zarf-Fiil

### Modes Originated From Gerund In Kazakh Turkish

#### Abstract

Mode forms constructed by gerund that we are barely used to in Turkey Turkish have always been existed not only in our contemporary but also in our historical dialects since Ancient Turkish period. These modes derivated by gerund especially exist in North-West (Kipchak) Turkish Dialects now; and among North-West dialects it is mostly seen in Kazakh Turkish rather than the others. According to our findings totally nine modes- seven of them are in basic declension, two of them are in compound declension- are in this form. These mentioned modes will be explained in terms of historical etymological findings.

**Key Words:** Turkish Language, Kazakh Turkish, Mode, Tense, Gerund

#### Giriş

Türk lehçelerini sınıflandırmada çoğu zaman temel ölçü kabul edilen l etnik tasnife (Oğuz, Karluk, Kıpçak) göre Kazak Türkçesi, öteden beri tüm yerli ve yabancı dil bilginleri tarafından eski Kıpçak Türkçesinin bir devamı Şeklinde değerlendirilmiş ve ‘‘Kıpçak’’, ‘‘Kuzey’’, ‘‘Kuzey-Batı’’ grubu adlarıyla anılan Türk Lehçeleri grubuna dâhil edilmiştir. (Bulu, 1988: 456-468; Yüce, 1988: 468-530). Tarih içinde çok yayılmış olan Kıpçakların adını taşıyan dil alanı, Türk dili haritasında geniş bir yer tutmaktadır. Karadeniz’in kuzeyinden Sibirya’ya ve Tanrı Dağları’na kadar yayılan topraklar, bugün Kıpçak lehçelerinin konuşulduğu veya yazı dili olarak kullanıldığu alanı teşkil

<sup>a</sup> Yard. Doç. Dr., Atatürk Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, [s.efendioglu@hotmail.com](mailto:s.efendioglu@hotmail.com), Erzurum

etmektedir. Günümüz Kıpçak lehçeleri arasında Kazak Türkçesi haricinde şu çağdaş lehçeler de yer almaktadır: Karaim (Karay) Türkçesi, Kırım-Tatar Türkçesi, Karaçay-Balkar Türkçesi, Kumuk Türkçesi, Tatar Türkçesi, Başkurt Türkçesi, Karakalpak Türkçesi, Nogay Türkçesi, Kırgız Türkçesi (Öner, 1998: XIII-XXIII). Sonuç olarak bugün Kazak Türkçesi, ağırlıklı olarak eski Kıpçak dilinin özelliklerini göstermesinin yanında Göktürk metinlerinin dilini de iyi yansıtan ve yer yer Çağatay Türkçesinin izlerini taşıyan önemli bir lehçemizdir.

Kip konusuna gelince bugün Türkçede kip (mood) ya da kiplemenin (modality) ne olduğu konusunda çok çeşitli ve birbiriyle çelişen farklı görüşler olduğunu biliyoruz. Birçok gramer mevzumuzda olduğu gibi bu meselede de bir mutabakat sağlanabilmiş veya sorun çözüme kavuşturulmuş değildir. Kipi, fiilin gösterdiği hareketin nasıl yapıldığını bildiren bir biçim veya tarz olarak kabul eden görüşlerin yanında kip ile zamanı iç içe düşünün ve bunları birbirinden ayırmayıp zamanı kip gibi değerlendiren görüşler de vardır. Bazı dilbilgisi kitaplarında da kip, eylem, zaman ve şahıs kavramlarının bileşkesi olarak verilmiştir.<sup>1</sup> Hele birleşik zaman çekimlerinde veya fiillerin birleşik çekimlerinde durum daha da karışıkır. Çünkü bu birleşiklerde gerçekten çift zaman mı vardır ya da birleşik çekimlerdeki eklerden hangisi zaman, hangisi kip ifade etmektedir bunlar bile hâlâ çözüm beklemektedir (Gülsevin, 2000: 215-224).

Bütün bu karışıklığa rağmen biz kip kavramına fiillerin zaman ve tarzlara göre türlü biçimbirimlerle girdikleri kalıplar gözüyle baktık. Kazakçadaki kipleri de bu mantıkla irdeledik. Buna göre Kazak Türkçesinin “kip tablosu” şu şekilde karşımıza çıkmaktadır:

## A) BASİT KİPLER

### I. Bildirme Kipleri:

#### 1. Görülen Geçmiş Zaman Kipi

- **/-DI/ ekli görülen geçmiş zaman kipi**  
(bastadım “başladım”, berdim “verdim”, açtım “açtım”, kettim “gittim”)
- **/-GAN/ ekli görülen geçmiş zaman kipi<sup>2</sup>**

<sup>1</sup> Kip konusundaki tartışmalar ve farklı görüşler için bkz.: *Türk Gramerinin Sorunları II*, “Türkçede Fiil ve Fiil Çekimi”, TDK Yay., Ankara-1999, s.45-112.

Neşe ATABAY, Sevgi ÖZEL, İbrahim KUTLUK, (Yöneten ve Yayına Hazırlayan: Doğan AKSAN); *Sözcük Türleri*, Papatya Yay., İstanbul-2003, s.201-215.

Zeynep KORKMAZ; *Türkiye Türkçesi Grameri (Şekil Bilgisi)*, TDK Yay., Ankara-2003, s.567-573.

<sup>2</sup> Bakabildiğimiz tüm kaynaklarda /-GAN/ ekli kip, görülen geçmiş zaman kipi olarak verildiği halde “*Türk Lehçeleri Grameri*” adlı çalışmada bu yapı öğrenilen geçmiş zaman kipi olarak

(alđanmın “aldım”, üyrenenmin “öğrendim”, japkanmın “kapattım”, köşkenmin “göçtüm”)

- **/-AtIn/, /-ytIn/ ekli görülen geçmiş zaman kipi\***  
(aşatınmın “açtım, açardım”, oylaytınmın “düşündüm, düşünürdüm”)<sup>3</sup>

## 2. Öğrenilen Geçmiş Zaman Kipi

- **/-(I)p/ ekli öğrenilen geçmiş zaman kipi\***  
(urıppın “vurmuşum”, bilıppın “bilmişim”)

## 3. Şimdiki Zaman Kipi

- **/-A/, /-y/ ekli şimdiki zaman kipi\***  
(alamın “alıyorum”, egemin “ekiyorum”, isteymin “işliyorum”)<sup>4</sup>
- **[/(-I)p/, /-A/, /-y/ + /otur-/, /jatur-/, /tur-/, /jür-/] kalıplı şimdiki zaman kipi\***  
(jazıp otırmın “yazıyorum”, körip jaturmın “görüyorum”, tıñdap tur “dinliyor”, pisirip jürmin “pişiriyorum”, söyley otırmın “konuşuyorum”, köre jaturmın “görüyorum”, kele jürmin “geliyorum”, okıy turmın “okuyorum”)<sup>5</sup>
- **/-(U)wdA/ ekli şimdiki zaman kipi**

---

değerlendirilmiştir. Ancak hareketin kesin olarak yapıldığını bildirdiğinden bazı durumlarda görülen geçmiş zaman kipi olarak da değerlendirilebileceği söylenmiştir: oylağanmın “düşünmüşüm/düşündüm”, tüsingenmin “anlamışım/anladım”, kütkenmin “beklemişim/bekledim” gibi (Ercilasun, 2007: 461). Ayrıca Ayşe TEKİN, “Kazak Türkçesinde Sıfat-Fiil ve Zarf-Fiil Ekleri” isimli yüksek lisan tez çalışmasında /-GAn/ ekli kipin, görülen geçmiş zamanın yanında öğrenilen geçmiş zaman, geniş zaman hatta şimdiki zaman olarak da kullanıldığını belirtmiş ve çeşitli örneklerle görüşünü desteklemiştir (Tekin 2006: 36).

(\* Bu işaret yanında bulunduğu kipin zarf-fiil soylu olduğunu belirtmektedir.

<sup>3</sup> /-AtIn/, /-ytIn/ ekli görülen geçmiş zaman kipinin ilave edildiği fiil, Türkiye Türkçesinde geniş zamanın hikâye çekiminde kazandığı anlama benzer bir anlam da kazanır: oynaytınmın “oynardım”; baratınsıñ “giderdin”; aytatın “söyledi”; iřetinsinđer “içerdiniz”; biletinsiz “bilirdiniz”; jeytinbiz “yerdik” (bkz. KOÇ vd., 2004: 257).

<sup>4</sup> Bu şekil gelecek zaman ve geniş zaman anlamı da vermektedir (bkz. Buran vd. 2001: 206; Ercilasun vd., 1991: 1054-1055; Öner 1998: 172-181). Hatta bu yüzden Kazak Türkçesinde “değişken şimdiki zaman” anlamında “awıspalı osı şaq” diye adlandırılır (bkz. Ercilasun, 2007: 462).

<sup>5</sup> Bunlardan *otur* ile yapılan şimdiki zaman, hareketin şu anda yapılmakta olduğunu anlatır: jazıp otırmın “şu anda yazıyorum”. *Jatur* ile yapılan şimdiki zamanda; zaman düne, bugüne, yarına yayılmıştır: jazıp jaturmın “dün de yazıyordum, bugün de yazıyorum, yarın da yazmağa devam edeceğim”. *Tur* ile yapılan şimdiki zaman, hareketin kısa aralıklarla fakat devamlı olarak yapıldığını anlatır: jazıp turmın “yazıp duruyorum”. *Jür* ile yapılan şimdiki zamanda da devamlılık vardır, fakat işe bir süre ara verilmiştir; aslında iş yapılmaya devam edecektir: jazıp jürmin “unutmadım yazıyorum, yazmağa devam edeceğim” (bkz. Ercilasun vd., 1991: 1055).

(jazuvdamın “yazıyorum, yazmaktayım”, hattawdamın “kaydediyorum, kaydetmekteyim”, kelüwdemin “geliyorum, gelmekteyim”, uyıktawdamın “uyumaktayım, uyuyorum”<sup>6</sup>

#### 4. Gelecek Zaman Kipi

- /-A/, /-y/ ekli gelecek zaman kipi\*  
üyetemin “öğreteceğim”, aytamın “söyleyeceğim”, okıyımın “okuyacağım”
- [/-GAlI/ + /otır-/ , /jadır-/ , /tur-/ , /jür-/] kalıplı gelecek zaman kipi (Yakın gelecek zaman kipi)  
aşkalı otırmın “(yakında) açacağım”, tikkeli jürmin “(yakında) dikeceğim”, barđalı jadırın “(yakında) gideceğim”, jatkalı otırmın “(birazdan) yatacağım”
- /-mAk(şI)/ , /-BAk(şI)/ ekli gelecek zaman kipi (Niyet ifadeli gelecek zaman kipi)<sup>7</sup>  
almakpın “alacağım (almak niyetindeyim)”, kezbeķşimin “gezeceğim (gezmek niyetindeyim)”, aytpakşımın “söyleyeceğim (söylemek niyetindeyim), kōrispekpin “görüőeceđim (görüőmek niyetindeyim)”
- /-Ar/, /-r/ ekli gelecek zaman kipi (Belirsiz gelecek zaman kipi)<sup>8</sup>  
bararmın “gideceğim”, kelermin “geleceğim”, kararımın “bakacağım”

#### 5. Geniş Zaman Kipi<sup>9</sup>

- /-A/, /-y/ ekli geniş zaman kipi\*

<sup>6</sup> Türkiye Türkçesindeki *-makta, -mekte* ekinin hem yapı, hem de temel fiile kattığı anlam açısından birebir karşılığı olan *-(u)wda, -(ü)wde* eki; */-w/* mastar eki ile bulunma hâli ekinin birleőiminden oluşmaktadır. Bu tür şimdiki zamanlar; *(fiil+/(U)wdA/+kişi eki)* formülüyle yapılır (bkz. KOÇ vd., 2004: 265).

<sup>7</sup> Bazı kaynaklarda bu yapı, istek kipinin bir çeşidi olarak da verilmiştir: kek almakşımın “öç alayım”, tökpekşimin “dökmeķ istiyorum” (Öner, 1998: 203-206; Buran vd., 2001: 210).

<sup>8</sup> Belirsiz gelecek zaman da diyebileceğimiz bu yapı, fiile Türkiye Türkçesinde temel olarak geniş zaman eki olarak kullanılan *-ar, -er, -r* ekinin “yarın belki gelirim” cümlesinde verdiği anlamı verir. Bu zaman çekimi ; *(fiil+/-Ar/,/-r/; /-mAs/+kişi eki)* formülüyle yapılmaktadır. “öziñiz eveli kellersiz” (siz önce gelirsiniz/geleceksiniz), “őeőeme osılay aytarsın” (anneme böyle söylersin/söyleyeceksin), “kaytarmız” (geri döneriz/geri döneceğiz) (Koç vd. 2004: 269). Ayrıca bu */-Ar/, /-r/* ekli gelecek zaman yapısı Kazak Türkçesinde aynı zamanda geniş zaman kipini de oluşturmaktadır (Doğan vd. 2007: 206).

<sup>9</sup> Önemli birçok Tatar, Kazak ve Kırgız gramer kitaplarının fiil çekiminde geniş zaman bahsi yoktur. Sadece şimdiki zaman ve gelecek zaman çekiminde yapının geniş zaman fonksiyonuna atıflar yapılmaktadır. (bkz. İskakov 1991; Hangildin 1959; İsabekova vd. 2001; Oruzbayeva vd. 1964; Davlatov vd. 1980; Çengel 2005). Bunun yanında redaktörlüğünü Ayabek BAYNİYAZOV’un yaptığı “*Kazak Türkçesi Grameri*” adlı kitapta *-ar, -er, -r* ekli kipin atasözleri dışında Kazak Türkçesinde kesinlikle geniş zaman anlamı taőımadıđı; Kazakçada geniş zaman kipinin sadece *-a, -e, -y* ekleriyle (*fiil+/-A/, /-y/+kişi eki*) formülüyle ifade edildiği ileri sürölmektedir (bkz. Koç vd. 2004: 269-274).

tabamın “bulurum”, ötemin “geçerim”, söyleymin “konuşurum”, tileymin “isterim, arzu ederim”<sup>10</sup>:

- /-Ar/, /-r/ ekli geniş zaman kipi<sup>11</sup>  
andarmin “anlarım”, surarmin “sorarım”, kelisermin “anlaşırım”, juwınarmin (yıkandırım), sozarmin “uzatırım”, üzermin “koparırım”

## II. Tasarlama Kipleri:

### 1. İstek Kipi

- /-GAy/ ekli istek kipi  
barğaymin “varayım”, bergeymın “vereyim”, aytkaymin “söyleyeyim”, işkeymin “içeyim”
- [/-GI/ + /iye/ + /keledi/] kalıplı istek kipi (Yardımcı fiilli istek)  
barğım keledi “gidesim gelir/gideyim/gitmek istiyorum”, tüsingim keledi “anlayasım geldi/anlayayım/anlamak istiyorum”, tapkım keledi “kazanasım geldi/kazanayım/kazanmak istiyorum”, erkeletkisi keledi “gönlünü alasım geldi/gönlünü alayım/gönlünü almak istiyorum”

### 2. Emir Kipi

Bu kalıpta şahıs ekleriyle kip ekleri iç içe girmiştir. Fiil kök veya gövdesine getirilen şahıs ekleri aynı zamanda kipi de karşıladığından ayrıca özel bir kip eki kullanılmaz. Böylece Kazak Türkçesinin emir kipinde her şahıs için ayrı bir ek bulunur:

I. tekil şahıs: -AyIn, -yIn

basta-yın “başlayayım”, kör-eyin “göreym”

II. tekil şahıs

: Ø

basta- “başla-”, kör- “gör-”

nezaket

: -ñİz

basta-ñız “başlayınız”, kör-(i)ñiz “görünüz”

III. tekil şahıs

: -sIn

<sup>10</sup> Mustafa ÖNER, kitabında /-A/, /-y/ ekli geniş zamanı “şimdiki zaman ifadeli geniş zaman” ve “gelecek zaman ifadeli geniş zaman” başlıkları altında işleyerek bu kipi şimdiki zaman ve gelecek zaman işlevlerine önemli bir vurgu yapmıştır. (bkz. Öner 1998: 174-177).

<sup>11</sup> /-Ar/, /-r/ ekli geniş zaman kipi, “Karşılaştırmalı Türk Lehçeleri Sözlüğü” ve “Türk Lehçeleri Grameri” gibi önemli eserlerimizde “gelecek zaman kipi (belirsiz gelecek zaman veya tahmini gelecek

I. çoğul şahıs	basta-sın “başlasın”, kör-sin “görsün” : -Aylk, -ylk
II. çoğul şahıs	basta-yık “başlayalım”, kör-eyik “görelim” : -ñdAr
nezaket	basta-ñdar “başlayın”, kör-(i)ñder “görün” : -ñİzdAr
	basta-ñızdar “başlayınız”, kör-(i)ñızder “görünüz”
III. çoğul şahıs	: -sIn basta-sın “başlasınlar”, kör-sin “görsünler”

### 3. şart Kipi\*

Kazak Türkçesinde şart kipi /-sA/ ekiyle yapılır:  
kalasam “istesem”, desem “desem”, alsam “alsam”, jibersem  
“göndersem”<sup>12</sup>

### 4. Gereklilik Kipi

- [/(U)v/ + /iye/ + /kerek/] kalıplı **gereklilik kipi**  
jazuvım kerek “yazmam gerek/yazmalıyım”, okıvım kerek  
“okumalıyım”  
tıñdavım kerek “dinlemeliyim”, oylavım kerek “düşünmeliyim”
- [/(U)v/ + /iye/ + /tiyis(ti)/] kalıplı **gereklilik kipi**  
kıluvım tiyisti “yapmalıyım”, körüvım tiyis “görmeliyim”  
aluvım tiyisti “almalıyım”, bilüvım tiyis “bilmeliyim”<sup>13</sup>

## B) BİRLEşİK KİPLER

### I.Hikâye

Kazak Türkçesindeki bu birleşik çekim, Eski Türkçedeki *er-* ek fiilinin /-DI/ görülen geçmiş zaman ekiyle kurulmuş şekli olan *erdi*'nin, çağdaş

---

zaman” olarak değerlendirilmiştir: alarımın “alırım (alacağım anlamında)”, aytarımın “söylerim (söyleyeceğim anlamında)” (bkz. Ercilasun vd. 1991: 1056; Ercilasun 2007: 464).

<sup>12</sup> Kazak Türkçesinde şart kipi, fiillerin şart şeklinden başka geniş zamanın şartını da ifade eder: kalasam “istesem/istersem”, desem “desem, derssem”. Hangi şekli ifade ettiği cümlelerin gelişinden anlaşılır (bkz. Ercilasun, 2007: 468). Ayrıca şart çekiminin sonuna -şı, -ři ekleri gelebilir. Bu ekler fiile I. ve III. şahıslarda pişmanlık; II. şahıslarda rica ve emir anlamı katar: alsamşı “alsaydım ya”, kelseşi “gelseydi ya”, alsañři “alsana”, bilseñderři “bilsenize”. Yine şart çekimin sonuna *goy*, *koy* kelimesi eklenebilir. Bu da rica ve arzu ifade eder: alsam *goy* “keşke alsam”, körsek *koy* “keşke görsek”, jazsañdar *goy* “keşke yazsanız” gibi (bkz. Ercilasun vd., 1991: 1057).

<sup>13</sup> Bazı kaynaklarda, *kerek* ve *tiyis* kelimelerinin dışında kajet kelimesiyle de gereklilik kipinin oluşturulabildiği belirtilmiştir: aytuvım kajet “söylemeliyim”, kelüvım kajet “gelmeliyim” gibi. (Doğan vd., 2007: 213; Koç vd., 2004: 281-282).



Kazakçadaki uzantısı olan *edi* ile yapılır. “*edi*” Türkiye Türkçesindeki ek fiilin görölen geçmiş zaman çekiminin (*idi*) karşılığıdır: okığan edim “okumuştum”, bakkan jok edi “bakmamıştı”, solıp ketip edi “solmuştu”, suramak edim “soracaktım”, túsirgeli jatır edi “indirmek üzereydi”, jürsek kerek edi “yürümeliydik” (Koç vd. 2004: 287-288).

## II. Rivayet\*

Bu çekim, Eski Türkçedeki *erken* yapısının çağdaş Kazakçadaki uzantısı olan *eken* ile yapılır. Bu yapı, Türkiye Türkçesindeki ek fiilin öğrenilen geçmiş zaman çekiminin (*imiş*) karşılığıdır (Koç vd. 2004: 297). Kazakçada nasıl ki hikâye çekimi *e-* fiilinin görölen geçmiş zaman çekiminden ibaretse; rivayet çekimi de *e-* fiilinin (ek eylemin) *-gan* ekli geçmiş zaman (öğrenilen geçmiş zaman) çekimidir (Öner 1998: 211). Jatır eken “yatıyormuş”, aytıp otır eken “söylüyormuş”, söylespek eken “konuşacaklarmış”, baylamakşı eken “bağlayacakmış”, alsam eken “alsaymışım”, alđan ekenbin “almışmışım”

## III. şart\*

şart birleşik çekimi, kip eklerinden sonra *bol-* fiilinin şartının çekimiyle elde edilir. alđan bolsam “almış olsam/almışsam”, sezgen bolsa “sezmişse”, alar bolsam “alırsam”, keter bolsan “gideceksen”, alıspas bolsa “savaşmazsa”, ayıptav kerek bolsa “suçlamak gerekirse”, bilip jürgen bolsam “biliyorsam”, kelüvde bolsam “geliyorsam”

Kazak Türkçesinin kip çekimi genel hatlarıyla bu şekildedir. Dikkatlice incelendiğinde bunlardan yıldızla işaretlenmiş olanların zarf-fiil kökenli oldukları göze çarpacaktır. Fakat “zarf-fiil kökenli kipler” ifadesinin sadece zarf-fiil eklerinden oluşma kiplerle sınırlı olmadığını belirtelim. Bu ifade, kökeninde bir zarf-fiil eki de bulunan daha karmaşık yapılı kipleri de kapsamaktadır. Ancak içinde zarf-fiilin haricinde başka unsurların bulunduğu kiplerde bile asıl işlevin zarf-fiil ekinde gizli olduğu açıktır. Çünkü diğer unsurların Türkçenin gelişim süreci içerisinde genelde aşınarak düştüğu ve oradaki zarf-fiilin çoğu zaman tek başına gramatikalleşerek kiplik değere ulaştığı ortadadır (Ör. *alıp turur men>alıptur men>alıpmen>alıppen>alıppın* “almışım” gibi). Kaldı ki zarf-fiil ekleri, üzerine ulandığı fiille beraber fiilimsi (zarf-fiil) meydana getirdiğinden burada inceleyeceğimiz kiplerin hepsini zarf-fiil soylu kabul etmek zorundayız.

Türkiye Türkçesinde hiç de alışık olmadığımız içinde zarf-fiil bulunan veya zarf-fiilden oluşma bu kip biçimleri, aslında Eski Türkçe döneminden bu

yana gerek tarihî lehçelerimizde gerekse çağdaş lehçelerimizde daima karşımıza çıkan önemli bir özelliktir. Aslında zarf-fiiller, şahsa ve zamana bağlı bir yargı bildirmeden temel cümlenin ya da yan cümlenin yüklemine niteleyerek cümlede genellikle belirteç olarak görev yapan fiilimsilerdir (Bayraktar 2004: 137). Fiil taraflarının yanında belirteç ve bağlama özelliği taşıdıklarından dolayı eylem çekimine giremezler. Ancak yüklem-fiil oluşturmadan soyut bir hareket kavramı anlatabilir; bir esas fiilden sonra gelip yardımcı fiillerle birleşik fiiller kurabilirler. Ayrıca belirteç olarak ilişki kurdukları fiilin anlamını zaman ve durum bakımından da tamamlayabilirler (Korkmaz 2003b: 251). İşte zarf-fiillerin hem eylem vasıflarını devam ettirebilmeleri hem yardımcı fiillerle birleşik çekimler oluşturabilmeleri hem de fiilleri nitelerken zaman ve durum ifade edebilmeleri, bazılarının zamanla kip işlevine geçmelerini sağlamıştır. Bugün, gerek tarihî gerek çağdaş Türk lehçelerinin birçoğunda zarf-fiilden oluşma kipler bulunmaktadır. Günümüzde özellikle Kuzey-Batı grubu Türk lehçelerinde, bunların arasında da daha ziyade Kazak Türkçesinde bu özelliği açıkça görebilmekteyiz. Tespitlerimize göre Kazak Türkçesinde yedisi basit, ikisi birleşik olmak üzere toplam dokuz kip bu yapıdadır. şimdi yukarıda yıldızla işaretlemiş olduğumuz Kazak Türkçesindeki bu zarf-fiil kökenli kipleri tek tek izah etmeye çalışalım.

**1. /-AtIn/, /-ytIn/ ekli görülen geçmiş zaman kipi:**

Eklendiği fiile hareketin eski bir zaman diliminde yapılıp bittiği anlamını kazandıran bu kip, açıkça görülen geçmiş zaman çekimini oluşturmaktadır. Ancak bazı durumlarda kip, geniş zamanın veya şimdiki zamanın hikâyesi hatta geniş zaman ve gelecek zaman anlamlarında da kullanılmaktadır. Bu sebeple de Kazak gramerlerinde “avıspalı ötken şak” (değişken geçmiş zaman) (Kenesbayev vd., 1955: 162; Balakayev vd., 1967: 199), “dağdılı ötken şak” (adet ifadeli geçmiş zaman) (Tüymebayev, 1991: 68), “avıspalı keler şak” (değişken gelecek zaman) (Balakayev vd., 1967: 200) isimleriyle adlandırılmıştır. Kazak Türkçesinin önemli bir sıfat-fiili olan /-AtIn/, /-ytIn/ ekinin, tarihî gelişimi dikkate alındığında ana fiille yardımcı fiili birbirine bağlayıp tasvirî fiiller kuran bağlama zarf-fiilinin *-gan* sıfat-fiil ekli *tur-* yardımcı fiiline gelmesiyle /fiil-a+turgan/ ortaya çıktığı ispatlanmıştır: /-a tur-gan/ > /-a tu(r)-gan/ > /-a-tu-gın/ > -atın (Tomanov, 1988: 231), (*bar-a tur-gan* > *bar-atın*; *aç-a tur-gan* > *aç-atın* gibi). Görüldüğü üzere bu birleşik fiilde asıl fiil, ünlü zarf-fiili ile devamlılık bildiren *tur-* yardımcı fiiline

bağlanmış ve nihayet buna *-gan* sıfat-fiili eklenmiştir. Nitekim bu kuruluştan gelişen *-atın* eki de, bu *-gan* sıfat-fiili dolayısıyla geçmiş zaman ifade etmektedir. Ancak bu eski kuruluşu bağlayan zarf-fiil */-A/* ve hareketin sürdüğünü gösteren *tur-* yardımcı fiili de *-atın* ekine bir geniş zaman anlamı yüklemiştir. Ünlüyle biten fiillerden sonra yardımcı ünsüz ilavesiyle */-y-atın/* şekli beklenirken bunda da bir kısalma olmuş ve ünlüyle biten kök ve gövdelerde */-ytın/*, */-ytin/* şekli eklemiştir (Öner, 1998: 151-152). Olumsuz şekli ise fiil kök ve gövdelerinden sonra ilave edilen *-mA*, *-bA*, *-pA* olumsuzluk ekleriyle yapılır: *“barmaytınmın, ketpeytinsiñ, karamaytın”*. Son olarak bu kipin günümüz Türk lehçeleri içerisinde sadece Kazak Türkçesinde görüldüğünü de belirtelim.

**Kipin olumlu ve olumsuz çekimine örnek:**

alatinmın “aldım”	almaytınmın “almadım”
alatınsıñ/alatınsız “aldın”	almaytınsıñ/almaytınsız “almadın”
alatin “aldı”	almaytın “almadı”
alatinbiz “aldık”	almaytınbiz “almadık”
alatınsıñdar/alatınsızdar “aldınız”	almaytınsıñdar/almaytınsızdar “almadınız”
alatin “aldılar”	almaytın “almadılar”

**2. /-(I)p/ ekli öğrenilen geçmiş zaman kipi:**

Türkiye Türkçesindeki *-miş*, *-miş*, *-muş*, *-müş* ekinin tam karşılığı olarak Kazak Türkçesinde *-p* zarf-fiil eki ile yapılan öğrenilen geçmiş zaman çekimi; temel olarak söyleyenin, fiilin yapıp bittiğini kesin olarak bilmediğini, başkasından öğrendiğini belirtmektedir. Ayrıca bu çekim hareketin yapıldığını sonradan fark etme, sonradan anlama veya sonradan görme anlamlarını da ihtiva etmektedir. Bu yüzden Kazak Türkçesinde “Buringı Ötken Şak” (Evvelden Olup Bitmiş Zaman) olarak isimlendirilmektedir.

“*Fiil-(I)p+tur-ur+şahıs eki*” formüllü birleşik fiil çekiminden doğmuş olan bu kipte yer alan gerundiumun çekimli fiil yerini tutması, kendisinden sonra gelen yardımcı fiilin eklenmesi ya da tamamen düşmesi sebebiyledir (Ergin, 1998: 301). *gelüp durursın* > *gelüpsin* “gelmişsin”, *gelüp durur* > *gelüpdür* “gelmiştir” gibi. Zaten */-(I)p/* zarf-fiil eki Türkçede zaman kavramı olarak kullanılmaya yatkındır. Mesela, “Ayşe mektubu yazıp gönderdi” (yazıp göndermiş, yazıp gönderecek, yazıp gönderir vb.) cümlesi “Ayşe mektubu yazdı ve gönderdi” (yazmış ve göndermiş, yazacak ve gönderecek, yazar ve gönderir) şeklinde de ifade edilebilir. Görüldüğü gibi */-(I)p/* zarf-fiil eki, birlikte kullanıldığı esas fiile zaman kavramı yükleyen bir çekim eki fonksiyonuna

sahip olabilmektedir (Coşkun, 1999: 187). Ayrıca /-(I)p/ zarf-fiil eki, ulandığı fiile esas eylemden önce yapılmış bir eylem anlamı kattığı için daha çok bitmişliği ifade etmektedir (Turgunbayev, 1999: 502): (*alıp gitmiş* “önce almış sonra gitmiş”; *yazıp götürecek* “önce yazacak sonra götürecek”; *çalışıp kazandı* “önce çalıştı sonra kazandı” gibi). Böylece zarf-fiil görevinin yanında eskiden beri bu ek, -Harezmece, Kıpçakça, Çadıatayca, Eski Oğuzca, Türkmence, Azerice, Kazakça, Kırgızca, Tatarca, Başkurtça, Kırımca, Karakalpakça, Nogayca, Özbekçe, Yeni Uygurca, Altayca, Hakasça, şorca ve Tuvaca’da duyulan/öğrenilen geçmiş zaman kipi oluşturma göreviyle kullanılmıştır ve kullanılmaktadır (Ercilasun vd., 2006: 129-343).

Göktürk metinlerinde rastlanılmayan bu yapının Eski Uygurca döneminde sadece *Altın Yaruk*’ta bir örneğine tesadüf edilmiştir: ... *yirtünçüde serilip turur*... (Kaya, 1994: 132). Buradaki *-ip+turur* yapısında şimdiki zaman anlamı vardır. Ayrıca Eski Uygur Türkçesinde *-p* zarf-fiil ekli esas fiil, *er-* ek fiilinin görülen geçmiş zaman eki almış şekliyle de birleşir. Bu durumda, esas fiil anlamını muhafaza ederken; *-p* zarf-fiil eki, duyulan geçmiş zamanda yapılan bir hareketi haber veren şekil ve zaman eki olarak görev yapar. Bu şekilde meydana gelen duyulan geçmiş zamanla, *er-* fiilinin görülen geçmiş zamanı birleşir ve neticede fiil kipinin gösterdiği oluř ve kılışın geçmiş zamanda gerçekteştiğini bildiren birleşik çekim şekli ortaya çıkar (Coşkun, 1999: 175): *Kentü özüm bilmedin yazmış yangılmış ayığ kılınçımı kentü öküñüp erti yitiñsiz titir : amtı neçök kılayın tıp tidim...* “Kendi kendim bilmeden hata etmiş yanılmış kötü amelime kendim **pişman olmuştum**. Bir daha yapmamak üzere vazgeçerim : şimdi nasıl yapayım diye dedim...” (Kaya, 1994: 63).

Karahanlı Türkçesinde ise sadece *Atebetü’l-Hakayık*’ta (*Divanü’l-Lügati’t-Türk* ve *Kutadgu Bilig*’de yok), *-p* zarf-fiil ekli esas fiil, *tur-* fiilinin geniş zaman ekli şekli olan *turur* yüklemindeki geniş zaman ekinin haploloji yoluyla kaybolması neticesinde meydana gelen *-tur/-tür* ekiyle birleşir. Bu durumda, esas fiil asıl anlamını muhafaza ederken; *-p* zarf-fiil eki, duyulan geçmiş zamanda yapılan bir hareketi haber veren şekil ve zaman eki olarak, *-tur/tür-* eki ise bildirme eki olarak görev yapar (Coşkun, 1999: 175):

*ayıbka koyuptur halayık ara,*

*galat manilerini ayıtmış yana. “birçokları yanlış mana vermiş ve böylece halk arasında utanılacak duruma **düşmüştür**”* (Arat, 1992: 81).

Kesin çizgilerle Harezmi, Kıpçak ve Eski Oğuz dönemlerinde ortaya çıkmış olan bu yapının Harezmi Türkçesindeki ilk örneklerinde *turur*'lu şekiller çoğunluktur. Kıpçak, Eski Oğuz ve Çağatay Türkçelerinde ise *turur*'dan hece düşmesiyle oluşmuş *-tur*'lu biçimler hâkimdir. Kipin açıkça ortaya çıktığı 13. yüzyıldan beri *turur* ve *-tur*'un tamamen düştüğü biçimler de görölür. Gerek *Codex Cumanicus*'ta (*kıçkırıp sen*), gerek Harezmi döneminin ilk eserlerinden *Kıyasü'l-Enbiya*'da (*körüp men; kelip siz*) *turur*'suz ve *-tur*'suz biçimlere de şahit olmaktadır (Ercilasun vd., 2006: 89). Günümüze gelince, yaşayan Türk lehçelerinin bazılarında bu kip halen *tur*'lu ya da *tur*'dan kısalma *-tı/-ti*, *-dı/-di* ekleriyle kullanılmaya devam etmektedir. Buna karşın bazı lehçelerde *turur* ya da *tur* yapısı tamamen erimiş *-p* zarf-fiil eki müstakil olarak zaman kavramını belirtir olmuştur.<sup>14</sup> Kazak Türkçesinde *-p* zarf-fiil eki tek başına öğrenilen geçmiş zaman kavramını vermekte; sadece 3. şahıs çekimlerinde *-tur*'dan kısalma *-tı/-ti*, *-dı/-di* eki, kişi eki vazifesiyle karşımıza çıkmaktadır.

**Kazak Türkçesinde kipin olumlu ve olumsuz çekimi şu şekildedir:**

alıppın "almışım"	almappın "almamışım"
alıpsıñ/alıpsız "almışsın"	almapsıñ/almapsız "almamışsın"
alıptı "almış"	almaptı "almamış"
alıppız "almışız"	almappız "almamışız"
alıpsıñdar/alıpsızdar "almışsınız"	almapsıñdar/almapsızdar "almamışsınız"
alıptı "almışlar"	almaptı "almamışlar"

**3. /-A/, /-y/ ekli şimdiki zaman kipi:**

/-A/, /-y/ zarf-fiil eki Kuzey-Batı (Kıpçak) grubu Türk lehçelerinin tümünde zarf-fiil görevinin yanında fiil çekim eki olarak da görev yapmaktadır. /-A/, /-I/, /-U/ zarf-fiil ekinin istisnai durumlar hariç başlıca görevi esas harekete paralel olarak gerçekte bir fiili ifade etmektir. Böylece geldiği fiile süreklilik kazandırır. /-A/, /-I/, /-U/ zarf-fiil ekinin zaman açısından süreklilik bildirmesi onun genelde şimdiki zaman içinde yer almasını sağlamıştır. Fiil çekim eki olarak Kazak Türkçesinde şimdiki zaman çekiminde [/fiil/+zarf-fiil/+kişi eki/] formülüyle yani *fiil+/-A/,/-y/+kişi eki* biçiminde kullanılmaktadır. Bu çekim aynı zamanda geniş ve gelecek zamanları da ifade edebildiğinden "Avışpalı Osı şak" (Değişmeli şimdiki Zaman) veya "Jalı Osı şak" (Genel şimdiki Zaman) isimleriyle adlandırılmıştır: *men alamın* "alıyorum, alırım, alacağım", *sen*

<sup>14</sup> Çağdaş Türk Lehçelerinde *-p* zarf-fiil ekiyle kurulan kip biçimlerini görmek için bkz. Ercilasun vd., 2006: 69-92; Coşkun, 1999: 173-192.

*barasıñ* “gidiyorsun, gidersin, gideceksin”, *men okıymın* “okuyorum, okurum, okuyacağım” (Yılmaz, 1998: 118). Böylece kipin /-A/, /-y/ ekli gelecek zaman; /-A/, /-y/ ekli geniş zaman biçimleri de ortaya çıkmıştır.

Bu şimdiki zaman kipi, aslında /-A zarf-fiil eki+turur/ kalıbının ekleşmesiyle oluşmuştur. Ekleşme derecesi yazı dillerine göre değişmektedir. Bazı yazı dillerinde Kazak Türkçesinde de olduğu gibi *tur-* fiili tamamen kaybolmuş ve -A zarf-fiil eki kip eki görevini üstlenerek üzerine kişi ekini alabilmiştir. Bu kip, Tuva Türkçesinde şahıs zamirleriyle, Altay Türkçesinde iyelik, diğer yazı dillerinde de zamir kökenli şahıs ekleriyle çekilir; Özbek, Uygur, Kırım, Tatar, Başkurt, Karaçay-Malkar, Kumuk, Nogay, Kırgız, Karakalpak, Kazak, Altay, Hakas, Tuva, Saha ve Çuvaş yazı dillerinde kullanılır (Ercilasun vd., 2006: 129).

Kazak Türkçesinde *tur-* yardımcı fiili 3. şahıslarda ekleşmiş ve aşınmış olarak korunmaktadır: *baradı, keledi, karaydı, aladı, başlaydı* vb.

Ek, ünsüzle biten fiillerden sonra /-A/; ünlüyle biten fiillerden sonra /-y/ şeklindedir: *aladı, biledi, aytamın; başlaydı, işleydi, karaymın* vb.

**Kazak Türkçesinde kipin olumlu ve olumsuz çekimleri ise şu şekildedir:**

alamın “alıyorum”	almaymın “almıyorum”
alasıñ/alasız “alıyorsun”	almaysıñ/almaysız “almıyorsun”
aladı “ alıyor”	almaydı “almıyor”
alamız “alıyoruz”	almaymız “almıyoruz”
alasıñdar/alasızdar “alıyorsunuz”	almaysıñdar/almaysızdar “almıyorsunuz”
aladı “ alıyorlar”	almaydı “almıyorlar”

#### 4. [/(-D)p/, /-A/, /-y/ + /otur-/ , /jatur-/ , /tur-/ , /jür-/] kalıplı şimdiki zaman kipi:

Kazak Türkçesinde şimdiki zaman kipinin en sık karşılaşılan bu şekli, fiil kök ve gövdesine -p, -a, -e, -y zarf-fiil eklerinden birinin ilave edilmesinin ardından *tur-, jür-, otur-, jatur-*, yardımcı fiillerinin getirilmesiyle yapılır. Yani bu kip /fiil/+/p,-a,-e,-y+/tur-, jür-, otur-, jatur-/+/kişi eki/ kalıbıyla yapılır. Kalıp fiiller olarak tanımlanan *tur-, jür-, otur-, jat-* fiilleri Kazak Türkçesinde iki işlevle kullanılmaktadırlar: Birincisi temel fiil göreviyle, ikincisi yardımcı fiil göreviyle. Yardımcı fiil olarak kullanıldıklarında temel fiile şimdiki zaman anlamı katarlar. Zaten bu fiillerin anlamlarına baktığımızda dördü de sürüp giden devam eden bir durumu haber vermektedir: *tur-*: *durmak, ayakta*

*dikilmek; jür-: yürümek, gitmek; otur-: oturmak; jat-: yatmak, uzanmak.* Bu sebeple de fiil çekiminde açıkça şimdiki zamanı meydana getirmektedirler:

*Jañbir javıp tur* “yağmur yağıyor”

*Kırıkşılar koy kırkıp jatır* “koyun kırkıcılar koyun kırkıyor”

*Saken hat jazıp otur* “Saken mektup yazıyor”

*İnim üniversitette okıp jür* “Erkek kardeşim üniversitede okuyor” (Koç vd., 2004: 261).

Şimdiki zaman çekiminde *tur, jür, otur, jatır* unsurlarının hangisinin *-p, -a, -e, -y* zarf-fiillerinden hangisiyle, ne zaman birlikte kullanılacağına dair kesin kurallar yoktur. Bunların kullanım sahaları dili konuşan insanların alışkanlıklarıyla ilgilidir. Ancak bunların kullanım tercihlerinde elbette ki anlamsal ayrıntı farkları bulunmaktadır. A. İskakov bu konuyla ilgili şunları söylemektedir: “Mesela, *jañbir javıp tur* ‘a *jañbir javıp jatır* da diyebiliriz. Ancak ikisinin anlamları arasında yağma sürecinin birinde daha eskiden, diğesinde ise daha yakın bir zaman diliminde gerçekleşmesi ile ilgili bir anlam farkı bulunmaktadır. Bununla birlikte, *jañbir javıp jür* veya *jañbir javıp otur* denilemez. Bu fiillerin nerede kullanılıp nerede kullanılmayacağı dilin kendi içerisinde alışlagelmiş kullanımlarına ve semantik yapısına bağlıdır. Bu yardımcı fiillerin temel fiillere kattığı anlam, temel fiille bunlar arasında bağlantı kuran zarf-fiillere de bağlıdır. Mesela *karap otur* ve *karay otur*; *kulak koyıp jür* ve *kulak koya jür* biçimlerinin semantik yapısı da aynı değildir. İlk örneklerde işin dikkatle ve titizlikle yapıldığı anlatılırken, ikinci örneklerde ise işin daha isteksiz ve dikkatsiz bir şekilde yapıldığı vurgulanmaktadır (İskakov, 1991: 260-261). Bu zamanın olumsuzu temel fiile eklenen *-p, -a, -e, -y* zarf-fiillerinin arkasından ilave edilen *tur, jür, otur, jatır* unsurlarına */-GAN/* ekinin getirilmesinden sonra, bu ekle kişi ekleri arasına giren *jok (yok)* kelimesiyle yapılır. Ancak bazı durumlarda fiil kök ve gövdelerinden sonra gelen */-MA/* olumsuzluk ekiyle de tesis edilebilmektedir (Koç vd., 2004: 264).

**Kipin olumlu ve olumsuz çekimlerine örnek:**

alıp otırmın “alıyorum”	alıp otırğan jokpın “almıyorum”
alıp otırsıñ/ alıp otırsız “alıyorsun”	alıp otırğan joksıñ/ alıp otırğan joksız “almıyorsun”
alıp otur “ alıyor”	alıp otırğan jok “almıyor”
alıp otırmız “alıyoruz”	alıp otırğan jokpız “almıyoruz”
alıp otırsıñdar/ alıp otırsızdar “alıyorsunuz”	alıp otırğan joksıñdar/ alıp otırğan joksızdar “almıyorsunuz”
alıp otur “alıyorlar”	alıp otırğan jok “almıyorlar”

**5. /-A/, /-y/ ekli gelecek zaman kipi:**

Bu kip, /-A/, /-y/ ekli şimdiki zaman çekiminin bazı durumlarda gelecek zaman anlamında kullanılmasından ibarettir. Kipin yapısı /-A/, /-y/ ekli şimdiki zaman bahsinde yukarıda işlenmiştir. Burada kipin sadece olumlu ve olumsuz çekimlerine örnek vermekle yetineceğiz:

alamın “alacağım”	almaymın “almayacağım”
alasıñ/alasız “alacaksın”	almaysıñ/almaysız “almayacaksın”
aladı “alacak”	almaydı “almayacak”
alamız “alacağız”	almaymız “almayacağız”
alasıñdar/alasızdar “alacaksınız”	almaysıñdar/almaysızdar “almayacaksınız”
aladı “alacaklar”	almaydı “almayacaklar”

**6. /-A/, /-y/ ekli geniş zaman kipi:**

Bu kip de, /-A/, /-y/ ekli gelecek zaman gibi, /-A/, /-y/ ekli şimdiki zaman çekimiyle aynı yapıdadır. Daha doğrusu bu kip /-A/, /-y/ ekli şimdiki zaman çekiminin bazı durumlarda geniş zaman anlamında kullanılmasından ibarettir. Bu sebeple kipin yapısı /-A/, /-y/ ekli şimdiki zaman bahsinde yukarıda işlenmiştir.

**Kipin olumlu ve olumsuz çekimlerine örnek:**

alamın “alırım”	almaymın “almam”
alasıñ/alasız “alırsın”	almaysıñ/almaysız “almazsın”
aladı “alır”	almaydı “almaz”
alamız “alırız”	almaymız “almayız”
alasıñdar/alasızdar “alırsınız”	almaysıñdar/almaysızdar “almazsınız”
aladı “alırlar”	almaydı “almazlar”

**7. Şart Kipi:**

Kazak Türkçesinde “Şarttı Ray” (Şartlı Durum) şeklinde isimlendirilen şart kipinin çekimi aynı Türkiye Türkçesinde olduğu gibi /-sA/ ekiyle yapılır. Bu kipin bazı kullanımlarında şartın dışında dilek anlamı da bulunur. Bu kip dışındaki tasarlama kipleri bağımsız cümleler kurabilirken şart kipi ile ancak bağlı yan cümleler kurulabilmektedir. Kipin hükümlü müstakil bir cümle oluşturması için “şart” değil, “dilek” anlamı taşıması gerekmektedir. Bugün -sa/-se şart ekinin Eski Türkçedeki -sar/-ser şart ekinin devamı olduğu ve -sar/-ser ekinin de fiilden ya da isimden istek fiilleri türeten bir -sa/-se yapım eki ile geniş zaman ekinin (-r) kaynaşmasından oluştđu görüşü bilim dünyasında benimsenmiştir: (tapığ+sa- “hizmet arzusunda olmak”; ülig-se- “ölmek



*istemek” gibi*) (Korkmaz, 1995: 164-165). Ancak *-sar/-ser* ekinin ilk yazılı metinlerimizden Gökürk anıtlarında tam bir zarf-fiil eki olarak kullanılması ve şahıs ekleri olarak henüz bir şart çekimi oluşturmamış olması (Ercilasun vd. 2006: 693-694) bu kipi de zarf-fiil kökenli kipler arasına almamızı gerektirdi. Kaldı ki bugün bile, bağımlı yan cümle kuran şart ekinin kip değil zarf-fiil olduğunu savunan bilginlerimiz vardır (Gülsevin, 1990: 276-279; Karahan, 1994: 471-474). Fakat zarf-fiillerin şahıs ekleri olarak yüklem çekimi oluşturamayacağı fikrinden hareketle bu yapının günümüzde kip olarak değerlendirilmesi daha makul görünmektedir (Öner, 1999: 834). *-sar/-ser* eki, Gökürk metinlerinde zarf-fiil eki olarak içinde “şart” kavramı da bulunduran “-dıkça, -dığı sürece, -dığı zaman” anlamlarını taşımaktadır: (Ol yirgerü barsar Türk budun ölteçi sen. Ötüken yir olurup arkış tirkış ısar neng bungug yok. Ötüken yış olursar benggü il tuta olurtaçi sen. “O yere varırsan/vardığında Türk milleti öleceksin. Ötüken yerinde oturup kervan gönderdikçe/gönderirsen hiç sıkıntın olmaz. Ötüken yaylasında oturdukça/oturursan ebediyen il tutarak oturacaksın) (Ergin, 1994: 66). Eski Uygurcada da ek *-sar/-ser* şeklindedir fakat artık şahıs eklerine bağlanmaya başlamış ve şart çekimi oluşmuştur. *-sar/-ser* ekindeki *-r* düşmesi Eski Türkçe döneminde başlamış ve Orta Türkçe döneminde tamamlanmıştır. Kutadgu Bilig’de şart kipi artık kurallı olarak *-sa/-se’* dir. Şahıs zamirleri veya ekleşmiş şahıs zamirleri olarak yardımcı şart cümleleri kurmuştur (Korkmaz, 1995: 160). Ek, Orta Türkçe devresinden itibaren dilek kipi anlamını da ifade etmeye başlayarak bağımsız cümleler kurabilmiştir. XIII. yüzyılın sonlarından itibaren ise kip, zamir menşeli şahıs ekleri yerine iyelik menşeli şahıs ekleriyle çekimlenir olmuştur (Korkmaz, 1995: 164-165). Bu kip günümüzde sadece Kazak Türkçesinde değil, tüm çağdaş Türk lehçelerinde dilek-şart kipi olarak kullanılmaktadır. Şart ekinin Gökürkçe döneminde açıkça zarf-fiil olarak kullanılırken tedricî bir gelişmeyle kip kategorisine geçmesi ve şahıs ekleri olarak çekime girmesi, Türkçede zarf-fiillerin zamanla kipleşmesi olayına bizce güzel bir örnektir.

**Kipin olumlu ve olumsuz çekimlerine örnek:**

alsam “alsam”	almasam “almasam”
alsañ/alsañız “alsan”	almasañ/almasañız “alman”
alsa “alsa”	almasa “almasa”
alsak “alsak”	almasak “almasak”
alsañdar/alsañızdar “alsanız”	almasañdar/almasañızdar “almanız”
alsa “alsalar”	almasa “almasalar”

### 8. Rivayet Birleşik Çekimi:

Kazak Türkçesinin rivayet birleşik çekimi Türkiye Türkçesinden farklı olarak “*imiş*” yerine “*eken*” ile yapılır. “*eken*” aslında *er-* fiilinin (ek eylemin) partisip kaynaklı *-GAn* ekli geçmiş zaman (öğrenilen geçmiş zaman) çekiminden türemiştir: (*er-ken > e-ken / i-ken > eken / iken / -ken*). (Öner 1999: 834; Banguoğlu 1998: 480; Deny 1941: 433, 908) Ancak bu çekim zamanla gerundiumlaşarak Orta Türkçe devresinden itibaren (*eken / iken / -ken*) şeklinde zarf-fiil olarak kullanılır olmuştur. Özellikle tarihî Kıpçak lehçesi döneminde “*-ken*” ekinin belirgin bir şekilde zarf-fiil olarak kullanılması<sup>15</sup> günümüz Kıpçak lehçelerinden olan Kazak Türkçesinin rivayet birleşik çekimini de zarf-fiil kökenli kipler arasına almayı zorunlu kılmaktadır. “*-ken*”, bugün de başta Türkiye Türkçesi olmak üzere birçok lehçede işlek bir zarf-fiil eki olarak kullanılmaya devam etmekte (Ercilasun vd. 2007) ve “*-ken*”, cevher fiilinin zarf-fiili olması hasebiyle fiillerin de birleşik zarf-fiillerini meydana getirmektedir (Aydın 2000: 644): (*almış-ken, alır-ken, almaz-ken, alıyor-ken, almakta-iken, alacak-ken, almalı-y-ken* gibi). Kazak Türkçesinde rivayet birleşik zamanının “*eken*” sözcüğüyle kurulması diğer Doğu grubu lehçelerinde de görölmektedir. Hatta Oğuz grubu lehçelerinden olan Türkmencede de bu kipin *eken*’le çekime girdiğine şahit olmaktadır (İlker, 1997: 135).

Rivayet birleşik çekimi, */-p/* ekiyle kurulan öğrenilen geçmiş zamanın rivayet çekimi dışında diğer bütün basit kiplerde görölebildiği için burada sadece Kazak Türkçesinde en yaygın olan birleşik çekimlerden birisini örnek olarak vereceğiz.

***/-Ar/, /-r/ ekli geniş zamanın olumlu ve olumsuz rivayetine örnek:***

alar ekenmin “alırımışım”	almas ekenmin “almazımışım”
alar ekensiñ / alar ekensiz “alırımışsın”	almas ekensiñ / almas ekensiz “almazımışsın”
alar eken “alırımış”	almas eken “almazımış”
alar ekenbiz “alırımışım”	almas ekenbiz “almazımışım”
alar ekensiñder / alar ekensizder “alırımışsınız”	almas ekensiñder / almas ekensizder “almazımışsınız”
alar eken “alırımışlar”	almas eken “almazımışlar”

<sup>15</sup> “e- / i- yardımcı fiilinin zarf-fiil şekli olan ve cevher fiilinin düşmesi ile eklenerek bir birleşik zarf-fiil eki hâlini alan **-ken**’e, eski Kıpçak Türkçesi metinlerinde şimdiki zaman kipinde rastlanmaktadır: “*başlayyor-ken, keleyor-ken, keteyor-ken, yumruklayyor-ken*” vs. (bkz. Karamanlioğlu 1994: 148).

### 9. şart Birleşik ekimi:

Yukarıda yedinci maddede şart kipi ile ilgili getirdiğimiz izahlar bu kip çekimi için de aynen geçerlidir. Burada ek olarak şunu belirtmemiz gerekir ki; şart birleşik kipi ağdaş Türkiye Türkçesinde “ise” yapısıyla kurulurken, günümüz Kazak Türkçesinde *bol-* fiilinin şart eki almış hâli olan “*bolsa*” sözcüğüyle yapılır. Bu birleşik çekimle oluşan yapılar, cümlenin temel fiille bağlantısını kurarak bir anlamda onun btnleyiciliği görevini yerine getirir. Kazak Türkçesinde birleşik şart çekiminin öğrenilen geçmiş zaman, emir, şart ve istek kipleriyle çekimi bulunmamaktadır (Koç, 2004: 306).

***/-GAn/ ekli görülen geçmiş zamanın olumlu ve olumsuz şartına örnek*<sup>16</sup>:**

alđan bolsam “aldıysam/almışsam”	almağan bolsam “almadıysam/almamışsam”
alđan bolsañ/ alđan bolsañız “aldıysan/almışsan”	almağan bolsañ/ almağan bolsañız “almadıysan/almamışsan”
alđan bolsa “aldıysa/almışsa”	almağan bolsa “almadıysa/almamışsa”
alđan bolsak “aldıysak/almışsak”	almağan bolsak “almadıysak/almamışsak”
alđan bolsañdar/ alđan bolsañızdar “aldıysanız/almışsanız”	almağan bolsañdar/ almağan bolsañızdar “almadıysanız/almamışsanız”
alđan bolsa “aldıysalar/almışsalar”	almağan bolsa “almadıysalar/almamışsalar”

### Sonuç

Cümlede yüklemin anlamını çeşitli yönlerden etkileyen, fiillerden bazı eklerle yapılmış, şahıs ve zaman belirtmeyen zarf görevinde kelimeler olarak tanımlanan zarf-fiiller, tarihî ve ağdaş Türk lehçelerinde aslî görevlerinin yanında başka birtakım işlevlere de sahiptirler. Bu işlevlerin en önemlilerinden birisi de zarf-fiillerin, kip çekimlerini oluşturan unsurlar arasında yer almasıdır. Bugün Türk lehçelerinin önemli bir kısmında özellikle de Kuzey-Batı (Kıpçak) grubu Türk yazı dillerinde, bunların içerisinde de bilhassa Kazak Türkçesinde bu durum açıkça grlmektedir. Yukarıda yaptığımız açıklamalar ve örneklerde görüldüğü üzere Kazak Türkçesinde yedi basit, iki birleşik çekim olmak üzere toplam dokuz kip zarf-fiil soyludur:

1. */-AtIn/, -ytIn/* ekli görülen geçmiş zaman kipi,

<sup>16</sup> Kazak Türkçesindeki */-GAn/* ekli görülen geçmiş zamanın şartı, Türkiye Türkçesindeki *-mIş ise* birleşik çekiminin verdiği anlamı da ihtiva ettiği için örneklerin yanına her iki anlam da yazılmıştır.

2. /-(I)p/ ekli duyulan/öğrenilen geemiş zaman kipi,
3. /-A/, /-y/ ekli şimdiki zaman kipi,
4. [/(-I)p/, /-A/, /-y/ + /otr-/ , /jatır-/ , /tur-/ , /jür-/] kalıplı şimdiki zaman kipi,
5. /-A/, /-y/ ekli gelecek zaman kipi,
6. /-A/, /-y/ ekli geniş zaman kipi,
7. şart kipi,
8. Rivayet birleşik çekimi,
9. şart birleşik çekimi

Sıralanan kiplere bakıldığında /-A/, /-I/, /-U/, /-y/ ve /-(I)p/, /-(U)p/ zarf-fiil eklerinin başta /tur-/ yardımcı fiili olmak üzere /otr-/ , /jatır-/ , /tur-/ , /jür-/ yardımcı filleriyle çeşitli tasvirî birleşik fiil çekimleri kurduğu ve bu birleşik çekimlerin zamanla aşınarak işlev değiştirip çeşitli kip kategorileri oluşturduğu görölmektedir. Yukarıdaki ilk 6 kip bu şekilde meydana gelmiştir. 7. ve 9. maddelerdeki şart çekimi ise Eski Türkçedeki /-sAr/ zarf-fiil ekinin aşınması ve işlev değiştirmesiyle oluşmuştur. 8. maddedeki rivayet çekimi de /-iken/ zarf-fiilinden gelmektedir. Bu durum, zarf-fiillerin Türkçenin kıvrak cümle yapısına renk katmalarının yanında Türk dilinin zengin kip kategorisinin daha çeşitlenmesine katkıda bulduklarının da bir kanıtıdır.

#### Kaynakça

- Arat, Reşit Rahmeti (1992), *Atebetü'l-Hakayık (Edib Ahmed B. Mahmud Yükneki)*, Ankara: TDK Yay.
- Atabay, Neşe; Özel, Sevgi; Kutluk, İbrahim (2003), (Yöneten ve Yayına Hazırlayan: AKSAN, Doğan), *Sözcük Türleri*, İstanbul: Papatya Yay.
- Aydın, Mehmet (2000), “Anadolu Ağızlarında iken, -ken Zarf-Fiilinin Kullanımı ve Görevleri”, *Türk Dili*, Sayı: 588, Aralık: s.639-645.
- Balakayev, M.; Kordabayev, T.; Hasenova, A.; İskakov, A. (1967), *Kazak Tilinin Grammatikası-I*, Morfolojiya, Almatı.
- Banguoğlu, Tahsin (1998), *Türkçenin Grameri*, Ankara: TDK Yay.
- Bayraktar, Nesrin (2004), *Türkçede Fiilimsiler*, Ankara: TDK Yay.
- Bulu, Sadettin (1988); “Türk Dilinin Tasnifi”, *İslam Ansiklopedisi*, Türkler-Türk Dili maddesi, İstanbul: Milli Eğitim Basımevi, Cilt: 12/2, s.456-468. (Bu yazı Reşit Rahmeti ARAT’ın Türkiyat Mecmuası, Sayı: 10, s.59-139’daki makalesinden özetle hazırlanmıştır.)
- Buran, Ahmet; Alkaya, Ercan (2001), *ağdaş Türk Lehçeleri*, Ankara: Akçağ Yay.

- Coşkun, Volkan (1999), "Türk Lehçelerinde Zaman Kavramı Taşıyan -p Zarf-Fiil Eki", *Türk Dünyası Dil ve Edebiyat Dergisi*, Bahar, Sayı: 7, Ankara: TDK Yay., s.173-192.
- Çengel, Hülya Kasapoğlu (2005), *Kırgız Türkçesi Grameri*, Ankara: Akçağ Yay.
- Davlatov, S.; Kudaybergenov, S. (1980), *Azırkı Kırgız Tili*, Morfolojiya, Frunze.
- Deny, Jean (1941), *Türk Dili Grameri (Osmanlı Lehçesi)*, (Çev. Ali Ulvi Elöve), İstanbul: Maarif Vekâleti Neşriyatı
- Doğan, Levent vd.(2007), *Çağdaş Türk Lehçeleri El Kitabı*, İstanbul: Kriter Yay.
- Ercilasun, Ahmet Bican vd.(1991), *Karşılaştirmalı Türk Lehçeleri Sözlüğü*, Cilt I, II, Ankara: Kültür Bakanlığı Yay.
- Ercilasun, Ahmet Bican; Karahan, Leyla; Kirişcioğlu, M. Fatih (Redaksiyon) (2006), *Karşılaştirmalı Türk Lehçeleri Grameri I -Fiil- "Basit Çekim"*, Ankara: TDK Yay.
- Ercilasun, Ahmet Bican (Editör) (2007), *Türk Lehçeleri Grameri*, Ankara: Akçağ Yay.
- Ergin, Muharrem (1994), *Orhun Abideleri*, İstanbul: Boğaziçi Yay.
- Ergin, Muharrem (1998), *Türk Dil Bilgisi*, İstanbul: Bayrak Yay.
- Gülsevin, Güner (1990), "Türkçede -sa Şart Gerundiumu Üzerine", *Türk Dili*, Sayı: 467, Kasım, Ankara: TDK Yay., s. 276-279.
- Gülsevin, Güner (2000), "Türkiye Türkçesindeki Zaman ve Kip Çekimlerinde Birleşik Yapılar Üzerine", *TDAY-Belleten*, Ankara: TDK Yay., s. 215-224.
- Hangildin, V. N. (1959), *Tatar Tili Grammatikası, 'Morfolojiya Hem Sintaksis'*, Kazan.
- İlker, Ayşe (1997), *Batı Grubu Türk Yazı Dillerinde Fiil*, Ankara: TDK Yay.
- İskakov, Ahmed (1991), *Kazirgi Kazak Tili*, Almatı.
- İsabekova, Y. K. vd. (2001), *Kazak Tili*, Almatı.
- Karahan, Leyla (1994), "-sa, -se Eki Hakkında", *Türk Dili*, Sayı: 516, Aralık, Ankara: TDK Yay., s. 471-474.
- Karamanlioğlu, Ali Fehmi (1994), *Kıpçak Türkçesi Grameri*, Ankara: TDK Yay.
- Kaya, Ceval (1994), *Uygurca Altun Yaruk (Giriş, Metin ve Dizin)*, Ankara: TDK Yay.
- Kenesbayev, S.; İskakov, A.; Ahanov, K. (1955), *Kazak Tili Grammatikası, (I. Bölüm)*, Almatı.
- Koç, Kenan; Doğan, Oğuz; (Redaktör: Ayabek Bayniyazov) (2004), *Kazak Türkçesi Grameri*, Ankara: Gazi Kitabevi
- Korkmaz, Zeynep (1995), "-sa/-se Dilek-Şart Kipi Eklerinde Bir Yapı Birliği Var mıdır?", *Türk Dili Üzerine Araştırmalar, C. I*, Ankara: TDK Yay., s. 160-167.
- Korkmaz, Zeynep (2003a), *Türkiye Türkçesi Grameri (Şekil Bilgisi)*, Ankara: TDK Yay.
- Korkmaz, Zeynep (2003b), *Grammer Terimleri Sözlüğü*, Ankara: TDK Yay.
- Oruzbayeva, B.; Kudaybergenov, S. (1964), *Kırgız Tilinin Grammatikası 'Morfolojiya'*, Frunze.
- Öner, Mustafa (1998), *Bugünkü Kıpçak Türkçesi*, Ankara: TDK Yay.

- Öner, Mustafa (1999), “-matı/-meti Gerundiumu Hakkında”, 3. Uluslar arası Türk Dil Kurultayı Bildirileri, Ankara: TDK Yay., s. 833-840.
- Tekin, Ayşe (2006), *Kazak Türkçesinde Sıfat-Fiil ve Zarf-Fiil Ekleri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Tomanov, M. (1988), *Kazak Tilinin Tarihi Grammatikası*, Almatı.
- Turgunbayev, Caştegin (1999), “-a turur şimdiki Zaman ve -p turur Geçmiş Zaman Eklerinin Yapısı Üzerine”, *Türk Dünyası Dil ve Edebiyat Dergisi*, Güz, Sayı: 8, Ankara: TDK Yay., s. 497-505.
- Türk Gramerinin Sorunları II (1999), “Türkçede Fiil ve Fiil Çekimi”, Ankara: TDK Yay., s.45-112.
- Tüymebayev, J. (1991), *Kazak Tili, (Grammatikalık Anıktağış)*, Almatı.
- Yılmaz, Hikmet (1998), *Kuzey (Kıpçak) Grubu Türk şivelerinde Zarf-Fiiller*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Yüce, Nuri (1988); “Türk Dili ve Lehçeleri”, *İslam Ansiklopedisi*, Türkler-Türk Dili maddesi, İstanbul: Milli Eğitim Basımevi, Cilt: 12/2, s.468-530.

## Rasim Özdenören Hikâyelerinde Üç Mesele

Alpay Doğan YILDIZ<sup>a</sup>

### Özet

İlk hikâyesini 1957’de yayımlayan Rasim Özdenören, 2009’a kadar on hikâye kitabı yayımlar. Yaklaşık yarım asırdır hikâye yazmaya devam eden yazar 1970 sonrası Türk hikâyeciliğinin önemli isimlerindedir. Bu yazıda hikâyelerinde öne çıkan üç mesele etrafında yazarın hikâyeciliği değerlendirilmiştir. Bu meselelerden “baba ve oğul” çatışması daha çok yazarın 1980’lere kadar yazdığı hikâyelerde görülür. “Manevi bağ”, 1980’lerin başı ile 2000 arasındaki hikâyelerde öne çıkar. “Şehirde kadın” meselesi ise 2000 sonrası hikâyelerde görülür. Yazarın hikâyelerinde belli zamanlarda ağırlık kazanan bu meseleler Türk toplumundaki kültürel değişimle de ilgilidir. Yazarın ele aldığı meselelerdeki farklılıklar kadar oluşturduğu hikâye yapıları da farklılıklar gösterir.

**Anahtar Kelimeler:** Rasim Özdenören, hikâye, Türk hikâyesi, Türk edebiyatı

### Three Matters In The Stories of Rasim Özdenören

#### Abstract

Rasim Özdenören, who published his first story in 1957, publishes 10 story books until 2009. The writer keeps on writing stories for about 50 years; he is one of the prominent names after 1970. In this story, his art of story writing is evaluated in terms of 3 matters that stick out in his stories. Father and son conflict, which is one of the 3 matters, occurs mostly in the stories that he wrote until 1980’s. “Spiritual bonding” comes into foreground from the first years of 1980’s to 2000. The matter of “woman in the city” takes place in his stories that he wrote after 2000. These matters that become prevalent in certain times are about the cultural change in the Turkish society. Along with the differences in the matters he covers, the structures he formed in his stories differ.

**Key Words:** Rasim Özdenören, story, Turkish story, Turkish literature

#### Giriş

İlk hikâyesini 1957’de yayımlayan Rasim Özdenören, 1967’den 2009’a kadar on hikâye kitabı yayımlar.<sup>1</sup> Yarım asrı aşan bir zaman diliminde değişik türlerde eser veren Özdenören’in yazı hayatında iki edebi türün öne çıktığı görülür: Hikâye ve deneme. Yıllardır yazan bir yazarın meselelerinde ve bunları

---

<sup>1</sup>Rasim Özdenören’in yazı hayatının başından 2006’ya kadar yazdıkları ve hakkında yazılanlar için Âlim Kahraman tarafından hazırlanan *Işıyan Kelimeler* adlı kitabın “Yazılanlar ve Yansıyanlar; Zamandizin” bölümüne bakılabilir. (Kaknüs Yayınları, İstanbul 2007, s. 201-232)

anlatış tarzında kimi değişimler olması doğaldır. Bunda yazarın bireysel serüvenindeki, tecrübelerindeki değişim kadar toplumsal hayattaki değişim de etkilidir. Ancak çoğu zaman bir yazarın meseleleri, bunları anlatış tarzlarındaki değişim kadar eserde içten içe devam eden bir süreklilik de kendini gösterir. Rasim Özdenören'in hikâyelerini okuyan bir okuyucu da yarım asra yayılan bir zamanın ürünü olan bu metinlerin meselelerinde ve anlatım tarzında birtakım değişimlerin yanında yazarın yazı hayatının kimi dönemlerine ait bazı benzerlikleri de görecektir. Ele aldığı meseleler ve bunlardaki ortaklıklar Özdenören'in yazdığı zaman çizgisiyle ilişkilendirildiğinde, bunlardan bazılarının çizginin yalnız belli kısımlarında görülürken bazılarının varlığının ise çok daha uzun bir dilime yayıldığı fark edilir. Yazarın yoğunlaştığı meselelerdeki ortaklıklar büyük oranda hikâyelerin toplandığı kitaplara da yansır. Ancak yazarın müdahil olamadığı kimi sebeplerle bu ortaklığı kitap bazında genelleştirmek çok doğru olmaz.<sup>2</sup>

Bir yazarın, üstelik yarım asırdır yazan üretken bir yazarın eserine birtakım genellemelerle yaklaşmanın elbette sakıncaları vardır. Genelleme yapılan malzeme hikâye olunca bu sakınca daha da artar. Çünkü her hikâye başka bir dünyadır ve yazar yarım asırda onlarca hikâye yazmış, her hikâyede yeni bir hayat parçasını dikkatlere sunmuştur. Genel yaklaşımlar farklılıklara, ayrıntılara yeterince yer veremez. Ancak genel tespitlere de ayrıntılar üzerinden gidilerek varılır. Sakıncalarına rağmen genel tespitler yazarını ve eserini ayrıntılarda kaybolmadan anlamaya, yazarı ve eseri ait olduğu dil ve tür içinde

---

<sup>2</sup>Ali Haydar Haksal tarafından kendisiyle yapılan söyleşide Rasim Özdenören, hikâyelerinin kitaplaşma macerasına dair bazı "sırları ifşa eder." Bu ifşaya göre, yazar ilk kitabındaki hikâyeleri içerikleri gereği aslında üç kitap olarak tasarlar. Ancak 1967'de Sezai Karakoç bir mektupla yazardan öykülerini acele göndermesi ister. Gönderilen hikâyeler *Hastalar ve Işıklar* adıyla yayımlanır. Yine farklı prototipten hikâyelerin bulunduğu *Çözülme*, yazar askerdeyken yayımlanmış olarak kendisine gelir. Bu kitap, *Edebiyat Dergisi*'nde yayımlanan metinlerin Nuri Pakdil'in 1973'te bir araya getirmesiyle vücut bulmuştur. *Çok Sesli Bir Ölüm* de yine yazar askerdeyken Nuri Pakdil tarafından yayımlanır. Özdenören, *Çarpılmışlar*'ı kendisinin yayıma hazırladığını söylüyor. *Denize Açılan Kapı*'yı ise 1984'te Cahit Zarifoğlu yayıma hazırlar, yazardan sadece kitabın ismini ister. Zarifoğlu, kitabın hacminin az olacağını düşünerek Özdenören'in *Mavera*'da okunmak için yayımladığı iki oyunu da yazarın çekincelerine rağmen kitabın başına koyar. (Ali Haydar Haksal, "Rasim Özdenören İle Öyküsü Üzerine Bir konuşma", *Rasim Özdenören, İnsan Yayınları, İstanbul 2008, s.124-126.*) Rasim Özdenören, *Hastalar ve Işıklar*'ın yayım macerasını *Kitap Zamanı*'nda daha ayrıntılı anlatır. ("Bir kitabın Hikâyesi", *Kitap Zamanı, Mart 2010, S. 50,s.17*)



bir yere yerleştirmeye yardım eder. Bu yazıda başlangıcından bu güne Rasim Özdenören'in hikâyelerindeki genel meseleler, bunların yazarın yazı hayatına ait kronolojideki yer ve sıklığı üçlü bir gruplamayla anlaşılmalı çalışılacaktır. Rasim Özdenören'in hikâyelerinde zaman içerisinde devam eden ve değişen temalar, meselelere dair değişik sayıda başlık oluşturulabilir.<sup>3</sup> Bu yazıda, sakıncaları da göze alınarak yazarın hikâyeciliğinde tekrarlanan ortak meseleler “*Babalar ve Oğullar, Manevi Bağ, Şehirde Kadın*” olmak üzere üç başlık halinde genelleştirilecek ve yazarın yarım asırlık hikâye serüveni bu üç mesele etrafında tanımlanmaya çalışılacaktır.

### Babalar ve Oğullar

*Babalar ve Oğullar* meselesi, Rasim Özdenören'in ilk hikâye kitabı<sup>4</sup> *Hastalar ve Işıklar* (1967)'dan itibaren yazarın hikâyelerinde görülmeye başlar; *Çözülme* (1973), *Çok Sesli Bir Ölüm* (1974), *Çarpılmışlar* (1977)'da devam eder; yazarın hikâyeciliğinde farklı bir meselenin ağırlık kazanmaya başladığı *Denize Açılan Kapı* (1983)'daki hikâyelere kadar uzanır. Bu mesele aslında Rasim Özdenören'in hikâyelerinde sıkça gündeme gelen “aile” meselesinden ayrı düşünülemez.<sup>5</sup> “Aile” meselesi, kendisini besleyen alt meseleler arasında

<sup>3</sup> Necip Tosun, 1996'da yayımlanan ve yazarın ilk beş hikâye kitabını kapsayan çalışmasının “Temalar” bölümünü “Yabancılaşma ve Başkaldırı, Çözülmenin Ekonomik Boyutları, Ölüm ve Ahiret Düşüncesi, Çocuk, Ev, Tasavvuf” başlıklarıyla oluşturur. (*Türk Öykücülüğünde Rasim Özdenören*, İz Yayıncılık, İstanbul 1996.) Şaban Sağlık ise yine yazarın ilk beş hikâye kitabının kapsayan çalışmasında Rasim Özdenören'deki temaları “Ferdî Temalar (Hastalık, Yalnızlık, Ölüm, Aşk)”, “Sosyal Temalar (Devir, Aile, Din-Tasavvuf)”, “Tabiat (Çevre-Mekan)” ve “Işık” başlıkları altında değerlendirir. (*Rasim Özdenören (Eserlerinin Tematik İncelenmesi)*, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Samsun 1992.)

<sup>4</sup> Bu yazıda yazara ait söz konusu kitapların İz Yayıncılık tarafından İstanbul'da yayımlanan şu baskıları kullanılacaktır: *Hastalar ve Işıklar*, 5. Baskı 2008; *Çözülme*, 4. Baskı 2008; *Çok Sesli Bir Ölüm*, 4. Baskı 2008; *Çarpılmışlar*, 3. Baskı 1998; *Denize Açılan Kapı*, 5. Baskı 2008; *Kuyu*, 4. Baskı 2008; *Ansızın Yola Çıkmak*, 3. Baskı 2007; *Hışırta*, 3. Baskı 2008; *Toz*, 2. Baskı 2004; *İmkânsız Öyküler*, 2. Baskı 2009.

<sup>5</sup> Ramazan Kaplan, Rasim Özdenören'in hikâyelerinde ailenin yerine ilişkin *Çözülme* hikâyesini “aile” merkezli değerlendirirken şunları söyler: “...Rasim Özdenören'in hikâyesinde, bozulmaya, dağılmaya, çökmeye yüz tutmuş görünüşleriyle, aile ve onunla ilgili durumlar, en çok üzerinde durulan konuların başında yer alır. Daha ileri giderek, Özdenören'in hikâyede, en küçük toplum birimi ailenin, dolayısıyla toplumun trajedisini yazmaya çalıştığını söylemek, mübalağalı bir tez olarak görülmemelidir. ...Özdenören'in ilk hikâye kitabı *Hastalar ve Işıklar* (1967)'dan başlayarak asıl ilgi alanı haline getirilen bu konunun, bireyde başlayıp gittikçe onu aşan, aileye yayılan, toplumla bağlantıları güçlenen daha kapsamlı bir çerçeveye kazandıgı söylenebilir.” (Bk.

biraz daha belirginleşen “geçim sıkıntısı”, “bireyler arası ilişkileri etkileyen bir unsur olarak geleneksel yapı” başta olmak üzere değişik açılardan ele alınabilir. Kişilerin çoğunu bir ailenin bireylerinin oluşturduğu Özdenören hikâyelerinde aile, daha çok “oğul”un hikâyesi vasıtasıyla anlatılır. Yine, oğlun baba ile olan ilişkisi diğer aile bireyleri arasındaki ilişkiye göre daha fazla dikkat çeker. Bu ilişkiye yer veren hikâyelerde hikâyelerin birkaçı dışında baba ve oğul arasında bir gerginlik, iletişimsizlik, uyumsuzluk, çatışma... vardır. Gerek baba-oğul ilişkisinin öne çıktığı hikâyelerde gerekse babanın bu ilişki dışında yer aldığı yazarın diğer hikâyelerinde baba, istisnalar dışında olumsuz bir tiptir.

1970 öncesinin hikâyelerini içeren *Hastalar ve Işıklar*'daki *Çocuk, Eskiye, Dönüş, Yankı ve Kundak*'ta; 1973'te yayımlanan *Çözülme*'deki *Ölünün Odaları ve Çözülme*'de; 1974'te yayımlanan *Çok Sesli Bir Ölüm*'deki bütün hikâyelerde (*Çok Sesli Bir Ölüm, Sabah Aralığı, Kan ve Çatışma* ); *Çarpılmışlar*'daki bütün hikâyelerde (*Arasat, Ay Doğarken Geceleri, Sedir Yaprığı, Işımamıştı Sabah Daha, Mor Sinekler*); *Denize Açılan Kapı*'daki *Beklenen ve Ocak*'ta baba-oğul ilişkisine değişik açılardan yer verilir. Daha çok taşrada geçen hikâyelerde bu ilişkiyi yüzyılların oluşturduğu toplumsal yapı ve ekonomik şartların şekillendirdiği söylenebilir. Özdenören, *Çatışma* ve *Sabahın Seher Vaktinde Aman* hikâyeleri özelinde söylediği, hikâyelerindeki karakterlerin davranışlarına yön veren etkenlerden bahsederken “töre, sosyal müesseseler, çevre, gelenek”e vurgu yapar.<sup>6</sup> Bu etkenlerin hâkim olduğu toplumsal çevrenin insanları, Âlim Kahraman'ın “baba tipi” için söylediği gibi, “geleneksel davranış kalıpları”<sup>7</sup>na göre hareket ederler.

Meselâ, *Sabahın Seher Vaktinde Aman* hikâyesindeki baba, yazarın diğer hikâyelerindeki babalar da (babanın aile içindeki yeri, baba ile oğul ilişkisi, baba ile anne ilişkisi) temsil edebilecek bir tiptir. Babanın diğer aile bireyleri ile olan ilişkilerine, ailenin diğer bireylerinin babayla ve kendi aralarındaki ilişkilerine söz konusu faktörlerin belirlediği “geleneksel davranış kalıpları” olarak bakmak yanlış olmaz:

Kafasında sevdiği kız, şehrin sokaklarında dolaşıp eve gelen delikanlının (hikâyenin başkişisi) da gözlemleriyle “kelimesiz konuşmaya alışılan bu ev”deki baba ve baba ile ilişkiler şöyle anlatılır: “Bu evde de

---

Ramazan Kaplan, “Çözülme Veya Ailedeki Yangın”, *Işıyan Kelimeler* (Hazırlayan: Âlim Kahraman), Kaknüs Yayınları, İstanbul 2007, s.269.

<sup>6</sup> “Rasim Özdenören’le Üç Oturum (III. Oturum)”, *Işıyan Kelimeler*, s.194-198.

<sup>7</sup> A.g.y, s.195.

kavgalar, küsmeler gırlaydı, ama dışardan bakıldığında dünyanın en sakin, en geçimli ailesi sanılırdı. Belki gene de öyleydi. Babasının bütün parlamaları sözün bütün anlamıyla bir saman alevi gibi gelip geçerdi. Şimdiye değin anasının bir kez olsun babasına karşılık verdiğini görmemişti. Bu bağırıp çağırılmaları erkeklere özgü bir üstünlük sayıyor olmalıydı. O anlarda anasının yapıp yapacağı tek şey, şimdiye değin bir köşede büzülüp tül bendinin ucuyla ağzını kapatıp oturmak olmuştu, bu durumdayken ağlayıp ağlamadığı da belli olmazdı. İçli ve derin bir kadındı anası. Babası ona bağırıp çağırıldıkça ya da kimi zaman dövdükçe, büyüyünce öcünü almak için kapının kenarlarına çentik atardı. Ama babası da eskisi kadar sert değildi artık.” Evde ana ibriği hazırlar, “efendi”nin abdest almasına yardım eder. Baba, eve su çekildikten sonra bile musluktan almaz abdestini, eski alışkanlığını devam ettirir. “Bu, yaşlanmaya yüz tutmuş kadın, yaşlanmaya yüz tutmuş adamın eline saygıyla, görev duygusuyla su döküyordu, adamsa boğuk soluklarla kelime-i şahadetler getirerek abdest alıyordu. ...Ayaklarını da yıkayıp bitirince doğruldu adam. Kadın, omzunda beklettiği havluyu açarak uzattı adama. Adam kurulandı. O, kollarını, yüzünü kurularken kadın da başka bir havluyla ayaklarını kurulamaya çalışıyordu.” Sofraya oturulur. “...Sofrada tek söz etmediler. Uzun bir süre hiç konuşmadılar. Baba, oğul yere kurulu sofra tahtasının önünde otururlarken, ana sofraya ekmek, bardak, kaşık, şeker taşıyıp durdu. ...Sonunda, ‘elhamdülillah’ diyerek geriye çekildi adam. Kadın yastığın altından adamın tütün tabakasını getirdi.” Oğul, baba “Acaba bir şey soracak mı?” diye bekler; ancak herhangi bir konuşma olmaz. Anne, babanın kuşağını sarmasına yardım eder, daha doğrusu sarar. Evden ayrılmaya hazırlanan baba, bahçede, “şu çitlerin bir çaresine bakmalı” der. Zihninde daha adını bile bilmediği sevdiği kız olan delikanlı, “başı yere eğik, gözlerinin altından bakarak, saygıyla” “olur baba” diye “mırıldanır” (s.44-48).

Bu hikâyedeki ve benzer diğer hikâyelerdeki kadın için baba/koca'nın davranışları söz konusu gelenek gereği normaldir. Baba/koca davranması gerektiği gibi davranmaktadır. O nedenle anne/kadın, kocasının davranışlarını sorgulamaz. Kadının “yüksünmeden”<sup>8</sup> itaat ve hizmet etmesi, Âlim Kahraman'a göre sanki geleneksel olarak dillendirilemeyecek “sevgisinin paylaşımı”<sup>9</sup>dır. Oğul ise aslında babanın davranışlarını onaylamaz. Bu davranışları içten içe

<sup>8</sup> Rasim Özdenören, *a.g.y.*, s.195.

<sup>9</sup> Âlim Kahraman, *a.g.y.*, s.196.

yargılar. Bu hikâyede yine de sessiz bir itaat söz konusu iken birçok hikâyede bu durum baba ile oğul arasında bir çatışmaya, “hayır”a dönüşür. Yazarın kimi hikâyelerinde, hikâyede açıkça dillendirilmeyen, sezdirilen; ancak büyük ihtimalle bu geleneksel ilişkiden kaynaklanan nedenlerle evi terk eden oğul yahut evi terk etmiş oğulun eve dönüşü anlatılır (*Yankı, Sabah Aralığı, Kan, Beklenen.*) Çok açık olmasa da *Ricat*’ta da bu tarz bir dönüş olduğu sezilir. Oğulun eve geri dönüşü ekseninde kurgulanan hikâyelerde dönüşlerdeki karşılaşmalarda baba ve oğul birbirlerine karşı mesafeli ve sessizdir. Söz konusu kurgudaki hikâyelerde ailenin hemen hemen bütün bireylerine baba-oğul karşılaşmasının gerilimi yansır. Anlatılmasa da bu gerilimin evi terk ediş öncesine uzandığı sezilir.

Geleneksel yapıdan beslenen davranış kalıplarının yanında, birçok Rasim Özdenören hikâyesinde ekonomik şartların da aile içi ilişkilere, dolayısıyla baba-oğul ilişkisine yön veren çok önemli bir faktör olduğu görülür. Ekonomik sıkıntı, daha çok “Şehrin kustuğu” (*Koridor*, s.41), “kentin hemen hemen en uç noktasında” (*Yankı*, s.82) yer alan; “şehrin öbür mahallelerinde yaşayanların burada yaşayanlara küçümseyerek baktığı” (*Çözülme*, s.98)... *mahallelerde* “damların kerpiç bacalarından dumanların tüttüğü, poyrazla oraya buraya savrulduğu” (*Ocak*, s.28), elbiselerin askı yerine “duvardaki çivi”lere asıldığı (*Arasat*, 47; *Dönüş*,73; *Sabahın Seher Vaktinde Aman*, s.43; *Bir Kapının Önünde*, 9), “şerbet yapacak şekerin olmadığı, bir yanları yıkılmış, harap, çürük”(Eskiye, s.62,65) “büyüyen bir leke gibi uzaktan belli olan” (*Yankı*, s.82)... evlerde yaşayan aile bireyleri; baba-oğul arasındaki ilişkilere etki eder.

*Kundak*’ta gezici berber olarak köylere gidip ailesinin geçimini sağlamaya çalışan baba, hikâyenin başkarakteri oğluna “Artık yetti, serseriliğin sırası değil. Bir iş bul, çalış.” der (s.96). *Işımamıştı Sabah Daha*’da bir küçük esnaf olan baba; bir iş tutmayan, üstelik evde zor zamanlar için saklanan üç beş kuruşu aşırmanın peşinde olan oğulları için “ itler, itler hayvanlar bir teki adam olsaydı şimdi ben de öteki esnaflar kadar hatırı sayılır bir para babası olurdu...” diye söylenir (s.115). *Arasat*’taki oğul Ejder, baba evine dönen/götürülen karısına “Ben kötüyüm... aşığılığın tekiyim daha elim ekmek bile tutmuyor” (s.27) şeklinde iç dökerken, nefret ettiği, “moruk” diye gıyabında hitap ettiği babasına fark ettirmeden annesinin elinden “kefen parası” (s.43) diye saklanan son parayı da alır. *Dönüş*’teki delikanlı, “hiçbir baltaya sap

olmamak için gelmişim dünyaya yeğenim.” diyen dayısının (“koskoca adamın”) babası (delikanlının dedesi) tarafından dövüldüğünü hatırlar (s.72-73). *Sabah Aralığı* ve *Kan* hikâyelerinde babalar, evleri terk eden oğullarına bu terk edişin ailenin ekonomik yapısını daha da bozduğu için kızarlar/sitem ederler. İlk hikâyede “damla damla alınının teriyle suladığı, taşlarını ayıkladığı” toprağı terk etmek zorunda kalan Halil, karısına, “Oğullarımız gitmeseydi, bizi terk etmeselerdi belki bunların hiçbiri gelmezdi başımıza... Ben onları toprağı bağlamak istedikçe, onlar hem benden hem de topraktan nefret eder oldular. Sonunda ikisi de terk ettiler bizi” (40) sözleriyle dert yanar. İkinci hikâyede ise Zeynel’in oğlu Şahin toprağı, evi terk etmiş, üstelik zaten çok zor şartlarda olan ana babaya karısını da bırakmıştır. Anlatıcı, oğlu Şahin’den yakında bir haber çıkacağını ümit eden anneye kocası Zeynel’in tepkisini şöyle aktarır: “-Allah kahretsin, diye bağırdı Zeynel, sonra tükürür gibi: Şahin, dedi, Şahinmiş.. çok değil, tırnak kadar adam olsaydı, bizi böyle ortalıkta komazdı...” (s.76).

*Eskiye*n ve *Ocak* hikâyelerinde oğulları ile mesafeli olan babalar, bu oğulların çocuklarına; torunlarına karşı şefkatlidirler. *Ocak*’ta baba-oğul arasındaki ilişki Özdenören hikâyelerinin bildik tarzını yansıtırken, dede-torun ilişkisi tam tersi bir görünüm arz eder. Hapisten yeni çıkıp eve dönen oğul, babasının kucağında kendi oğlunu/torunu görünce “Babamın kucaklarında böyle çocuk, hele bir bebek sevdiğini hiç görmemiştım: çocuklardan onun kadar uzak duran adam az görülmüştür” (s.32) sözleriyle babaların kendi çocuklarına göstermeyip torunda tezahür eden davranışlarına dikkat çeker. Geleneksel davranış kalıplarının çok bilinen bir göstergesi olan (kendi çocuğunu sevdiğini belli etmeme, torunları açıktan sevme) bu duruma başka hikâyelerde de rastlanır. Meselâ *Eskiye*n’de hasta yatağında mecalsiz yatan baba, bütün gücünü doğacak olan torunu kucakına almak için toplar.

Hemen hepsinde geçim zorluğu içinde ve taşradaki; yahut şehrin taşrasındaki bir ailenin yer aldığı bu hikâyelerin önemli bir kısmında (*Çocuk*, *Eskiye*n, *Ölünün Odaları*, *Çözülme*, *Çok Sesli Bir Ölüm*, *Mor Sinekler*, *Ocak*) babaların hasta, ölümün eşiğinde oluşları da dikkat çekicidir. Bu hasta babalara anneler bir çocuk gibi bakarlar. (*Çözülme*, s.52; *Eskiye*n, s.53; ) Zamanla babaların eski haşarılıkları, huysuzlukları pek kalmaz (*Ocak*, s.30; ).

Baba karakter(ler)inin “baba-oğul” ilişkisinde olumsuz ve yer yer suçlu bir tip olarak çizilmesi<sup>10</sup>, yazarın “sadece gördüklerini” yazdığını söylediği toplumsal gerçeklerle ilgili bir durum olarak düşünülebilir. Ancak “baba-oğul” ilişkisinin yazarın hikâyelerinin pek çoğunda öne çıkması ve söz konusu ilişkinin belirtilen şekillerde hikâye dünyasına yansması yazarın toplumsal gerçeklere belli bir açıdan bakıp bakmadığı sorusunu da akla getirir. Mesela “Bu toplumsal gerçeklik içinde hikâye dünyasına taşınmaya değer bulunacak hiç mi farklı bir baba portresi, baba-oğul ilişkisi olmaz?” sorusu bu noktada ilk olarak akla gelmektedir. Hikâyelerde annelerin hasta olduğu pek görülmezken birçok hikâyede babanın hasta olması da acaba yalnızca bu toplumsal gerçeklikle mi ilgilidir?<sup>11</sup>

### Manevi Bağ

İç dünyaya ait karmaşa, huzursuzluk, arayış Rasim Özdenören’in hikâye kişilerinin pek çoğunda görülen bir husustur. “Ne kendisiyle, ne ailesiyle, ne de çevresiyle uyuşamayan, kısıtlanmış bir halde, iç bunalıtan bir karabasanı yaşayan”<sup>12</sup> bireylere yazarın ilk hikâyelerinden itibaren rastlanır. Yazarın ilk dört kitabındakilerle benzer sosyal çevrelerden gelen ve benzer iç dünyaya sahip olan *Denize Açılan Kapı*’nın (1983) hikâye kişileriyle birlikte, seksenli yılların başında, manevi olarak birisine (hikâyelerde bu kişiden “efendi” olarak söz edilir genelde) bağlanma; bir gruba, halkaya dâhil olma, metafizik boyutta farklı

<sup>10</sup> Yazarın hikâyelerinde daha çok “baba-oğul” ilişkisi öne çıkarken iki hikâye (*Çok Sesli Bir Ölüm*’de *Çatışma*, *Hışırta*’da *Buzdan Volkan*) “baba-kız” ilişkisi açısından okunabilir. “Baba-kız” ilişkisi açısından bakıldığında bu hikâyelerde de çocuğun nazarında babanın olumsuz bir tip şeklinde yer ettiği görülür.

<sup>11</sup> Rasim Özdenören, hikâyelerindeki tipler, modeller (baba tipi, oğul tipi, aile modeli) hakkında şunları söyler: “Bu tipler benim kendi şahsımdan kaynaklanan şeyler değil, benim tanıdığım insanlar bunlar. Baba mesela. Benim babam hemen hiçbir hikâyede yok.” (“Rasim Özdenören’le Üç Oturum (III. Oturum)”, *Işıyan Kelimeler* s.187.) “Aile yapısına ait bir özellik, Rasim Özdenören’in sanatı için referans noktalarından biri kabul edilebilir, diye düşünüyorum.” diyen Âlim Kahraman, “Baba ve Oğul” başlıklı bir yazısında konuya daha farklı bir açıdan bakar: Özdenören’in babası İstanbulludur. Ancak Özdenören, ailesiyle birlikte çocukluk, ilk gençlik yıllarında Maraş’ta bulunur. Baba, Maraş’a; kasabaya farklı bakan, farklı bir bilinçtir. Âlim Kahraman daha çok babanın kasabaya bakışı ile Özdenören’in kasabaya bakışı; “kasabayı henüz bir kasabalı iken bile bir İstanbullunun gözünden görebilmesi” arasındaki ilişki üzerinde durur. (Âlim Kahraman “Baba ve Oğul”, *Yedi İklim*, Şubat Mart 1999, S.107-108, s.15.)

<sup>12</sup> Necip Tosun, “Modern Hayat Karşısında Bir Duruş Olarak Metafizik”, *Hece Öykü*, S.11, Ekim-Kasım 2005, s.74.

bir gerçekliği yaşama meselesi Rasim Özdenören hikâyesinde belirgin biçimde kendini gösterir. Söz konusu mesele, yazarın hikâyeciliğinde farklı bir yapıda vücut bulan uzun hikâye *Kuyu* (1999)'da ve *Ansızın Yola Çıkmak* (2000)'ta da devam eder. *Denize Açılan Kapı*'daki ilk dört hikâye<sup>13</sup> hariç diğer hikâyeler (*Bir Adam, Karşılaşma, O zaman, İt, Öteki, Çekirgeler*) bu mesele etrafında şekillenir. *Kuyu*'da günümüz dünyasında yaşayan bir Yusuf'un aynı mesele içindeki nefis mücadelesi anlatılır. *Ansızın Yola Çıkmak*'taki hikâyelerin çoğunda (*Bir Kapının Önünde, Okaliptus, İki Leyla, Mum, Tuhaf Şeyler, Boyalı Ölü, Yırtılma, Maske, İskelet*) söz konusu mesele açıktan devam ederken aynı kitapta yer alan ve yine zihinsel bir karmaşanın, huzursuzluğun, arayışın hikâyeleri olan *İçi ve Dışı* ile *Ansızın Yola Çıkmak*'ta mesele hikâyelerde biraz daha dolaylı olarak sezilir.

Manevi olarak birine bağlanma, nefisini yenme, terbiye etme meselesi yazarın hikâyelerinde birkaç farklı çizgide yapılanır: *Bir Adam* ve *Karşılaşma* hikâyelerinde manevi intisaba giden süreç ve intisap sonrası diğer müntesiplerin de yer aldığı ortamdan, sohbet halkasından kesitler aktarılır. Bu hikâyelerin sonunda, maceraları hikâyeye konu olan kişilerde bir huzur halinden söz etmek mümkündür. Hikâyenin başında, bir kenar mahallenin mensubu olan ilk hikâyedeki karakterin iç dünyasında belirgin bir karmaşa yoktur. Ancak “O” olmadığını söyleyen başka bir esrarengiz adam tarafından “...akşama bize gel. Belki ona benzeyen bir başkasıyla karşılaşırın” davetini aldıktan sonra iç dünyasına yansıyan, “beklemediği” bir şevk halinden söz eder, “Hemen kollarımı çemreyerek ve akşamı düşünerek beklemediğim bir şevkle işe koyuldum, dalıp gittim” der (s.58). *Karşılaşma* hikâyesinin karakteri ise huzursuzdur. Büyükşehir mensubu ve kitaplarla haşır neşir olduğu anlaşılan bu karakter bir arayış, sorgulama içindedir: “Okuduğu bunca kitaplar ona cılız, işe yaramaz, dahası aşağılık ve iğrenç bir yaratık olduğunu aşılamaktan başka ne anlatmıştı? ...aç bir köpek gibiydi: yerleri koklaya koklaya dolanıp duruyordu ortalıkta, o kadar”. “Bir gün kendinin de çağrılıp kabul göreceğini uman” bu karakter arkadaşları tarafından davet edildiği akşam, katıldığı manevi halkada “şimdiye dek tatmadığı bir sevinç, dinginlik” algılar. “Aklına takılı binlerce

<sup>13</sup> *Denize Açılan Kapı*'daki ilk iki metnin (*Kapıyı Vuran Kim, Beklenen*) okunmak için yazılmış birer küçük tiyatro olduğu ve kitap şekillenirken Cahit Zarifoğlu'nun isteğiyle kitaba dahil edildiği belirtilmişti. (Bk. dipnot 2).

soru daha sorulmadan cevabı alınmış bir hale” gelir, huzurda huzura kavuşur (s.60-63).<sup>14</sup>

İkinci ortak yapıda, manevi olarak bir yere bağlı, bir Efendi’ye intisap etmiş insanların manevi bağı sağlam tutabilme, aradaki engellerle, nefisleriyle mücadeleleri ele alınır. *İt, Öteki, Çekirgeler, Bir Kapının Önünde, Okalıptus, İki Leyla, Maske*’nin bu yapıyla şekillendiği söylenebilir. Bu yapıdaki hikâyelerde mesele, “her şeyde Efendi’yi görebilme” meselesidir. Manevi bağı sağlam tutabilme mücadelesinde daha çok “kadın”ın engelleyici, imtihan aracı olarak öne çıktığı görülür.<sup>15</sup> *İt*’te, şehirde yaşayan bir karakterin “it”le, “nefis”le<sup>16</sup> mücadelesi ortaya konur. Bazen “Efendinin ayakları dibine atılmak” (73) istenen itin, daha çok kadın karşısında terbiye edilmesi dikkat çeker hikâyede. Hikâye karakteri kimi zaman iti kusacak bir iradeye sahip olduğunu hisseder; fakat mesele bu değildir. Çünkü kendisi “itle birlikte sevilmektedir” ve “beceri itten kopmakta değil fakat onun tasmağını sürekli elinde bulundurabilmektedir” denmiştir kendisine (s.79). *Öteki*’nde “herkeste mürşidini görmek” (s.88) ile aklının takıldığı o “kadın”ı görmek çatışmasını yaşayan bir karakterin hikâyesi nakledilir. *Bir Kapının Önünde*’de de “kendisine emredilen yüzü anımsamaya çalışan” (s.12) karakterin zihninde bir “kadın”ın yer ettiği görülür. *Okalıptus*’ta yine kadın; “dünyalık” (s.21) gövde aşılmak istenir. *İki Leyla*’da zihin dünyalık Leyla ile Efendi/Leyla arasındadır. *Maske*’de “her şeyde, her canlıda efendiyi görmeyi deneme” (s.63) gayretinde engel, imtihan aracı olarak yine kadın öne çıkar. Bu hikâyelerde karakterlerin nefis mücadeleleri, çatışmaları anlatılır; mücadele, çatışma içindeki “durum”lar nakledilir. Sanki, “önemli olan

<sup>14</sup> Belki, *O Zamanlar* hikâyesini de bir yönüyle bu grupta ele almak gerekir. Hikâyede, yıllar önce işgali yaşayan bir şehirde annesi vurulunca karların içine düşen bir bebeğin düşmanın atış alanı içinde olduğu için kurtarılamayışı hatırlanır. Söz konusu olayı hatırlayan ve hikâyenin sonunda “...şimdiki halim olsa, rabita nedir bilebilmiş olsam kor muydum o bebek ölsün” (s.72) diyen karakter hikâyedeki meseleyi farklı bir boyuta çekerken, aynı zamanda manevi bağın, rabitanın verdiği bir güveni, inancı da ortaya koyar.

<sup>15</sup> Âlim Kahraman, *Denize Açılan Kapı*’daki *Öteki* hikâyesinde bu hususa dikkat çeker. Kahraman, “efendisinin hikâyedeki karakteri/delikanlıyı, en fazla istediği bir kadının kimliğinde imtihan ettiğine, kadın’ın hem arzu duyulan kadının kendisi hem de müridin nefs-i emaresi” olduğuna dikkat çeker. (“Bir Duyarlığın Çağdaş Biçimleri’nden”, *İşyan Kelimeler*, s. 267.)

*Bir Kapının Önünde, Okalıptus, İki Leyla*’da da kadın’ın engelleyici olduğu belirgindir.



mücadele etmektir, nefis ile cihattır” şeklinde bir yargı dile getirilir; çünkü hikâyelerde mücadelenin sonucu, huzur hali ya da mücadeleyi kaybetme durumu pek gösterilmez. Gruptaki diğer hikâyeye *Çekirge*’de fakir bir çevrenin mensubu Cumali de “halkaya” dahil olmuştur. Ancak Cumali’nin “günlük hayatı manevi irtibatın gereklerine uygun yaşayabilme mücadelesi”nde engelleyici olarak kadın görülmez. Denilenleri yapıp yapmadığı endişesini taşır. Sıkıntı bastığında, “kendinden memnun olmadığı” zamanlarda “Efendim!” diye içten içe inleyen Cumali yine böyle bir ruh halinde yatağa girer. Durumundan endişelenen anası kendisini uyandırdığında, uykuda Efendi imdada yetişmiş bir çehreyle “sevinç dolu gözlerle, güleç bir yüzle” (s.96) bakar anasına.

Rasim Özdenören’in başka bir grubu oluşturan hikâyelerin kişileri de manevi bir bağ içindedirler. Bu grubun ikinci gruptan farkı, bu hikâyelerin manevi bağın değişik yansımalarının anlatımı merkezinde kurgulanmış olmalarıdır. Bazıları sembolik okumaya da müsait<sup>17</sup> bu hikâyelerden *Mum*’da, zihni karışık hikâyeye karakterine müritlerden birinin söylediği söz; *Tuhaf Şeyler*’de hikâyeye karakterinin annesin haberdar olmaması gereken şeyleri bilişi, *Boyalı Ölü*’deki karakterin üç saate yakın “sohbet” sonrası zihnine takılan sorular ve bu sorulara bir “vird” sonrası gelen cevap, *Yırtılma*’daki rüya ve cezbe hali, *İskelet*’te kasabaya döndükten sonra manevi halkaya giren Zehra’nın yıllar önce ölen sevgilisiyle irtibatı... manevi bağ dairesinde gelişen durumlarıdır.

“Manevi bağ” başlığı altında ele alınan ve kendi içinde üç değişik yapıda (manevi bağlanma neticesinde huzura erme ile biten yapı, manevi bağın tesisi için iç çatışma ve mücadelenin anlatıldığı yapı, manevi bağın kişilerdeki değişik yansımaları çizgisinde oluşan yapı) meselenin yorumlandığı Özdenören hikâyelerinin kişileri ile yazarın ilk dört kitabındaki kişiler arasında ait oldukları sosyal ve ekonomik çevre açısından benzerlikler vardır. Bu kişilerin önceki hikâyeye kişilerine çok daha benzeyen yönleri ise zihinsel bir karmaşa, çelişkiler,

<sup>16</sup> Eleştirmenler ve yazarın kendisi hikâyedeki “it”in insan nefisini sembolize ettiği söylerler: Mesela, bk. Şaban Sağlık, *a.g.e.*, s. 355; aynı çalışmada 12 Aralık 1991’de Rasim Özdenören ile yapılan mülakat, s.422-423.

<sup>17</sup> Mesela, “Rasim Özdenören’in öykülerinde semboller, geleneksel bağlamında kullanılır: İt-nefis, yolculuk-seyr-î sulûk, mum-irfân,deniz-fenâ bulmak, kapı iki dünya arasındaki berzah...” diyen Cemal Şakar, *Denize Açılan Kapı, Ansızın Yola Çıkmak, Kuyu* kitaplarının adlarının da geleneksel tasavvufî sembolizme denk düştüğüne dikkat çeker. (“Sembollerin Tevili Olarak Öykü”, *Hece Öykü*, S.11, Ekim-Kasım 2005, s.71-72.)

arayışlar içindeki huzursuz kimseler olmalarıdır. Bu kişilerin bahsedilen üç benzer yapıda anlatılan maceraları şunu söyler: Kişi gerçek anlamda manevi bir ilişki içinde olduğunda, manevi halkaya dahil olduğunda huzura erer (birinci grup). Ancak manevi halkaya dahil olma, aradaki engelleri aşma, zihnen de teslim olma hiç de kolay bir şey değildir (ikinci grup). Manevi halkadaki kişilerin günlük hayatına bu halkadan yansımalar olabilir, bu kişilerin aynı anda farklı bir gerçekliği de yaşarlar (üçüncü grup).

### Şehirde Kadın

Bir yazarın eserinde “aile” önemli bir yer teşkil edince ailenin unsurlarından biri olan “kadın” en azından anne olarak bu eserde yerini alacaktır. Aileyle birlikte özelde anne, genelde kadın meselesinin yansımaları yazarın ilk dört kitabı başta olmak üzere hemen bütün hikâyelerinde aranabilir.<sup>18</sup> Daha önce bahsedildiği gibi “manevi bağ” meselesinde kadın, daha çok “engelleyici”, imtihan aracı işleviyle konuyla ilgili hikâyelerde görülür. Ancak iki binlerin hemen başında yayımlanan, Rasim Özdenören’in son hikâye kitabı *İmkânsız Öyküler* (2009) öncesi metinler olan *Hışırta* (2000) ve *Toz* (2002)’de ise kadın hikâyelerin tam merkezinde yer alır. Gerek *Hışırta*’daki hikâyelerin (*Kör Buluşma, Hışırta, Mevsim Sonu, Buzdan Volkan, Pörsüme, Boşluktaki Duruş, Acı, Bebek ve Çığlık ve Kadın, Kirli Camlar, Kumsalda, Karışıklık, Yara, Kumdan Temel, Tipi, Ok*) gerekse *Toz*’daki hikâyelerin (*Güller, Mağara, kapatılmış Gün, Dolambaçta, Çığlık, Gölge, Çalılıkta Yanan Ateş, Gecenin Sesi, Havuz, Soyтары*) hemen tamamında başkarakter kadındır. Bu kadınlar yazarın 1980 öncesi hikâyelerinin merkezini oluşturan ailelerdeki anne, hala, gelin, eş... gibi hikâyelerde başkişi olmayan; ikinci dereceden karakter konumundaki kadınlar değildir. Yine bu kadınlar manevi bağ meselesinin ele alındığı hikâyelerde bahsedilen işlevle hikâye dünyasına giren kadınlar da değildir. Genellikle bunlar, modern hayatın yaşandığı şehirlerde yaşayan ve maceraları hikâyelerin başkarakteri olarak anlatılan kadınlardır. Aşkın, sevginin yansımaları ve sorgulanması; mutluluğu yakalayamamış evlilikler, hayattan

<sup>18</sup> Mesela Şeyma Büyükkavas Kuran, yazarın hikâyelerindeki anneler arasındaki benzerlikler üzerinde durur. Kuran’a göre, yazarın *Hışırta*’ya kadar olan hikâyelerinde “çilekeş Anadolu kadını/anası tüm gerçekliği ve doğallığı ile canlanır”ken “*Hışırta*’yla birlikte şehirde yaşayan anneler Özdenören’in hikâyelerinde yer almaya başlar. Bu anneler genellikle eşi, sevdiği adam veya çocuğunun babası tarafından aldatılır ve terk edilirler.” ( “Rasim Özdenören’in Anneleri”, *Prof. Dr. Celâl Tarakçı Armağanı*, Birleşik Yayınları, Ankara 2008, s.143.)

bunalmış kadınların arayışları, çaresizlikleri ele alınır bu hikâyelerde. Rasim Özdenören'in *Hışırta*'da "tümüyle kadınların dünyasına eğildiğini; evlilik, aşk, cinsellik, evlat sevgisi, aile kurumu çevresinde kadınların bu olgulara, durumlara bakışlarının irdelendiğini" söyleyen Necip Tosun, *Hışırta* ve *Toz*'daki ana temanın "kadın ve aşk olarak tespit edilebileceğini" belirtir.<sup>19</sup> Bu hikâyeler de meseleyi ele alışlarına göre birkaç grupta toplanabilirler:

*Gölge* ve *Gecenin Sesi* hikâyelerinde bir erkeği seven iki kadın vardır. İki kadından birisi erkeğin eşidir. Erkeğin ölümü üzerine iki kadının karşılaşması, iç dünyaları anlatılır. Bu hikâyelerde *evli olmayan kadının sevgisinin daha samimi olduğu* öne çıkar.

*Göl*, *Çalılıkta Yanan Ateş* ve *Kör Buluşma*'da ise evlenmeden önce, evlenilen kişiden farklı biriyle yaşanmış aşklar ele alınır. *Göl*'de kocası evi terk eden kadın, evlenmeden önce tanıdığı ve sevdiği erkekle bir tatil yöresinde, göl kıyısında buluşur. Taraflar iç dünyalarında "sevgi"nin mahiyetini sorgular. Başkalarıyla evlenirse de aslında yıllarca "herkes kendi sürgününde" (s121) içindeki sevgiyi yaşatmıştır. Gölde gezintiye çıkan kadın kaybolur, muhtemelen intihar eder. *Çalılıkta Yanan Ateş*'te de benzer bir mesele, sevginin sorgulanışı ele alınır. Hikâyede, yıllarca sönmeyen bir aşk ateşi üzerinden aşkın felsefesi yapılır. Sevmediği bir adamla evlenmek zorunda kalan kadın, birkaç çocuk annesi olsa da yıllarca; sevdiği, sevildiği adamı düşünür. Yıllar önce söz verdikleri üzere yeniden buluştuklarında "âni durdururlar", kalplerini konuştururlar. Bu, "vücutların buluşması" değil "güzellik ve sevgi"nin hemhal olmasıdır, aşktır (73). Aynı meselenin benzer biçimde ele alındığı son hikâyede (*Kör Buluşma*), "adam"ın geriye "acı"lar kalan bir aşk yaşadığı "kadın"ın kocası ölmüştür. Adam, kadının kocasının cenazesine katılmak üzere cenazenin defnedileceği şehre gelir. Zihninde aşk, dilinde kadına yıllardır söylemeyi kurduğu cümlelerle gelmiştir. Ancak adam; kadının artık o kadın/sevgili, kendisinin de o adam/delikanlı olmadığını hisseder. Kadın, "artık bir yalandan başka bir şey olmayacağını" hissederek "seni seviyorum" diyemeyen adama, "karşısında kim olsa söyleyeceği sözler"den (s.11) bir şeyler söyler. Adam, garaja doğru yürür. Bu hikâyelerle ilgili gerek olayların gelişim çizgisine gerekse karakterlerin doğrudan dile getirdikleri yahut iç dünyalarına yansıyan düşüncelerine bakarak şöyle bir yargıya varmak yanlış olmaz: *Aşk, sevgi kalbe*

<sup>19</sup> Necip Tosun, "Özdenören'in Son Dört Öykü Kitabında Tasavvuf Kadın ve Aşk", *Kitappostası*, S. 13, Nisan 2006, s. 58, 59.

*ait, ruhsal bir şeydir. Evliliklerde bedenlerin buluşması sevginin de bulunduğu anlamına gelmez. Aşkın tarafları farklı kişilerle evlenseler de aşk iç dünyada yaşamaya devam eder. Dolayısıyla -bu hikâyeler özelinde- evliliklerde genellikle sevgiler, kalpler değil yalnızca bedenler birleşir, denenebilir.*

Başka bir grup altında toplanması mümkün olan hikâyeler yine “sevgi, evlilik, mutluluk” kavramlarını tartışmak etrafında kurgulanmıştır. *Tipi* ve *Ok*’ta zor şartlarda kurulan evliliklerin kadın karakterlerin zihninde oturmuyışı ele alınır. Bu hikâyelerde kadın mutlu olmak istese de hayatındaki gerçekler buna engel olur. İlk hikâye; kendinden on altı yaş küçük Haydar’la evlenen Süheylâ’nın şüphelerini, sevilme ihtiyacını, “sevginin bölünmesini” isteyişini, “sevginin şanından olan mutsuzluğun altında ezilişi”ni (142) anlatır. İkinci hikâyede kocası ölen bir kadının yeniden, severek bir evlilik kurması; ancak ilk kocasından olan ve yatılı okula gönderdiği oğlu nedeniyle huzursuz oluşu, bu evlikteki “ipin kopacağı” anı bekleyişi anlatılır. Her iki hikâyede de *mazi, bireysel gerçekler ve toplumsal kabuller kadınların mutlu olmasına engel* olur. *Kapatılmış Gün*’de boşanmanın arifesindeki, *Havuz*’da üçüncü evliliğini bitirmiş bir kadının iç dünyaları aktarılır. Kadınların merkezde olduğu bu hikâyelerde de kadının erkekle olan ilişkisi, evlilik ya da evliliğe giden süreçler ele alınırken kadınların evlilik ilişkisinde önemsedikleri şeyin “sevgi” olduğu görülür. Ancak hayatın gerçekleri (özellikle *Tipi* ve *Ok* düşünüldüğünde) sevginin her zaman mutlu olmak için yetmediğini gösterir. Sevgiye rağmen mutluluk elde edilemediğinde ortaya “acı” çıkar.

*Mevsim Sonu, Boşluktaki Duruş, Güller, Pörsüme, Soyтары*’nın başkarakterleri olan kadınlar aracılığıyla dikkatlere sunulan mesele ise “kadın, sevgi, evlilik” etrafında şekillenen yukarıdaki hikâyelerden daha farklıdır. Bu hikâyelerdeki kadınların ortak özellikleri; *şehir hayatının, modern hayatın ya da yaklaşan yaşlılığın oluşturduğu huzursuzluğun getirdiği bir arayış, direnme* içinde olmalarıdır. Bu arayış ve direnme ilk iki hikâyede (*Mevsim Sonu, Boşluktaki Duruş*) şehirden, kalabalıklardan uzaklaşma, kaçış şeklinde tezahür eder. Her iki hikâyedeki kadın da genç ve varlıklıdır. *Pörsüme* ve *Soyтары*’daki huzursuzluk daha çok yaşlanma, beden “pörsüme”ye başlamasıyla ilgilidir. Birçok şey yaşamış, birçok şey artık hatıralarında kalmış kadınların yaşlılığa doğru giden sürece direnmeleri, yaşlansalar da kendilerini eskisi gibi olduklarına inandırma çabaları anlatılır. Fakat her iki hikâyenin karakteri de zihnen huzura erişemez. *Güller*’in Nazire Abla’sı da yaşlılığın, gençliğin

bitişinin, giderek daha da yalnızlığa çekilişin eşiğindedir. Ancak o, önceki hikâyelerdeki kadınların yaşadığı derecede bir çatışma, huzursuzluk içinde değildir. Bunda modern hayatın karmaşa ve koşuşturmasının içine düşmeyişi, bedeni, kadınsal diriliği –önem vermekle beraber- önceki hikâyelerdeki kadınlar derecesinde mesele etmeyişi etkili gibidir.

*Bebek ve Çığlık ve Kadın* ile *Kirli Camlar* hikâyelerindeki kadınların maceraları “kadın, evlilik” meselesi etrafında yukarıdaki hikâyelerin kadın karakterlerine benzese de bu hikâyelerdeki kadınlar meseleyi çok daha farklı bir tecrübeyle yaşarlar. *Bebek ve Çığlık ve Kadın*’da gebe kalınca (resmi) nikâhsız yaşadığı adam tarafından terk edilen ve şehrin ortasında kucağındaki bebekle çaresiz kalan kadın ile *Kirli Camlar*’da kocası tarafından dövülen, kovulan, bir arkadaşına sığınan, oradan da ayrılmak zorunda kalan (kibarca kovulan) kadın; önceki hikâyelerin karakterleri gibi sevginin felsefesi yahut beden pörsümesi üzerine düşünecek durumda olmayan, kadın gerçekliğinin toplumsal boyutu da olan farklı bir yönünü dikkatlere sunan hikâyelerin karakterleridir. Erkek tarafından bir eşya gibi sokağa konulmaktan kaynaklanan çaresizliği yaşayan bu kadınlar, yer yer toplumsal algıyla da kesişen, belli bir çevreye ait erkek nazarındaki kadın algısını da anlatırlar. Özellikle ilk hikâyede kadın karakterin genç kızlığından beri hayal ettiği sevilme ihtiyacına dikkat çekilmesi, bu hikâyeleri kadının sevgi ihtiyacı ortaklığında yukarıdaki hikâyelerle birleştirir.

*Acı, Kumsalda, Yara, Karışıklık* hikâyelerinde ise genç yaştaki kadınlar, büyük şehirdeki genç kızlar başkarakterdir. Karakterlerin arkadaşlık, flört edilen erkeklerle yaşanan sorunlar; erkekleri kıskanma, sevgilerinden şüphe etme, onlardan ayrılışlar da duygusal olarak kurtulamama... etrafındaki zihinsel karmaşaları anlatılır. Bu hikâyelerden *Kumsal*’da biraz daha farklıdır. Hikâyede aslında tartışılan sorun itibarıyla üst grupta bahsedilen hikâyelere de benzer; ama olay örgüsü ve karakterlerin benzerliği açısından bu gruba daha yakındır. Hikâyede, mutsuz bir evlilik yapmış anne, her yıl geldikleri sahil kasabasında, kızının gözünü açık tutarak iyi bir evlilik yapmasını isterken, genç kız ve tanıştığı delikanlı; “Leylâ ve Mecnun tarzı bir ilişkiyi, uzaktayken de birbirinde olmayı, bir olmayı” düşünürler (s.91).

Diğer hikâyelerden *Gece, Mağara, Çığlık, Fırtına, Uğultu* da şehir hayatındaki huzursuz kadınların karmaşık zihinlerinden kesitler aktarılması şeklinde düzenlenen yapılarıdır. Yine başkarakterlerin kadın olduğu *Dolambaçta* ve *Cehennem*’de ise önceki hayatın olumsuzluklarının hâle yansımaları ele alınır.

Her iki hikâyedeki ortak yön karakterlerin çocuklukta annesizliklerinin (annenin ölümü, anneden koparıma) sonraki hayata olumsuz etkisidir.

Rasim Özdenören kadına ait bazı meseleleri dikkatlere sunduğu bu hikâyelerde de huzursuz, zihinsel bir karmaşa, çatışma içindeki karakterleri/kadınları anlatır. Modern hayatın içindeki bu kadınların tamamına yakını (evli ya da bekâr, ekonomik olarak bağımlı ya da bağımsız, genç ya da yaşlı ) huzursuzdur. Bu huzursuzluğun aslında tek bir ana sebebi vardır: Kadının hayatındaki sevgi eksikliğidir. Özellikle erkekle olan ilişkide (evlilik yahut flört) aranan, istenen, iç dünyayı tatmin eden bir “sevgi”ye ulaşamama, böyle bir sevgiyi yaşayamamadır. Bu eksiklik, hikâyelerde öykülerine kadınların maceraları etrafında yer verilen erkekler için de söz konusudur. Gerek evli kadınlar gerekse genç kızlar olsun hikâyelerdeki kadın karakterler genelde sevgiyi ararlar, sevgisizliği yaşarlar, sevginin/aşkın anlamı üzerine düşünürler. Yine gerek bedenin yaşlanmaya/pörsümeye başlamasını kabullenememiş, bir eşya gibi sokağa bırakılış gibi ortak yapısal çizgilerde şekillenen birkaç hikâyede gerekse yalnızca zihni karmaşalarından, huzursuzluklarından kesitler aktarılan kadınlara dair hikâyelerde de huzursuzluğu sevgi yoksunluğuna, gerçek anlamda sevilmemeye bağlamak yanlış olmaz. Hikâyelere göre gerçek anlamda bir sevgiyi hissetmeyen kadın ruhu bir iç yoksulluğu yaşar ve bu yoksulluk farklı şekillerde kendini gösterir.

Bu mesele etrafında bir gerçeği de gözden kaçırmamak gerekir. *Şehirde Kadın* başlığı altında değerlendirilen söz konusu hikâyelerdeki kadınlar yukarıda da işaret edildiği gibi şehir hayatının, modern hayatın içindeki kadınlardır. Yazarın ilk hikâyelerinde taşra kasabası ya da şehirlerinde yahut büyük şehrin taşradan farksız kenar mahallelerinde yaşayan kadınlardan farklıdır.<sup>20</sup> Buna bağlı bu kadınlar yazarın ilk hikâyelerindeki kadın tipinden çok farklı bir kadın tipi sergilerle

### Sonuç

Yarım asırdır hikâye yazan Rasim Özdenören’in hikâyesine taşıdığı karakterler arasında benzerlikler kadar farklılıklar da vardır. Yazarın

<sup>20</sup> Abdullah Harmancı, *Hışırta* ve *Toz*’da hikâyeleri anlatılan kadınların yaşadığı döneme ait toplumsal değişime de dikkat çekerek bu kitaplarda hikâyesi anlatılan nesle dair “1980’lerle birlikte apolitik düzlemde bir değişime uğrayan, kapitalistleşen, günöbirlik yaşayan, modernleşen, ve bu değişime tepki duymak ne kelime, bu değişimin organik

hikâyelerine farklı çevre ve dönemlerden insanlar girer. Hikâyelerde görülen değişimin ana çizgisi “taşradan (taşra kasabası, kırsalı, taşrayı andıran kenar semtler) büyük şehre, erkek karakterlerin daha ön planda olduğu hikâyelerden kadınların ön plana çıktığı hikâyelere” doğrudur. Bu yazıda oluşturulan ilk iki gruptaki (*Babalar ve Oğullar, Manevi Bağ*) hikâyelerde daha çok ekonomik sıkıntı içindeki taşra ve kenar semtlerin kişileri hikâyelere girerken son grupta (*Şehirde Kadın*) ekonomik olarak daha iyi imkânlarla sahip kişiler de (özellikle kadın kişileri) hikâye dünyasında yer alır.

Zihinsel bir karmaşaya sahip, ikilem, çatışma içindeki huzursuz kişiler; olumsuz bir izlenimle betimlenen, yer yer karakterlere ve okura da kasvet veren mekanlar... Rasim Özdenören hikâyesinin baştan beri pek değişmeyen yönlerini oluşturur. Onun anlattıkları için daha çok “zihinsel kurgu”yla şekillenen, bir iç huzursuzluğun, arayışın hikâyeleridir denebilir.

Kendi hikâye çizgisi içinden bakıldığında farklı anlatım tekniklerinin kullanıldığı, arandığı Özdenören hikâyeleri için yapısal düzenleniş açısından çok genel bir bakışla şunlar söylenebilir: Rasim Özdenören’in, klasik anlamdaki bir hikâye yapısı/sınırları içerisinde anlatılması zor konuları ele aldığı söylenebilir. Özellikle burada ilk iki grupta değerlendirilen kitaplardaki hikâyeler, bu hikâyelerde anlatılan olayların pek çoğunun klasik bir hikâye dünyasının sınırlarında kalmak istemeyişi böyle bir yargıyı düşündürmektedir. Abdullah Uçman’ın *Çözülme* hikâyesi için söylediği “romancıyı müjdeleyen bir hikâye”<sup>21</sup> nitelemesini yazarın ilk dört kitabındaki birçok hikâye için (*Mesela; Kundak, Şimdi Çok Uzaklarda, Aile, Çözülme, Çok Sesli Bir Ölüm, Sabah Aralığı, Kan, Çatışma, Arasat...*) kullanmak mümkündür. Geleneksel aile yapısının, toplumsal kabullerin sonucu olarak “Babalar ve Oğullar” çatışması şeklinde hikâyelerde görülen mesele(ler) hikâyenin klasik yapısı çerçevesinde kalarak anlatılması pek de kolay şeyler değildir. Bu hikâyelerde Özdenören, klasik hikâyenin, daha doğrusu kısa hikâyenin merkezdeki bir karakter etrafında, dikkatleri bir iki sahne üzerine teksif ederek gündeme getirdiği bir meseleyi yorumlayan yapısı yerine hikâye karakterini sınırları daha uzun/geniş bir yapıda anlatır. Yazar kendisini sınırları daha dar ve daha kesif bir yapıda bir

---

bir umdesi olan nesiller” tespitinde bulunur. (“Rasim Özdenören Öykücülüğünün Kaçınıcı Döneminde?”, *Işyan Kelimeler*, s.137.)

<sup>21</sup> Abdullah Uçman, “Romancıyı Müjdeleyen Bir Hikâye: Çözülme”, *Işyan Kelimeler*, s.241.

şeyler anlatmak zorunda görmeyince hikâyelerine birkaç meseleyi birden taşır. Bu roman dünyasının sınırlarında dolaşmaktadır.

Mesela *Sabahın Seher Vaktinde Aman*'da ilk bakışta bir gencin aşk hikâyesi, aşkı nasıl yaşadığı anlatılırken -sadece bunu anlatmak bile bir hikâyeye için yetecekken- belki gencin aşkı yaşayış şeklini de etkileyen, gencin içinde yaşadığı toplumsal ortamı, aileyi göstermek için gencin ailesi, aile içi ilişkiler de hikâyeye girer. Böyle olunca gencin aşkı kadar geleneksel bir aile yapısındaki ilişkiler; baba-oğul, karı-koca ilişkisi de hikâyede yerini alır. Hatta hikâyenin sonunda anlatılan bu ilişkiler, hikâyenin başında anlatılan gencin aşkını gölgede bırakır, unutturur. Dolayısıyla *Sabahın Seher Vaktinde Aman*, bir aşk hikâyesi olduğu kadar, geleneksel aile yapısı içindeki ilişkilere yorum getiren çok boyutlu bir hikâyeye yapısı arz eder. Bu yapı, “Babalar ve Oğullar, Manevi Bağ” başlıklarında ele alınan hikâyelerin yer aldığı yazarın ilk beş kitabındaki pek çok hikâyede görülür.

Rasim Özdenören'in *Manevi Bağ* başlığı altında ele alınan hikâyelerinde tartıştığı mesele yazı ile ifadesi çok da kolay olmayan bir meseledir. “Hal ehline malum olan” bir tecrübeyi; manevi ilişkiyi, efendi ile müridin rabitasını, zikri, cezbeyi, rabitanın müritteki yansımalarını... modern zamanın algısıyla şekillenen bir yapı/hikâyeye içerisinde anlatmak daha baştan zor bir işe talip olmaktır. Özdenören, daha çok manevi tecrübenin yaşandığı an öncesi ve sonrası durumları, manevi bağın iç dünyadaki yansımalarını (çelişkileri, çatışmaları, mücadeleleri, huzuru...) anlatarak bu zorluğu aşar ve meseleyi yorumlar.

Hikâyelerinde tartıştığı meseleler ve kimi hikâyelerde meselelerin tartışıldığı/taşındığı gerçeklik boyutunun da etkisiyle farklı tarzlarda hikâyeye oluşumlarını içeren yarım asırlık Rasim Özdenören hikâyeciliğinde, *Kuyu ve İmkânsız Öyküler* dışta tutulursa, yazarın hikâyeleri “kısa hikâyeler”, “uzun hikâyeler” şeklinde gruplanabilir.<sup>22</sup> Yazarın ilk kitabı *Hastalar ve*

<sup>22</sup> Abdullah Uçman, Rasim Özdenören'in *Hastalar ve Işıklar*'dan sonra *Edebiyat*'ta kısa ve uzun hikâyeler yayımladığını, fakat *Çözülme*'de bunların en iyi örneklerini verdiğini söyler. (Abdullah Uçman, *a.g.m.*, s. 241). Abdullah Harmancı da yazarın hikâyelerini “kısa öykü” ve “uzun öykü” şeklinde gruplandırırken kısa öykülerin Rasim Özdenören'in kısa öykü tanımında karşılığını bulan bir “an”ın anlatımı olan metinler olduğunu, uzun öykülerde ise uzunluğun bir sonucu olarak “an”ın parçalandığını söyler. (Abdullah Harmancı, “Rasim Özdenören Öykücülüğünün Kaçınıcı Döneminde?”, *İşyan Kelimeler*, s.134.)



*Işıklar*'dan itibaren kısa ve uzun hikâyeler kitaplarda birlikte yer almakla beraber ilk kitaplarda (daha doğrusu 2.,3. ve 4. kitaplar olan *Çözülme*, *Çoksesli Bir Ölüm* ve *Çarpılmışlar*'da) uzun hikâyelerin (*Kundak*, *Şimdi Çok Uzaklarda*, *Aile*, *Çözülme*, *Çok Sesli Bir Ölüm*, *Sabah Aralığı*, *Kan*, *Çatışma*, *Arasat...*) ağırlığı vardır. *Kuyu* da bir uzun hikâyedir; yalnız bu hikâye sözü edilen uzun hikâyelerden farklı, çok daha uzun bir hikâyedir.<sup>23</sup> *Kuyu* dışarıda tutulursa yazarın 1980 sonrası yayımlanan kitaplarında bütünüyle kısa hikâyeler yer alır. Yazarın son hikâye kitabı *İmkânsız Öyküler*'deki hikâyeleri de kısa hikâyelerdir. Ancak, *İmkânsız Öyküler*'deki hikâyeler kısa hikâyeler olmakla birlikte bu metinler yazarın kısa hikâye olarak nitelenen önceki metinlerinden farklıdır. Rasim Özdenören'in kendi hikâyeciliği içerisinden bakarak söylemek gerekirse yazarın daha çok 1980 sonrasında yayımlanan kitaplarında (*Denize Açılan Kapı*, *Hışırta*, *Ansızın Yola çıkmak*) kendi biçimini bulan kısa hikâyeler onar sayfa civarındadır. 2002'de yayımlanan *Toz*'daki hikâyelerin boyutları öncekilere göre biraz daha kısaldır. 2009'da yayımlanan *İmkânsız Öyküler*'de ise hikâyelerin boyutunun çok daha kısaldığı, 2-3, 3-4 sayfaya düştüğü görülür.<sup>24</sup>

---

Yazarın, yukarıda uzun hikâyeler olarak nitelenen metinler dışında kitaplarındaki diğer metinler kısa hikâyelerdir. Ancak, Özdenören'in hikâyeleri için uzunluk ve kısalık ayrımı bir noktada yetersiz kalır. Çünkü her iki grupta da çok farklı boyutta hikâyeler vardır. Mesela, *Hastalar ve Işıklar*'daki *Sabah*, *Kan Otları*, *Tutuk*; *Toz*'daki *Gece*, *Uğultu* kısa hikâyeler içinde çok daha kısa metinlerdir.

<sup>23</sup> *Kuyu*, 103 sayfalık bir hikâyedir. Hacim olarak *Kuyu*'ya en yakın hikâye 82 sayfalık *Arasat* hikâyesidir ki *Kuyu*'ya yakın bir hacimdedir. Uzun hikâyeler olarak nitelenebilecek diğer hikâyelerden *Kundak* 33, *Aile* 17, *Çok Sesli Bir Ölüm* 26, *Sabah Aralığı* 20, *Kan* 26, *Çatışma* 64, *Çözülme* 57 sayfadır.

<sup>24</sup> Fakat bu hikâyeler, Ramazan Korkmaz'ın "küçürek öykü" şeklinde tanımladığı, yüz civarında sözcükle vücut bulan metinler değildir. (Ramazan Korkmaz, "Küçürek Öykü (Short-Short Story) Türü ya da Bir Çılgınlığın Metinleşmesi", *Hikâyenin Bugünü Bugünün Hikâyesi (80 Sonrası Türk Hikâyesi Sempozyumu)*, Ümraniye Belediyesi, İstanbul 2008, s.204-205.)

Yine yazarın önceki kitaplarında da görülen (Mesela *Hastalar ve Işıklar*'da *Çark*, *Profil*, *Koridor*; *Ansızın Yola Çıkmak*'ta *Okalıptus*, *Maske*, *İskelet*, *Ansızın Yola Çıkmak*; *Hışırta*'da *Yara*; *Toz*'da *Gece*, *Mağara* vb.) yer yer farklı bir gerçeklik boyutuna kayan "imkânsız" hikâyeler *İmkânsız Öyküler*'de de (mesela; *Kel Satıcı*, *Kör Kemancı*) görülür. Sezai Coşkun, *İmkânsız Öyküler*'de bahsi geçen hikâyeleri ve *Geçmişten Gelen Gece* hikâyesini, "döngüsel bir hayat içerisinde sıkışıp kalan modern insan, eylemde yok olma, varlığı eylem aracılığıyla aşma" düşüncesiyle ilişkilendirir. ("İmkânsız Görünüş'teki İmkânın Öyküsü...", *Yedi İklim*, S.237, Aralık 2009, s.49.) Bazen deneme (*Cadde-i Kebirde Yaşanan Hasret*, *Kasım Esrikliği*, *Pazar Boşluğu*, *Ses, Sarhoş Sokaklar...*), bazen anı (*Uçağın Arkasından Koşum*, *İki İstasyon Arasında*, *Çocukluğun Labirentinde...*) tadında kısa metinlerin yer aldığı *İmkânsız Öyküler*'de

Boyutlarındaki kısalık kadar *İmkânsız Öyküler*'deki dil de yazarın önceki hikâyelerinden farklıdır denebilir. Önceki hikâyelerdeki -M.Fatih Andı'nın ifadesiyle- "yer yer mensur şiirin alevlendiği"<sup>25</sup> bir hikâyeye dilinden daha sade, duru bir dile geçilmiştir.

Bu noktadan bakıldığında genel bir nitelemeyle Rasim Özdenören'in uzun soluklu hikâyelerden kısa ve teksif edilmiş anlatıma" kayan bir hikâyeye yapısı oluşturduğu görülür.<sup>26</sup> 2009'da yayımlanmalarına karşın *İmkânsız Öyküler*'deki hikâyelerin bir kısmının yıllar önce yazıldığı<sup>27</sup> düşünülürse hikâyeciliğinin başından itibaren Rasim Özdenören'in farklı tarzlarda hikâyeye yapıları oluşturduğu, bu yapıların bazıları yazarın yazma serüveninin kimi dönemlerinde biraz daha ağırlık kazansa da aslında baştan beri konuya, dikkatlere sunduğu meseleyi tartışmak istediği boyuta göre farklı hikâyeye yapıları kullandığı fark edilir.<sup>28</sup>

Bilindiği gibi Rasim Özdenören'in bir hikâyeci olarak kendisini kabul ettirdiği yetmişli yıllar dil konusunda farklı bakışların, tekliflerin olduğu bir

---

*Kütük ve Kördüğüm* gibi felsefik düşünmeye de davet eden, *Taverna Kapısının Önünde* ve *Metal Yokuş* gibi içinde yaşadığımız hayata dolaylı göndermeler yapan metinlerin yanında *Banliyö Treni*, *Bayrama Giderken* gibi günlük hayatın gerçeklik boyutunda oluşturulmuş klasik hikâyeye gerçekliğinde metinler de vardır.

<sup>25</sup> M.Fatih Andı, "Rasim Özdenören Hikâyesine Dair Kısa Dikkatler", *Kitappostası*, Nisan 2006, S.13, s.74.

<sup>26</sup> M.Fatih Andı bu yargısını desteklerken "Çarpılmışlar'da, Çözülme'de, Çok Sesli Bir Ölüm'de yer alan hikâyelerden sonra, Toz ve Hışırtı'dakiler, kısa fakat etkilerini bu kısalığın getirdiği yoğunluktan alan metinler olarak çıkar okuyucu karşısına." der. (M.Fatih Andı, *a.g.y.*, s.74.)

<sup>27</sup> Özdenören, 1967'de yayımlanan *Hastalar ve Işıklar*'daki öykülerin bir kısmının çok kısa öyküler olduğunu, aslında kitaptaki öykülerin hepsini tek bir kitapta toplansın diye yazmadığını belirttikten sonra *Hastalar ve Işıklar*'daki çok kısa öykülerin uzantılarının *İmkânsız Öyküler*'de yer aldığını söyler. (Bk. dipnot 2) Yazar, *İmkânsız Öyküler*'deki bazı öykülerin altına tarih verir. Bunlar genelde 2008'e ait olmakla birlikte dört öykünün altında Temmuz 1987 tarihi vardır (s.63-68).

<sup>28</sup> Rasim Özdenören, bugünkü hikâyeye kitaplarının yarısının olmadığı 1990'ların başında yapılan bir söyleşide benzer şeyler söyler. Şaban Sağlık ve İsmail Kasap'la yaptığı 12 Aralık 1991 tarihli oldukça uzun söyleşide "hikâyeye belli bir formla, belli bir şema ile yaklaşmadığımı, klasik hikâyeye tarzına çok da yatkın olmadığımı" söyleyerek şöyle devam eder: "Mesela bende şunu bulmak kolay kolay mümkün değildir: Şu hikâyenin formu ile şu hikâyeye birbirini tutuyor. Bu söz benim için kolay kolay söylenemez. Her biri kendi içinde, adeta kendi formuyla doğmuştur." Özdenören, lise yıllarında kendilerine klasik bir hikâyeye formu öğretildiğini (başlangıç, düğüm, çözüm); ancak zamanla adeta içgüdüyle o formların anlatmak istediği hikâyeye yetmediğini hissettiğini" belirtir. (Şaban Sağlık, *a.g.e.*, s. 429).

dönemdir. “Öztürkçeci” bakış ve “muhafazakar” bakış şeklinde iki temel çizgide şekillenen bu bakışlar açısından yazarın hikâye diline bakıldığında Özdenören’in diline herhangi bir sınır koymadığı görülür. Onun bu tavrını Necip Tosun’un şu tespitleri güzel ifade eder: “TDK öncülüğünde ve özellikle 70’li yıllarda bütün hızıyla süren öztürkçe hareketine körükörüne bağlanmadığı gibi, dildeki gelişime, açılıma karşı çıkan muhafazakar bir tutum içerisinde de değildir. Seçtiği, kullandığı bir kelime ile insanın ideolojik kampının tayin edildiği bu dönemde, kendi ortamına bile ters gelebilecek kelimeleri çekinmeden kullanır. Kelimeleri öylesine çarpıştırıp barıştırır ki uzam, duyumsamak ile mütehakkim, Rezzak kelimelerini aynı sayfalarda sırtmadan kaynaştırır. Yazı dili-konuşma dili gibi teorik dil arayışları içinde olmadığı gibi, kısır ‘dil savaşları’nda saf tutmaz.”<sup>29</sup> Yine, yazarın hikâye dili -M. Fatih Andı’nın tespitleriyle söylemek gerekirse- “bünyesinde *şiiir tadında* cümlelerle kurulmuş; keskin gözlemlerin yakaladığı ince kıpırtıları, derin ruh dalgalanışlarını, çarpıcı tasvirlerle zaptetme çabalarıyla yoğrulmuş bir üslubu” taşıyan ve “yer yer mensur *şiiirin* alevlendiği”<sup>30</sup> satırlar içerir.

Bütün bunların yanında Özdenören’in hikâye dilinde ve anlatımında çok olmasa da bazı tercihlerin yazarın oluşturduğu hikâye dünyasının gerçekliğine zarar verdiği söylemek yanlış olmaz. Bu durum, üçüncü kişi anlatıcı için kabul edilebilecek ve yazarın diline/sözcük seçimine daha yakın duran bir anlatımın yer yer birinci kişi durumundaki, hikâye karakterlerinden biri olan anlatıcıya da aksetmesinden kaynaklanır.<sup>31</sup>

Hakim bakış açısına sahip, üçüncü kişi bir anlatıcıdan anlattığı hikâye karakterlerinin dünyasına ait bir dil kullanması elbette beklenemez. Ancak anlatım, gerek anlatıcı konumundaki hikâye kişisi gerekse diğer hikâye kişileri tarafından yapıldığında, yine hikâye kişilerinin düşünceleri ve konuşmaları dolaysız olarak aktarılırken hikâye kişilerinden kendi gerçekliklerine ait bir dil,

<sup>29</sup> Necip Tosun, *Türk Öykücülüğünde Rasim Özdenören*, s.101.

<sup>30</sup> M.Fatih Andı, *a.g.m.*, s.74.

<sup>31</sup> Mesela, günlük dilin yanında yazı dilinde de neredeyse kullanılmayan “mezar” yerine “gömüt” (“Büyümemiş, genç kestane ağacının gölgesi mermer gömüt taşlarının üstünde kıpırdamadan duruyordu”, “Gömüt taşlarının arasından bakımsız otlar fişkırıyordu” *Kör Buluşma*, s.7-8. ) tercihi; “meyhane, bar, birahane” yerine “içkievi” (“İçmemesine karşılık içkievlerinin önünde voltaladı” *Mevsim Sonu*, s. 26.) gibi tercihler, üçüncü kişi ağzından yapılan bir anlatımda ya da yine entelektüel arka planı verildiğinde karakter anlatıcının ağzından yapılan anlatımlarda eşleştirilecek bile olsa hikâye dünyasının kendi gerçekliği çerçevesinde tutarlıdır.

anlatım kullanmaları beklenir. Bunun olmaması “anlatının en etkili elemanı konumunda bulunan *anlatıcının* üzerimizde bıraktığı *sahihlik* duygusunu”<sup>32</sup> zedeler. Mesela, *Bir Adam* hikâyesinde şehrin kenar mahallelerinden birinde yaşayan hikâye karakterinin esrarengiz bulduğu “bir adam” vesilesiyle manevi halkayla tanışması anlatılır. Hikâyede, aynı zamanda anlatıcı konumunda olan ve entelektüel birikimine dair herhangi bir bilgilendirme yapılmayan söz konusu karakter sabahın erken vaktinde mahallesinden ayrılır, arasaya buğday almaya gider. Hikâyenin girişinden itibaren anlatım (kale ile Hititler ilişkisine dair ayrıntılar vs.) birinci tekil kişi de kullanılarak kenar mahallede yaşayan bir insanın donanımıyla değil de çok daha donanımlı bir zihnin bakış açısıyla yapılır. Bu birinci tekil kullanımların da olduğu anlatımların hikâye karakterine değil de hakim bakış açısına ait olduğu da düşünülebilir. Fakat “Sabahın köründe Paris Caddesinde rastladım ona.” (s.50) ifadesinden itibaren anlatımın hikâye karakterinin kendisi tarafından yapıldığı kesindir. İşte, hikâyede anlatıcı karakterin esrarengiz adamın peşinden mescide girdiğinde zihninden geçen “...bugüne değin kimse beni işini gücünü bırakacak denli tapınmaya verdiğimi görmemişti, üstelik şimdi burada tapınmak için de bulunmuyordum.” (s.55) sözlerindeki “tapınma” ifadesi, yine esrarengiz adamın “Dur” deyişi sonrası dile getirdiği “Başımın üzerinde ışıktan bir bulutun heybetle çöreklediğini çok nesnel bir biçimde hissettim” (s.57) sözlerindeki “nesnel bir biçimde hissetme” tanımlaması gibi kullanımlar “kendi dil ve üslûbunu kullanması”<sup>33</sup> gereken kahraman anlatıcının/hikâye karakterinin içinde yer aldığı çevrenin değil de yazarın gerçekliğine ait kullanımlar gibi durmaktadır.

Bu dil, şehrin kenar mahallelerinden birinde meskun, oradaki insanlardan farklı bir hayat hikâyesi olduğuna dair herhangi bir işaret verilmeyen hikâye karakterinin ait olduğu mahallin dili değil de daha farklı bir çevre ve donanımdan gelen insana ait bir dil/anlatımdır. Hikâyede, söz konusu karakterin dilini kullandığı farklı çevreyle ilişkisine dair bir işaret de yer almayınca yazarın kendi diline ait tercihleri o dil çevresinde yaşamayan karakterlere de taşıdığı izlenimi doğmaktadır. Hikâye dünyasının kendi içindeki tutarlılığı noktasında okurun zihninde soru işaretleri oluşturan bu duruma çok olmasa da Rasim Özdenören’in bazı hikâyelerinde rastlanır.

<sup>32</sup> Mehmet Tekin, “Hikâye Sanatında Anlatıcı ve Bakış Açısı Sorunu”, *Hikâyenin Bugünü Bugünün Hikâyesi (80 Sonrası Türk Hikâyesi Sempozyumu)*, s.30.

<sup>33</sup> İsmail Çetişli, *Metin Tahlillerine Giriş/2*, Akçağ Yayınları, Ankara 2004, s.86.

### Kaynakça

- Andı, M. Fatih, “Rasim Özdenören Hikâyesine Dair Kısa Dikkatler”, *Kitappostası*, S.13, Nisan 2006.
- Coşkun, Sezai, “İmkânsız Görünüş’teki İmkânın Öyküsü...”, *Yedi İklim*, S. 237, Aralık 2009.
- Çetişli, İsmail, *Metin Tahlillerine Giriş/2*, Akçağ Yayınları, Ankara 2004.
- Haksal, Ali Haydar, “Rasim Özdenören İle Öyküsü Üzerine Bir konuşma”, *Rasim Özdenören*, İnsan Yayınları, İstanbul 2008.
- Harmancı, Abdullah, “Rasim Özdenören Öykücülüğünün Kaçınıcı Döneminde?”, *İşyan Kelimeler*, (Hazırlayan: Âlim Kahraman), Kaknüs Yayınları, İstanbul 2007.
- Kahraman, Âlim, “Baba ve Oğul”, *Yedi İklim*, S. 107-108, Şubat Mart 1999.
- Kahraman, Âlim, “Yazılanlar ve Yansıyanlar; Zamandizin” *İşyan Kelimeler* (Hazırlayan: Âlim Kahraman), Kaknüs Yayınları, İstanbul 2007.
- Kahraman, Âlim, “Bir Duyarlığın Çağdaş Biçimleri’nden”, *İşyan Kelimeler* (Hazırlayan: Âlim Kahraman), Kaknüs Yayınları, İstanbul 2007.
- Kaplan, Ramazan, “Çözülme Veya Ailedeki Yangın”, *İşyan Kelimeler* (Hazırlayan: Âlim Kahraman), Kaknüs Yayınları, İstanbul 2007.
- Korkmaz, Ramazan, “Küçürek Öykü (Short-Short Story) Türü ya da Bir Çılgın Metinleşmesi, *Hikâyenin Bugünü Bugünün Hikâyesi (80 Sonrası Türk Hikâyesi Sempozyumu)*, Ümraniye Belediyesi, İstanbul 2008.
- Kuran, Şeyma Büyükkavas, “Rasim Özdenören’in Anneleri”, *Prof. Dr. Celâl Tarakçı Armağanı*, Birleşik Yayınları, Ankara 2008.
- Özdenören, Rasim, “Bir Kitabın Hikâyesi”, *Kitap Zamanı*, Mart 2010, S. 50.
- Özdenören, Rasim, *Hastalar ve Işıklar*, İz Yayıncılık, 5. Baskı, İstanbul 2008.
- Özdenören, Rasim, *Çözülme*, İz Yayıncılık, 4.Baskı, İstanbul 2008.
- Özdenören, Rasim, *Çok Sesli Bir Ölüm*, İz Yayıncılık, 4.Baskı, İstanbul 2008.
- Özdenören, Rasim, *Çarpılmışlar*, İz Yayıncılık, 3.Baskı, İstanbul 1998.
- Özdenören, Rasim, *Denize Açılan Kapı*, İz Yayıncılık, 5.Baskı, İstanbul 2008.
- Özdenören, Rasim, *Kuyu*, İz Yayıncılık, 4.Baskı, İstanbul 2008.
- Özdenören, Rasim, *Ansızın Yola Çıkmak*, İz Yayıncılık, 3.Baskı, İstanbul 2007.
- Özdenören, Rasim, *Hışırta*, İz Yayıncılık, 3.Baskı, İstanbul 2008.
- Özdenören, Rasim, *Toz*, İz Yayıncılık, 2.Baskı, İstanbul 2004.
- Özdenören, Rasim, İz Yayıncılık, *İmkânsız Öyküler*, 2.Baskı, İstanbul 2009.
- “Rasim Özdenören’le Üç Oturum (III. Oturum)”, *İşyan Kelimeler* (Hazırlayan: Âlim Kahraman), Kaknüs Yayınları, İstanbul 2007.
- Sağlık, Şaban, *Rasim Özdenören (Eserlerinin Tematik İncelenmesi)*, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Samsun 1992.

- Şakar, Cemal, “Sembollerin Tevili Olarak Öykü”, *Hece Öykü*, S.11, Ekim-Kasım 2005.
- Tekin, Mehmet, “Hikâye Sanatında Anlatıcı ve Bakış Açısı Sorunu”, *Hikâyenin Bugünü Bugünün Hikâyesi (80 Sonrası Türk Hikâyesi Sempozyumu)*, Ümraniye Belediyesi, İstanbul 2008.
- Tosun, Necip, *Türk Öykücülüğünde Rasim Özdenören*, İz Yayıncılık, İstanbul 1996.
- Tosun, Necip, “Özdenören’in Son Dört Öykü Kitabında Tasavvuf Kadın ve Aşk”, *Kitappostası*, S.13, Nisan 2006.
- Tosun, Necip, “Modern Hayat Karşısında Bir Duruş Olarak Metafizik”, *Hece Öykü*, S.11, Ekim-Kasım 2005.
- Uçman, Abdullah, “Romancıyı Müjdeleyen Bir Hikâye: Çözülme”, *Işıyan Kelimeler* (Hazırlayan: Âlim Kahraman), Kaknüs Yayınları, İstanbul 2007.

**15. yy. Astroloji Eseri *Kitâbu Esrâri'n-Nücûm ve Havvâs*'ın Türk Bilim Dili ve Astroloji - Kronoloji Terimleri Açısından Önemi**

**Osman ERCİYAS<sup>a</sup>**

**Özet**

15. yüzyıla ait önemli bir astroloji eseri olan *Kitâbu Esrâri'n-Nücûm ve Havvâs*, bu çalışmada; Türk bilim dilini yansıtan yönleriyle ele alınmış ve içerdiği astroloji-kronoloji terimleriyle birlikte değerlendirilmiştir. 13-18. yüzyıllar arasında değişerek gelişen Türk bilim dili, çeşitli metinlerden seçilen örnekler vasıtasıyla gösterilmeye çalışılmıştır. Terimlerle ilgili yapılan açıklamalar yanında, mevsim adlandırmalarına değinilmiş ve eski kavimlerin yılbaşı belirleme yöntemlerine de vurgu yapılmıştır. Anlaşılır diliyle dönemindeki insanlara faydalı olmayı amaçlayan eser, her biri ayrı inceleme alanı oluşturabilecek yönleriyle ortaya konarak bilim dünyasının istifadesine sunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:**(Türk bilim dili, astroloji, kronoloji, mevsim adları)

**The Importance of the 15th Century Astrology Work *Kitabu Esrari'n-Nucum ve Havvas* in terms of Turkish Scientific Language and Astrological – Chronological Terminology**

**Abstract**

As an important piece of work on astrology from the 15th century, 'Kitâbu Esrâri'n-Nücûm ve Havvâs' has been scrutinized and evaluated in respect to its reflection on Turkish scientific language and the astrological and chronological terminology it entails. Through samples taken from various extracts, it attempts to illustrate the transformations and developments which Turkish scientific language has gone through during the period of the 13th-18th centuries. Besides the clarification provided with the terminology, a discussion on the naming of seasons and comments on the methods used by old tribes to determine the New year have been made. With its comprehensible language and aim to be of informative value for the people of its time, the text offers to serve the world of science with sections containing numerous research topics.

**Keywords:**(Turkish scientific language, astrology, chronology, season's names)

---

<sup>a</sup> Dr., Doğu Akdeniz Üniversitesi Fen ve Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, [osman.erciyas@emu.edu.tr](mailto:osman.erciyas@emu.edu.tr), Gazimağusa, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti.

### 15. yy. Astroloji Eseri ‘*Kitâbu Esrâri’n-Nücûm ve Havvâs*’ın Türk Bilim Dili ve Astroloji - Kronoloji Terimleri Açısından Önemi

XV. yüzyılda (1493) kaleme alınan *Kitâbu Esrâri’n-Nücûm ve Havvâs*,<sup>1</sup> Hüseyin İbni Selîm tarafından 18. yüzyılın başlarında (1720) istinsah edilmiştir. Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih - Coğrafya Fakültesi Yazmalar Kütüphanesinde ‘M. Ozak I 834/I’ numarasıyla yer alan eserin telif tarihiyle istinsah tarihi arasında 227 yıllık bir zaman aralığı bulunmaktadır. Eserin konusu ‘astroloji’ ve ‘kronoloji’ ile ilgilidir. Girişte içerikle ilgili bilgiler verilirken, eserin bir ilm-i nücûm (yıldız bilimi ~ astroloji) kitabı olduğu belirtilmiş ve bu bilimin hükümünün ‘dâim ve sâbit’ olduğu vurgulanmıştır. Nitekim bütün esaslar ile bilinmeyen sırların bu kitapta yer aldığı dile getirilmektedir. Ayrıca, ilm-i nücûm’un kutsal bir bilim olduğu söylenmekte ve matematiğin bu bilime temel teşkil ettiğinden bahsedilmektedir. Hatta konunun önemini vurgulamak amacıyla söz konusu bilimlere, yani ilm-i nücûm ve ilm-i hisâb (matematik)’ı inkâr edip inanmayanların aynı şekilde Kur’an-ı Kerim’in ayetlerine de inanmamış sayılacağı vurgulanmıştır. Bu savı güçlendirmek için de, Kur’an-ı Kerim’de bu iki ilmin zikredildiği ve Hazreti Muhammed’in de bu ilimlerle ilgili hadisleri olduğu söylenmekte ve bu ayetler ile hadislerle eserde verilmektedir.

Eserin temel amacı insanları bilinçlendirmektir. Bu bağlamda ele alınan konular içerisinde cinsellik, yeme ve içme düzeni, çocuk yaparken seçilecek gün ve saatler ile çocuğu olmayan kişilere olan tavsiyeler, hangi günlerde ana rahmine düşen çocuğun iyi tabiatlı, hangi günlerde ve yerde ana rahmine düşen çocuğun kötü tabiatlı olacağına ilişkin hesaplamalar, burçların nitelikleri, belirli gün ve ayların Arapça, Farsça, Süryanice ve Yunanca karşılıkları, herhangi bir hastalığa maruz kalındığında yapılması gerekenler; sefere çıkma, ağaç dikme, ekin ekme, tırnak kesme, ata binme, kan alma ve aldırma, elbise dikme, traş olma, hamama girme, bina yapma, alışveriş yapma, köle alıp satma, anlaşma yapma, zengin ve yetkili kişilerden istekte bulunma ve evlenme ile ilgili uygun zamanlar, evlendikten sonra ilk tatbik edilmesi gerekenler, ölümcül hastalığa yakalanmış kişinin öleceğini veya iyileşeceğini anlamaya yönelik dua ve belirtiler, büyü ve muska ile bağlanmış erkeklerin bu durumdan kurtulabilmesi

<sup>1</sup> Osman Erciyas (2009). Hazâ Kitâbu Esrâri’n-Nücûm ve Havvâs Adlı Eser Üzerine Bir Dil İncelemesi (Giriş, İnceleme, Metin, Dizin). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı Doktora Tezi.



için yazılmış dualar, yıldız ve ayların hareket tarzları ile zamanları, belli ay ve günlerde dünyanın neresinde bolluk veya kıtlık olacağına ilişkin bilgiler, iklim ve hava durumuyla ilgili tahminler, peygamber ve âlimlerle ilgili kısa hikâyeler ve bilgiler, mevsim ve ayların kendine has bilinmeyen yönleri gibi konular ele alınmıştır.

Eser, çeşitli hikmet ve nücûm kitaplarından alıntılar yapılarak Türkçeye tercüme edilmiştir. Bu yönüyle, birçok kitaptan seçilmiş önemli noktaları içermesi nedeniyle faydalı olduğu söylenebilir. Çünkü gerektiğinde Yunanca, Süryanice, Arapça ve Farsça kökenli kelimeler de verilmek suretiyle farklı bakış açıları yansıtılmaktadır.

Bu çalışmada, eserin Türk bilim dili ve kronoloji terimleri açasından önemi vurgulanarak, genel anlamda Türk bilim tarihi içerisindeki yeri gösterilmeye çalışılacaktır. Ayrıca, konuyu oluşturan astrolojiyle ilgili genel bilgiler verilerek, sonrasında aktarılacak özelliklerin yer aldığı çerçeve belirlenecektir.

Türklerde astrolojinin gelişmesi, genellikle hükümdarlar ve vezirler gibi yüksek mevki sahibi kişilerin olumlu rolleri sonucunda gerçektelemiştir. Adnan Sayılı'nın konuyla ilgili önemli araştırmalarının birinde şöyle denmektedir: 'İslam dünyasında bilgiye verilen değer, büyük ölçüde faydacılık ilkesine dayanmaktaydı. Özellikle astroloji veya ilm-i nücûm ile simya, yani yıldız falı çeşitleriyle ucuz madenlerin altın ile gümüşe dönüştürülmesinin mümkün olduğunu ileri süren kimya dalına ve tabiî olarak, tıp bilimine bel bağlanmakta, bunlardan büyük yarar sağlanacağına inanılmaktaydı (Sayılı, 1997: 15-16).

Modern astronomi biliminin doğuşunda, Ortaçağ Müslüman astronomlarının katkısı olduğu, bilim tarihçileri tarafından genellikle kabul edilmektedir. Ancak, Müslümanların astronomi ilmine yapmış oldukları katkıların Avrupa'ya intikal etmesiyle ve orada, Kopernik, Tycho Brahe, Galile, Kepler, Descartes ve Newton gibi büyük ilim adamlarının çalışmalarıyla yavaş yavaş gelişen ve Batlamyus-Aristoteles astronomi anlayışının yerini alan yeni astronomi ile Müslümanların temasları şimdiye kadar araştırılmamıştır (İhsanoğlu, 2003: 159-160).

Konuyla ilgili çok fazla ayrıntıya girmeden şunu belirtmek gerekir ki, astrolojinin ihtiyaç duyduğu veriler, tamamen astronominin gerektirdiği bilgiler temelinden edinilmektedir. Nitekim, astroloji alanında derinlemesine çalışma yapmış kişilerin, astronomi bilimine tamamen vakıf olan bilim adamlarından

oluştuğu görülür. Dolayısıyla, bu alana dair çalışmalar ele alınırken ‘astronomi ve astroloji’ araştırmaları birlikte dşnlmek zorundadır.

### **Türk Bilim Dilinin Gelişimi ve *Kitâbu Esrâri’n-Nücûm ve Havvâs***

Bilim dili, en basit tanımı ile bir dilin genel kültür dilinden az çok ayrılan, çeşitli bilim dallarının, teknik ve sanat alanlarının gerekli kıldığı söz varlığını, üslup ve anlatım özelliklerini ve terim ihtiyacını karşılayabilen bir dil demektir. Her bilim dalının dildeki temel kavramlar dışında özel kavramların karşılığı olan bir hayli terime de ihtiyacı olduğu için bilim dili, bir bakıma genel kültür dili ve terimlerin oluşturduğu özel bir dil olarak da tanınabilir.

Bir dilin bilim dili olma niteliğini taşıması öncelikle bir kültür dili olma özelliğini taşımasına bağlıdır. Bir dilin kültür dili niteliğine ulaşabilmesi de o dili konuşan ulusun tarih boyunca biriktirdiği kültür değerlerinin dile aktarılmasına, dolayısıyla dilin eskiliğine, yapı ve işleyişindeki olanaklara ve tarihî gelişme safhalarının doğurduğu sonuçlara bağlıdır. Dilimizi bu ölçütler açısından değerlendirdiğimizde Türkçenin Milattan birkaç bin yıl öncesine kadar uzanan çok eski bir geçmişi bulunduğu, bugün bilimsel araştırmaların ortaya koyduğu bir sonuçtur (Korkmaz, 2001: 97-99).

*Kitâbu Esrâri’n-Nücûm ve Havvâs*, 15. yy.’dan bu yana gelişen ve değerşen Türk bilim dilinin bir rneği olması bakımından büyük öneme sahiptir. Eserin içeriğinin *astroloji* ve *astronomi* gibi bilimlerle ilgili olmasından ötürü, söz konusu bilim dilinin görünümü rahatlıkla tespit edilebilmektedir. Eser, Türkçe olarak kaleme alınmıştır; ancak içerisinde Arapça, Farsça, Süryanice ve Yunanca kelimeler de yer almaktadır. Bu yabancı kelimeler daha çok terimler düzeyindedir. Osmanlı bilim literatüründe, Türk bilim dilinin gelişmesinde önemli rol oynayan birçok astronomi eserine rastlanmaktadır.

Ahmed-i Di’nin *Muhtasar fi ‘ilmi’t-Tencim ve Maarifeti’t-Takvim* (Tercüme-i S Faslı) adlı eseri Osmanlılarda bu alandaki ilk tercüme olması ve astronomi terimlerinin Türkçe karşılıklarını ihtiva etmesi bakımından büyük öneme sahiptir. Osmanlı astronomlarının uzun yıllar kullandıkları bu Türkçe terimler, Osmanlı bilim dilinin oluşmasında da bilinen ilk rneği teşkil etmiştir (İhsanoğlu, 2002: 158).

Eser, sade ve anlaşılır bir dil ihtiva etmesi açısından da örnek sayılabilir. Eserden seçilecek kısımlar vasıtasıyla, sade ve anlaşılır Türkçe bilim dili kullanımı gösterilmeye çalışılacaktır. Matematik, tıp, astronomi, kimya vb. müspet bilimlerin geniş kesimlere hitap şekli, tarih içerisinde farklılıklar

göstermektedir. Bu durum bazı dönemlerde anlaşılır bir biçimde gerçekleşirken bazı dönemlerde ise, oldukça ağır ve anlaşılmaz bir yapıya bürünmektedir. Özellikle 15 ve 17. yy. edebî eserlerinde kullanılan Osmanlı Türkçesinin anlaşılmaz olduğundan söz edilir. Bu yerinde bir tespit olmakla birlikte, günümüz bilimsel eserlerindeki aşırı derecede yabancı kökenli sözcük kullanımı, aynı anlaşılmazlığa yol açmıştır.

Ströker, bilim dilinin gündelik yaşamla bütünleşmesi gerektiğini, yerinde ifadelerle şu şekilde gözler önüne sermiştir: Önbilimsel gerçeklik dilsel anlamlara göre anlaşılır ve imlenir. Gündelik yaşama gerçekliği, dilin önünde veya dışında, yani dilden bağımsız olarak duran ve sonradan dil aracılığıyla adlandırılabilen bir şey değildir; tersine, o *a limine* dil aracılığıyla kendisine nüfuz edilebilen ve dil aracılığıyla anlamlandırılabilen bir şeydir. Eğer gerçeklik hakkında somut bir konuşma hâli içinde söz edebiliyorsak; bu, bizim burada zaten daha önceden dil aracılığıyla oluşturulmuş bir gerçeklik tasarımına dayanmamızdan ileri gelmektedir.<sup>2</sup>

Bilim dili ulusal dilin bir parçası olarak görülmeyip yabancı dillere dayandırılmışsa, bilim adamı ile öğrencisi ve halk arasında iletişim kurmak çok zorlaşacaktır. Selçuklu döneminden başlayarak Osmanlılarda son şekline ulaşan yapay bir dilin oluşmasının nedeni, sadece o dönemde yöneldiğimiz kültürlerle duyulan hayranlıktan kaynaklanmaz. Nedenlerden biri de gelişen bir toplumun gereksinim duyduğu kavramları, dilini işletmeden Arapça ve Farsçadan olduğu gibi alması; zamanla bu dillerin kurallarını da benimsemesidir (Sarıtosun, 1995: 19).

Osmanlıca, şüphesiz ki Türk bilim dilinin temelini oluşturmaktadır ve Türkçenin birçok dille ilişki kurmasına rağmen özgün yapısıyla bugün dahi var olabildiğini kanıtlanması açısından büyük öneme sahiptir.

Eserden seçilen örneklere geçmeden önce, 13. yy.'dan günümüze değin Türk bilim dilindeki değişimleri en açık bir şekilde yansıtmaları açısından, çeşitli tıp metinlerinden seçilen örnekler, kronolojik olarak şöyle gösterilebilir:

*'Müsevvid-i be ahkâr-ı ibâd İshak bin Murad Aslehallahü sânehû diledi ki bu illerde bulunur ve dahi Türk dilinde adı bilinür edviye-i müfredede cem' idüp bu beyaz içinde sevâda getüre. Mizâcından, hassasiyetinden ve*

---

<sup>2</sup> Elisabeth Ströker, çev. Doğan Özlem (2005), Bilim Kuramına Giriş, İstanbul: İnkılâp Yayınları, s. 57.

*menfaatından ve ishâl zararından dilince Őerheyleye tâ ki kalan dillerde bir nice kişilere âsanrak ola.* (İşhak bin Murad, Havâs-Edviye, 1389).

*'Diş agrısında ve sebebinde ve 'alâmetinde ve 'ilâcındadır kaçan bir kişinin dişleri dibi kanasa sumâk ve cülnâr ve mâzû ve Őarâb ve mersîn yapragı ve zudeverd berâber alalar kaynadalar suyuyla mazmaza edeler diş agrısı eger hararetden olursa 'alameti agzına sovuğ su alıcak hoş gelmekdüş agrısı sanca sanca gelmekdüş 'ilacı kî fâldan kan almak ve hacâmat etmek ve safrayı ishâl etmekdüş ve dişlere gül yağını ve mersin yağını düşteler eger burüdetden olursa 'alameti agzına ısı su alıcak hoş gelüp sovuğ su alıcak agrısı artmaktadır.'* (Celâlüddin Hızır (Hacı Paşa), Müntahab-ı Őifâ, 14. - 15. yy)

*'Bilgil ve âgâh ol kim zaif ve harâb olup zahmete müptelâ olduğı a'za-yı reislere zaaf hasıl olmak ve elem irişmeklikten olur. Ve kaçan kim a'zâ-yı resileri kavî kırlarlar. Edviye ve birle ilâç birle perhiz birle; cevâhir, cemî-i eskâmdan ve emrâzdan emin ola, tâ ecele degin. Ve lîkîn ecele mâni yok. Anunçün kim lâ mânia li atâihi ve lâ râdde li kazâhidir.'* (Nâsırü'd-din Tûsi'den çevrilmiş, Bâh-nâme-i Őâhî adlı eserden, 15. yy.)

*'Zâtü'l cenb düş cenb manâsınadır vecâü'l-cenb dahi dirler. Lisan-ı Türkıde yan agrısı dinmekle ma'ruftur ve mezkûrdur. Ve zeban-ı Farasıde derd-pehlü tesmiyesiyle meşhurdur. Ve Yunaniyen ıstılahlarından Plorotis ve Plorotikos dahi tesmiye iderler. Bu bir verem-i hârdır ki nevâhî-i sadrun bâtınında olan adâlatın veya gısâ-ı müstebtanü'l-adla'ında, yahud sadrun dahilinde olan hicabda veya âlât-ı nefes ve âlât-ı ıgıdayyenün mâbeyninde olan hicab-ı hâcizden hadis olur. Ve eger ol verem-i hâr, sadrun haricinde olan adâlatda ve yahud gısâ-ı mühallelü'l-arlada hadis olur, zâtü'l-cenb-i kizb ve zâtü'l-cenb-i gayr-ı hâlis ve zâtü'l cenb-i mugalid tesmiye olunur.'* (Vesim Abbas, Düsturü'l-Vesim fi'l-Tıbbü'l Cedîdî ve'l-Kadim, 1784)

*'Ezcümle kudemânın tahsis ettikleri anâsar-ı erbaadan birisi hevâdır ki iki adet eczâm-ı basîteyi müstemildir. Söyle ki yüz cüz'ü hevânın seksen cüz'ü azot ta'bir ettikleri hevâ'yı lâyahatta yirmi cüz'ü dahi oksijen dedikleri hevâyı müvellüdülhumûza ile mahlûtur.'* (Hekimbaşı Hayrullah Efendi, Makalât-ı Tıbbiye, 19. yy.)

*'Antiepileptik ilaçların yayılmasının bloke edilmesinde rol oynayan nöronal etkileri arasında eksitasyon esigini yükseltmeleri, refrakter periodunu uzatmaları, prensinaptik ve postsinaptik inhibisyon potansiyolize etmeleri sayılabilir. Ayrıca nörofizyolojide spontan repertitif deşarjlarına eşlik eden bir*

*durum olarak bilinen posttetanik ve potansiyalizasyon olayını inhibe ederler; bu olay üzerine inhibitör etkileri ile deşarj yayılmasını önlemeleri arasında irtibat bulunabilir.* (... Rasyonel Tedavi Yönünden Tıbbî Farmakoloji, Cilt 1, Garanti Basımevi, Ankara, 1968)

*'Kontinü nocturnal enüresize dispoze populasyonun antesedanın da marital partnerlerin herediter conduct patolojilerini intravenöz push edilen droglar endükler.'*

*'Fenomenin morbitidesi itemler korrelasyonu eksresyonundandır.*

*Maladjustment out-patientin minimal terminasyonudur.'*

*'Trimestrede travay kontredikedir. Kooperasyon inpatientin kariyeristik kohezyonudur. Organik risk faktörünü retrospektif spilit eder.'* (Dokuz Eylül Üniversitesi Tıp Fakültesinde 1-4 ... 1990 günleri arasında yapılan XXVI. Psikiyatri ve Nörolojik Bilimler Kongresinde, Türk bilim adamları tarafından sunulan bazı bildirilerden alınan tümceler.)

Kısa alıntılar şeklinde verilen örnek metinler, kendi zamanlarının tıp bilim dilini göstermesi bakımından dikkate değerdir.

Seçilen bu metinlerde, bilim dilinin içerdiği yabancı kökenli terimlerin sıklıkla kullanıldığı görülür. Bu yabancı sözcük kullanımı o kadar yoğun bir şekildedir ki, birkaç yabancı sözlük kullanmadan bu metinleri anlamak neredeyse imkânsız hâle gelmiştir. Metinlerde geçen yabancı sözcüklerin kökenlerine bakıldığında, bunların 15-16. yy.'lara kadar Arapça ve Farsça; 16. yy. ve sonrasında ise Latince, Fransızca ve Yunanca kökenli oldukları görülebilir. Bu gösterge, 'Türk bilim dili' bünyesinde gerçekleşen bir değişimden ziyade, aslında bir kültürel farklılaşmayı da yansıtmaktadır. Söz konusu değişimin temelinde ise, Türklerin bilim, kültür, sanat, felsefe ve teknoloji alanlarında Doğudan Batıya yönelmeleri gerçeği bulunmaktadır. Dolayısıyla bu konulara doğru açıdan bakılması ve değişimlerin ilgili bağlamda değerlendirilmesi gereklidir.

*Kitâbu Esrâri 'n-Nücûm ve Havvâs*, 15. yy.'dan 18. yy.'a değin gelişen Osmanlı bilim dilini yeterince yansıtmaktadır. Eserin dili, önceki bölümlerde gösterdiğimiz örnek metinlerin diliyle karşılaştırıldığında 'yalın ve anlaşılır' olarak nitelendirilebilir. Anlaşılması güç noktalar ise, her bilimsel eserde olduğu gibi terim ve özel adlar üzerinde yoğunlaşmaktadır. Sade ve anlaşılır bir dil kullanılmasının nedeni, giriş bölümünde de vurgulandığı gibi geniş kitleleri bilinçlendirmek ve onların bu eserden istifade etmelerini sağlamaktır. Bu amaca

hizmet edecek uygulamalar, eserde başarıyla tatbik edilmiştir. Terimlere bakıldığında, genelde Türkçe terimlerin seçilmesi veya halk arasında yaygın olan yabancı kökenli kelimeleri de Türkçeleştirme gayreti içerisinde olunması dikkat çekicidir. Örneğin: *yüklü* 'hamile'; *tapu* 'hizmet'; *tanışık* 'istişare, danışma'; *assılı* 'faydalı'; *götürü* 'hep'; *gökçek* 'güzel, hoş'; *kaçan* 'ne zaman ki'; *âdem kesici* 'cellat' gibi kullanımlar, Türkçe kelimeleri tercih etme isteğinin göstergelerindedir. Bunların yanında, dönemin şartları nedeniyle Arapça ve Farsça kökenli kelimeler de kullanmış; ancak bu kullanım, eserdeki Türkçe yapıyı bozmamıştır.

Türkçe, tarihsel gelişim süreci içerisinde, ilişki kurduğu diğer dillerden aldığı kelimeler ve öz yapısına uygun bir şekilde oluşturduğu yeni yapılar sayesinde söz varlığını geliştirmiştir. Diller arasında gerçekleşen bu kelime alışverişi tarihin her safhasında karşılıklı olarak gerçekleşmiştir. Nitekim Türkçenin sıkı ilişki içerisinde olduğu Arapça ve Farsça gibi dillerde, Türkçe kökene dayanan birçok kelimeye rastlamaktayız. Dillerin zaman içerisinde değişen ve zenginleşen söz varlıkları, iki düzlemde gerçekleşmektedir: Birincisi *Genel Söz Varlığı*, ikincisi ise *Terim Söz Varlığı*'dır. Genel söz varlığı, özellikle günlük hayatta, insanların temel ihtiyaçlarını karşılamak üzere kendi aralarında kullandıkları sözlerin bütünüdür. Genel söz varlığı içerisinde, insanın organları başta olmak üzere onun en doğal gereksinimlerini karşılayan yemek, içmek, uyumak, gitmek, gelmek, almak, vermek... gibi kavramlar, ona en yakın kişileri gösteren akrabalık adları, sayılar ve insanın maddi ve manevi kültürü içine giren çeşitli kavramlar sayılabilir.

Terim söz varlığı, günlük ihtiyaçlardan öte daha çok bilimsel, sanatsal, felsefi, ekonomik ve hukuki birtakım çalışma alanlarının kendi özel kavramlarını karşılamak üzere geliştirdikleri jargonun bir parçasıdır. Bahsettiğimiz bu çalışma alanları, birçok düşünsel faaliyetin gerçekleştiği ve günlük hayatta kullanılan kelimelerin, söz konusu bilişsel ve düşünsel faaliyetleri karşılamada yetersiz kaldığı olayların bütünüdür. Dünya üzerinde var olan her millet, sözünü ettiğimiz alanlardaki gelişmeleri evrensel olarak takip ederek dilini de bu bağlamda yeterli kılmayı hedeflemiştir. Bu yolda ise, kendisine gerekli olan birtakım kelime ve terimleri başka dillerden alarak ya aynen kullanmış ya da kendi dilinin ses düzenine uydurarak bu terimleri kalıcı kılmaya çalışmıştır. Böylece dünya üzerindeki gelişmeler, her millet ve topluluk tarafından daha iyi anlaşılabilir ve gelişmeye devam etmiştir. Türkler, İslamiyetin

kabulünden sonra daha çok Arapça ve Farsçada geçen kelime ve terimleri olarak bilimsel, felsefi ve sanatsal alanlardaki gelişmeleri takip etme yoluna gitmişlerdir.

Eserde, astroloji ve kronoloji terimleri çoğunluktadır. Bunların bir kısmı Türkçe, bir kısmı ise Yunanca, Arapça, Farsça ve Süryanice kökenlidir.

#### **Astroloji Terimleri Açısından *Kitâbu Esrâri'n-Nücûm ve Havvâs***

Kelime anlamı olarak 'yıldız falcılığı, müneccimlik' anlamına gelen

Astroloji, eserde daha çok günlük hayatın düzenlenişi, insanlar için gerekli pratik bilgilerin sıralı bir şekilde aktarılması yönüyle dikkati çekmektedir. Yıldız ve gezegen adları ile burç ve Ay menzillerinin isimleri, eserde geçen başlıca astrolojik terimlerdir.

Eserde geçen astroloji terimleri, genellikle yabancı kökenlidir. Madde başı olarak alınmış toplam 71 astroloji terimi vardır. Bu terimlerin tespit edilebilenleri içinde %75'i Arapça; %4'ü Farsça; %4'ü ise Türkçe kökenlidir. %17'lik bir oranın ise, Arap veya Fars kökenli olduğu tahmin edilse de kaynaklarda yeterli açıklamaya rastlanmamıştır. Dönemin bilim dili olan Arapça ve Farsça, bu eserdeki söz varlığının terimlerinde de ağırlığını korumuştur. Eserde geçen Türkçe kökenli astroloji terimlerinin, genel söz varlığı içerisinde sıkça kullanılan 'Ay, Güneş ve Yıldız' gibi kelimelerden ibaret olduğu görölmektedir. Bu terimler, yabancı kökenli olanlarıyla birlikte kullanılmıştır. Örneğin 'Ay' terimi 'Kamer' ile; 'Güneş' terimi 'Şems' ile; 'Yıldızlar' terimi ise, 'Nücûm' ile eş anlamlı olarak kullanılmıştır. Aynı anlamda fakat değişik kökenlere dayanan terimlerin bir arada kullanılması durumu, diğer yabancı kökenli kelimelerde de görölmektedir. Örnek olarak 'Güneş' için 'Şems' yanında 'Áfitâb' terimi de kullanılmış, ayrıca 'Yıldızlar' için, 'Nücûm' yanında 'Kevâkib' eş anlamlı terimi de yer almıştır. Yıldız isimleri, metinde yer alan önemli astroloji terimleri arasındadır. Eserde toplam 12 adet önemli yıldız ismi karşımıza çıkmaktadır. Bu yıldızlar, genel karakteristik özellikleri ile tarif edilmiştir. Astroloji alanına ait unsurlar, eserin temel çatısını oluşturmaktadır. Ayın belli zamanlarda yer aldığı ve hareket ettiği yörüngeleri anlamına gelen menzil de, söz konusu temel noktalardan bir tanesidir. Ayın menzilleri, Arap astronomisine göre 28'dir; ancak bu eserde söz edilen menzil sayısı 15'tir.

Eserde geçen bir diğer önemli astrolojik unsur ise, burlardır. Burçları ifade eden terimlerin tümü Arapçadır. Metinde, 12 tane burç ve bunların

nitelikleri hakkında ilgi çekici bilgiler verilmektedir. Söz konusu astroloji terimlerinin Arapça olması, Türklerin o dönemde astroloji alanıyla ilgili bilgileri, Araplardan edindiğini açıkça göstermektedir. Nitekim ‘**ilmi nücûm**’ sözünün, bugünkü ‘**Astroloji**’ terimini karşılamak üzere eserde kullanılması, bunun açık göstergelerindedir.

Eserde geçen astroloji terimlerinin kökenleri ve kullanım biçimlerinden yola çıkılarak, Türklerin o dönemde kendi dillerine ait bir astroloji söz varlığını oluşturmadıkları görülür. Bu durumun ortaya çıkmasında, dönemin bilim dili olarak Arapça ve Farsçanın etkisi olduğu söylenebilir. Osmanlı döneminde Astronomi ve Kimya bilimlerinin yan alanı olarak gelişen ‘Astroloji ve Simya’, birçok bilim dalına önemli veriler sağlamaktaydı. Bu alanda geçerli olan dil ve kullanılan terimler de, doğal olarak dönemin bilim dili ile paraleldi. Türkler, sözü edilen bu alanlarda, bazen tercüme vasıtasıyla bazen de o dili aynen kullanarak birtakım gelişmeler kaydetmişlerdir.

#### **Kronoloji Terimleri Açısından *Kitâbu Esrâri’n-Nücûm ve Havvâs***

Kronoloji, en küçük zaman ölçü biriminden en büyük zaman ölçü birimine kadar tüm zaman kategorilerini inceleyen ‘zaman bilimi’ anlamına gelmektedir.

Eserde, astroloji terimleri yanında kronoloji terimleri de önemli bir yer tutmaktadır. ‘*Mevsim adları, ay adları, gün adları ile saat, dakika, sâniye, sâlise, râbi’a, hâmise, sâdise, sâbi’a, sâmine, tâsi’a, âsire*’ gibi terimler, metindeki başlıca kronolojik terimler arasındadır. Bunların yanı sıra, câhiliye dönemine ait bazı özel gün isimleri de eserde yer almaktadır. Eserde geçen ay isimleri; Arapça, Latince, Yunanca ve Süryanice (Arapça veya Farsça vasıtasıyla Türkçeye geçen Süryanice kelimeler) olarak ayrı ayrı verilmiştir. Bunun yanında gün adları Arapça ve Farsça; mevsim adları Arapça ve Türkçe; süre ile ilgili ölçü birimleri (saat, dakika, salise vb.) ise, Arapça olarak geçmektedir. Eserin tümüne yayılmış olan bu terimler, konunun akışına göre değişik dillerden seçilerek aktarılmıştır. Müstensihin izlediği bu yol, söz konusu kronoloji terimlerinin farklı dillerde nasıl kullanıldığını göstermesi açısından önemlidir. Farklı kökenlere dayanan, ancak aynı dönemde kullanılan bu terimler, aslında dönemin bilim dilini de yansıtmaktadır. Nitekim önceki bölümlerde de söz ettiğimiz gibi, Türklerin kendi dillerine ait bilim ve terim dillerini oluşturması Arapça, Farsça ve Latince gibi dillerle ilişki kurması sonucunda gerçekleşmiştir.



Kronoloji terimlerinde dikkati çeken önemli noktalardan bir diğeri de, yabancı kökenli terimlerin yanında Türkçe terimlerin de kullanılmaya başlanmasıdır. Bu gelişme, özellikle mevsim adlarında kendini göstermektedir.

### **Mevsimlerin Adlandırılması**

#### **1. Bahar Mevsimi:**

bahâr (<Far.) Bahar (Mart-Nisan-Mayıs ayları).

yaz (<T.) Bahar mevsimi.

evvel bahâr (<Ar. evvel + Far. bahâr) Baharın ilk ayı (Mart ayı).

orta yaz: Bahar ortası (Nisan ayı).

son yaz: Bahar sonu (Mayıs ayı).

âhir bahâr (<Ar. âhir + Far. bahâr) Bahar sonu (Mayıs ayı).

#### **2. Yaz Mevsimi:**

yay (<T.) Yaz mevsimi (Haziran-Temmuz-Ağustos ayları).

tâbistân (<Far.) Yaz mevsimi.

ilk yay: Yazın ilk ayı (Haziran ayı).

evvel yay (<Ar. evvel + T. yay) Yazın ilk ayı (Haziran ayı).

orta yay: Yaz ortası (Temmuz ayı).

son yay: Yaz sonu (Ağustos ayı).

âhir yay (<Ar. âhir + T. yay) Yaz sonu (Ağustos ayı).

#### **3. Sonbahar Mevsimi:**

güz: Sonbahar (Eylül-Ekim-Kasım ayları).

ilk güz: Sonbaharın ilk ayı (Eylül ayı).

evvel güz (<Ar. evvel + T. güz) Sonbaharın ilk ayı (Eylül ayı).

orta güz: Sonbahar ortası (Ekim ayı).

son güz: Sonbahar sonu (Kasım ayı).

âhir güz (<Ar. âhir + T. güz) Sonbahar sonu (Kasım ayı).

#### **4. Kış Mevsimi:**

şitâ (<Ar.) Kış mevsimi (Aralık-Ocak-Şubat ayları).

zemistân (<Far.) Kış mevsimi.

ilk kış: Kışın ilk ayı (Aralık ayı).

evvel kış (<Ar. evvel + T. kış) Kışın ilk ayı (Aralık ayı).

orta kış: Kış ortası (Ocak ayı).

son kış: Kış sonu (Şubat ayı).

âhir kış (<Ar. âhir + T. kış) Kış sonu (Şubat ayı).

### Kavimlerin Yılbaşı Adlandırmaları

Eserde, farklı kavimlerin yılbaşı için belirledikleri ölçütler de açıklanmıştır. Bu kavimlerin, yılbaşını hangi nedenden ötürü kabul ettikleri, sebepleriyle birlikte belirtilmiştir. Söz konusu bu ayrımlar, sebepleri ve geçtiği cümlelerle birlikte tablo hâlinde gösterilmiştir:

Kavim Adı	Yılbaşı	Yılbaşı Kabul Edilme Nedeni	Geçtiği Cümle
Arap	Muharrem Ayı	Hz. Muhammed (s.a.v)'in bu ayda hicret etmesi.	[4b] (9) Tâ'ife-i 'Arabîñ yıl başı muharremdür dërler. Zîrâ (10) Resûl-i Ekrem sallallâh aleyhi ve sellem bu ay içinde hicret(11)buyurdılar. Târih bundan tutuldu.
Süryani	Eylül Ayı	Tarlaların ekime hazırlanması veya gelecek yıl için nadasa bırakılması.	[4b] (5) Süryânî dilince eylül dërler. (6) Zîrâ cemî' mashûlât ki arpa ve bugdây ve erzâk bu (7) ay içinde cem'oldug için yıl başı dërler dahı (8) bu ayda gelecek yıl için nadâs êtdükleriçün yıl başı (9) dërler.
Frenk (Yunan ve Yahudi)	Yenar ~ Yenaris Ocak Ayı	Hz. İsa'nın doğumu ve Yahudilerin dünya üzerinde yayılmaya başlaması	[5a] (1) Frenk katında yıl başı yenar (2) dërler. Zîrâ zuhûr-ı 'İsâ, intişâr-ı Yehûd bu ayda (3) oldu.
Acem (Fars-İran) ve Türk	Nevruz	Bahar ayında yeme ve içmenin çok olması ve bütün dertlerin unutulması.	[4b] (11) Tâ'ife-i 'Acemiñ (12) ve Türküñ yıl başları nev-rûzdur dërler. Zîrâ bahârda (13) yemek ve içmek, dostlar biribiriyle bâğ ve bostân (14) ve bâğçelerde görüşüp ve bülbüller nagmeler êtmek evvel (15) bahârda olur. Cemî' râziñ vakti geçer.

### Sonuç

*Kitâbu Esrâri'n-Nücûm ve Havvâs*, dönemi itibarıyla Osmanlı Türk bilim dilini yansıtan önemli bir astroloji eseridir. Orijinali 15. yy.'da kaleme alınan ve 18. yy.'da Hüseyin İbni Selim tarafından istinsah edilen eser, çeşitli hikmet ve nücûm kitaplarından tercüme edilerek ortaya konmuştur. Astrolojik yöntemlerle hayatın birçok yönüne dair önerilerde bulunan eser; Türkçe dışında Arapça, Farsça, Süryanice ve Yunanca kökenli kelimeleri içermesi nedeniyle dikkati çekmektedir. Bu çalışma ile 18. yy. Anadolu sahasındaki bir astroloji eserinin, gerek astroloji gerek kronoloji terimleri aracılığıyla Türk bilim diline sağladığı katkılar ortaya konulmaya çalışılarak, dönemin kronolojik sınıflandırmalarına yönelik fikir verici hususlar aktarılmıştır. Terim örneklerinde ise, ayrıntıya girilmeyerek gerekli görülen noktalar yansıtılmıştır.

### Kaynaklar

- Akar, A., (2002), "Anadolu Beylikleri Döneminde Türk Dili", Türkler Ansiklopedisi, C.7, s. 609-616. Ankara: Yeni Türkiye Yayınları.
- Baykara, T., (2007), "Türklerde Takvim = Zaman Ölçümü", Kazakistan ve Türkiye'nin Ortak Kültürel Değerleri Uluslararası Sempozyumu Bildiriler, s: 7-10, Almatı: Türk Dünyası Araştırmaları Vakfı Yayınları.
- Braesch, S. F., (1991), Astroloji, İstanbul: İletişim Yayınları.
- El-Battânî, latinceye çev. C.A. Nallino (1903), Opus Astronomicum, Mediolani Insubrum.
- İhsanoğlu, E., (1997), Osmanlı Astronomi Literatürü Tarihi, II Cilt, İstanbul: İslam Tarih, Sanat ve Kültür Araştırma Merkezi Yayınları.
- \_\_\_\_\_ (2003), Osmanlılar ve Bilim, İstanbul: Nesil Yayınları.
- İhsanoğlu E., Kaçar M., (2002), "Osmanlı İmparatorluğu'nda Klasik Bilim Geleneğinin Tarihçesi", Türkler Ansiklopedisi, c. 11, 155-174, Ankara: Yeni Türkiye Yayınları.
- İslam Ansiklopedisi, (1950), İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- İslam Ansiklopedisi, (1988-2000), Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Korkmaz, Z., (1981), "Anadolu Yazı Dilinin Tarihî Gelişmesinde Beylikler Devri Türkçesinin Yeri", VIII. Türk Tarih Kongresi II. Cilt'ten Ayrıbasım, Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.

- \_\_\_\_\_ (2001), “Bilim Dili ve Türkçe”, Türk Dil Kurumu Bülteni, C. 14, sayı 42-43, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Lightman, A., (2004), Yıldızların Zamanı, çev. Murat Alev. Ankara: TÜBİTAK Yayınları.
- Pultar, M., (2007), Yıldız Adları Sözlüğü, İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Ronan, C. A., (2005), Bilim Tarihi, çev. Ekmeleddin İhsanoğlu ve Feza Günergun. Ankara: TÜBİTAK Yayınları.
- Sarıtosun, N., (1995), “Türkiye Türkçesinde Bilim Dili ve Terim Sorunu”, Bilim ve Öğretim Dili Olarak Türkçe, s: 12-29, İstanbul: İstanbul Teknik Üniversitesi Yayınları.
- Sayılı, A., (1978), Bilim Kültür ve Öğretim Dili Olarak Türkçe, Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- \_\_\_\_\_ (1997), Ortaçağ Bilim ve Tefekküründe Türklerin Yeri, Ankara: Atatürk Yüksek Kurumu Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı Yayınları.
- Unat Y., (2004), “Türk Astronomi Tarihi Literatürü”, Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi, cilt 2, sayı 4, s: 103-133.

## Türkçe Öğretmenlerinin İletişim Becerileri Üzerine Bir Araştırma

Erhan DURUKAN <sup>a</sup> & Sedat MADEN <sup>b</sup>

### Özet

Bu çalışmada, Türkçe öğretmenlerinin iletişim becerilerinin cinsiyet, kıdem, mezuniyet değişkenlerine göre değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu 2009–2010 eğitim-öğretim döneminde Giresun, Ordu, Trabzon, Sivas ve Erzurum illerinde görev yapan 140 Türkçe öğretmeninden oluşmuştur. Türkçe öğretmenlerinin iletişim becerilerini belirlemek amacıyla Karagöz ve Kösterelioğlu (2008) tarafından geliştirilmiş *İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeği* kullanılmıştır. Veriler SPSS 11.5 programıyla analiz edilmiştir. Araştırma sonunda; Türkçe öğretmenlerinin iletişim becerilerinin saygı boyutu için  $X=2,92$ , ifade becerisi boyutu için  $X=2,76$ , değer boyutu için  $X=2,88$ , engeller boyutu için  $X=2,49$ , motivasyon boyutu için  $X=2,71$ , demokratik tutum boyutu için  $X= 2,74$  ve genel olarak  $X= 2,74$  oranında düşük bir iletişim becerisi düzeyine sahip oldukları; cinsiyet, kıdem ve mezuniyet değişkenlerinin beceriler üzerinde anlamlı farklılık oluşturduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

**Anahtar Sözcükler:** Türkçe öğretimi, Türkçe öğretmeni, iletişim becerileri.

### A Study On Communication Skills Of Turkish Teachers

### Abstract

Purpose of this study is to evaluate the communication skills of Turkish teachers with regard to variables of gender, priority and graduate. Research's sample is consist of 140 Turkish teachers working in Giresun, Ordu, Trabzon, Sivas, and Erzurum provinces in 2009-2010 education term. Research's data collected with "Communication Skill Evaluating Scale" developed by Karagoz and Kosterelioglu in 2008. Research's data analysed with SPSS 11.5 programme. Results of the study can be summarized as follow: Turkish teachers have a communication skill levels: for respect ( $X=2,92$ ), for expression ( $X= 2,76$ ), for value ( $X= 2,88$ ), for obstacle ( $X=2,49$ ), for motivation ( $X= 2,71$ ), for democratic attitude ( $X= 2,74$ ), and in general teachers have a low ( $X= 2,74$ ) communication skill. Gender, graduate, and priority are meaningful variables on teachers' communication skills.

**Key words:** Turkish teaching, Turkish teacher, communication skills.

<sup>a</sup> Arş. Gör. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, [erhandurukan@gmail.com](mailto:erhandurukan@gmail.com), Trabzon.

<sup>b</sup> Arş. Gör. Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, [sedd52@gmail.com](mailto:sedd52@gmail.com), Sivas

## Giriş

İnsanın sosyal bir varlık olması duygu, düşünce, istek, hayal ve gereksinimini çeşitli şekillerde paylaşmasını zorunlu kılmaktadır. Bu paylaşım, insanların dil becerilerini etkili bir şekilde kullanımı ile kişilik gelişimini ve sosyalleşmeyi de gerçekleştirmesinde yardımcı olur. Bireylerin yaşamlarında, iletişim konusunda kendilerini eğitmeleri ve etkili iletişim kurmaya çalışmaları önemli görölmektedir (Çetinkanat, 1996).

İletişim; bilgi üretme, aktarma ve anlamlandırma sürecidir (Dökmen, 1997). İletişim geniş anlamda “insanlar arasında manaları ortak kılmadır (Arıcan, 2005: 16). Andersen'a göre "bizim başkalarını, başkalarının da bizi anlamalarına yarayan bir süreç" iken, Bereiso ve Steiner'e göre "sözcüklerin, resimlerin, figürlerin, grafiklerin vb. sembollerin kullanılarak bilgi, duygu, düşünce ve becerilerin aktarılması süreci", Miller'e göre "bir kaynağın, davranışlarını kasıtlı biçimde etkilemek üzere bir alıcıya mesajlar iletmesi" olarak tanımlanmaktadır (Ergin ve Birol, 2000: 6). İletişim, konuşan ve dinleyen kişinin, güdü, algı, eğilim ve tutumlarından oluşan, insan davranışının oldukça karmaşık bir şekli olarak ifade edilmektedir. Kişiler arası iletişimde her birey, hem alıcı, hem verici rolündedir. Bir kişinin bir noktada aldığı mesaj, bireyin duygu, düşünce ve davranışlarını ve sonuç olarak da ne zaman ve nerede iletişim kuracağını etkilemektedir (Mc. Whirter ve Acar, 2000).

Günlük yaşamın temeli insan ilişkilerine dayanmaktadır. Bu ilişkiler, insanların birbirlerine karşı olan bütün etki ve tepkilerini kapsamaktadır. İnsan, sürekli olarak başkalarını etkilediği gibi, kendisi de başkaları tarafından olumlu ya da olumsuz olarak etkilenir. Burada ilginç nokta, insanları algılayışımızın birbirinden farklı oluşudur. İnsanlara karşı tepkilerimiz cansız eşyalara olan tepkilerimizden ayrıdır. Örneğın, bir kimseye baktığımız zaman onun da bize baktığını fark ederiz. Eşyaya baktığımızda böyle bir karşılıklı etkileşim olmaz. Bir insanla konuşurken onu anlamaya, değerlendirmeye çalıştığımız gibi, o da bizi anlamaya ve değerlendirmeye çalışır. İki kişi birbirini algılayışlarına göre karşılıklı tepkide bulunurlar (Baymur, 1990).

İnsan bireysel ve sosyal yaşam alanında bilgi, beceri ve deneyim kazanmak için diğeri insanlarla çeşitli araçları kullanarak iletişim kurar. İletişim becerileri bu nedenle insan yaşamı için çok önemlidir. Bireyin sosyalleşmesi ve eğitiminde bu becerinin kazandırılması gelecek yaşamındaki başarısında çok etkilidir. Bu nedenle eğitim kademelerinde iletişim becerilerinin

kazandırılmasına özen gösterilir. Öğretim müfredatlarından yerini alan iletişim becerileri bütün disiplinlerde kazanılması ve etkili kullanılması gereken bir beceridir.

Eğitimin sağlıklı bir şekilde yapılabilmesi özellikle öğretmenlerle öğrenciler, yöneticiler ve diğer çalışanlar arasında etkili iletişimin gerçekleşmesini gerektirir (Çilenti, 1998). İletişim sürecinde etkili olan beş ana unsur bulunmaktadır: “Kaynak, Mesaj, Kanal, Alıcı ve Dönüt” (Demirel, 2001: 14). Bu yapıyı öğretim ortamı için tasarladığımızda öğretmenin kaynağı; öğrencilerin alıcılığı; öğretmenin öğrenciyle paylaşmak istediğı düşünceyi, duygu ve becerilerin yer aldığı içeriğın mesajı; öğretim araç ve yöntemlerinin kanalı; öğrenci tepkilerinin ise dönütü yansıttığını görürüz (Ergin ve Birol, 2000: 31). İletişim sürecinde kaynak ve alıcının mesajı anlamlandırmada oluşan ortak yaşantı alanlarının öğretim sürecinde olabildiğince geniş tutulması gereklidir. Mesajı iletme görevini üstlenen kaynağa, yani öğretim ortamında öğretmene önemli sorumlulukların düştüğünü, öğretmenin iletişim sürecinde ortak yaşantı alanlarını olabildiğince geniş tutabilmek için alıcıların özelliklerini iyi tanımak ve çok sayıda kanal kullanarak ortamı zenginleştirmesi etkili iletişimin gerçekleşmesi için gereklidir (Demirel, Seferoğlu ve Yağıcı, 2001).

Günlük hayatta iletişim becerileri ne kadar önemliyse eğitim sürecinde de etkili iletişim kurma o kadar önemlidir. Eğitim hedeflerine ulaşmada öğretmen-öğrenci iletişiminin büyük bir payı vardır. Temelde etkili öğretmenler iyi birer uzman oldukları kadar mükemmel birer iletişimci de olmalıdırlar. Öğretmenler bu becerilerini problem çözmeyi kolaylaştırmada demokratik kararların alınmasında ve çatışmaların çözümünde kullanmalıdırlar (Güçlü, 1998).

Öğrencinin dersi sevmesi, çalışma alışkanlığı kazanması öğretmen-öğrenci iletişimi ile doğru orantılıdır (Güçlü, 2001: 150). Öğretmenin öğrenci ile olan iletişimine dikkat etmemesi, anlaşılmaya gayret göstermemesi halinde derse yönelik motivasyon, tutum ve görüşler olumsuz bir hâl alır. Hedeflerden uzaklaşılır. Öğretim sürecinde öğretmenin sesinin, öğrencisine iyi niyetini, amacını, ilgisini, dostça tutumunu, inancını, güvenini yansıtmayı ve öğrencinin anlayacağı bir dilde konuşması gerekir, aksi takdirde öğretmenin anlattığı çoğu şeye yabancı kalan öğrencinin derse karşı ilgisini yitirecek olması nedeniyle yapılan karşılıklı çabalar boşa gider (Arslantaş, 1998: 7). Okullarda öğretmenler, yeni yaşantıları, yeni bir çevreyle olan iletişimi, takım ruhu ile

öğrencilere aktarımı sağlayan öğretim-öğrenmeyi kendi modelleri ve biçimlendirmeleri ile geliştirebilirler (Klonsky, 2002). Öğrenmenin iyi bir iletişim ürünü olduğu, yeni öğrenmelerin yeni bilgi ve beceriler edinmeyle olacağından iletişim gerçekleşmedikçe öğrenmenin de gerçekleşemeyeceği sonucu ortaya çıkar (Ergin ve Birol, 2000: 30). Bu bağlamda iletişimin gerçekleşmesi öğrenmenin de gerçekleşebilmesinin anahtarı olarak görülebilir.

İletişimin etkili bir şekilde gerçekleşmesi, öğretmen-öğrenci ilişkisi oluşturma ve sürdürmede mesaj alma kadar mesaj göndermeyi de içerir. Öğretmenler öğrencilerini dinlerken, öğrencilerin söylediklerine önyargısız yaklaşmalı, anlamaya çalışmalı dikkati sürekli yüksek tutmalıdır. Bu durum öğrencide duygularının kabul gördüğu ve duygularını ifade edebileceğine yönelik güvenini artırır (Edwards, 1997).

Ders sürecinde içerikle ilgili belirlenmiş amaç ve kazanımlara ulaşılmak için öğretmenin etkili iletişim becerilere sahip olması gerekmektedir. Türkçe öğretimi sürecinde iletişim iki açıdan önem arz eder. Öncelikle Türkçe dersleri bireye yazılı ve sözlü iletişim sağlama becerileri öğreten bir içeriğe sahiptir. Anlama ve anlatım becerilerini öğretmeyi amaçlayan Türkçe dersinde birey ne kadar başarılı olursa, dil kullanım becerisini ne kadar yüksek düzeyde kazanırsa o kadar etkili iletişim kurabilir. İletişim becerileri için Türkçe derslerinin bir yönü de Türkçe öğretmenlerinin ders sürecinde yazılı ve sözlü iletişim becerilerini kazandırırken, öğrencilere örnek iletişim durumları sunmasıdır. Bu durumda Türkçe öğretmenlerinin iletişim becerilerine sahip olma düzeyleri doğrudan ders sürecindeki başarıyı etkileyecektir. Genel bir ifadeyle başlı başına bir iletişim etkinliği olan eğitimin sağlıklı bir biçimde gerçekleşmesi, özellikle öğretim faaliyetini sürdürenlerle öğrenciler arasındaki iletişimin gerçekleşmesini gerektirir (Bolat, 1996: 75). Bu nedenle Türkçe öğretimi yetiştirirken etkili iletişim becerisine sahip öğretmenler yetiştirmeye ve lisans döneminde öğretmen adaylarının doğru ve etkili iletişim kurması için gerekli örnek uygulamaların yapılmasına ihtiyaç vardır.

Bu gerekçelerden hareketle bu çalışmada, Türkçe öğretmenlerinin iletişim becerileri düzeylerinin belirlenmesi ve çeşitli değişkenlere (Cinsiyet, Kıdem, Mezuniyet) göre değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

### **Yöntem**

Bu araştırma, betimsel araştırma modellerinden tarama modelinde yapılmıştır. Bu model, “geçmişte veya hâlen var olan bir durumu var olduğu



şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan kişi, olay, olgu, durum veya nesne kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya, betimlenmeye çalışılır” (Karasar, 2006: 77).

### Çalışma Grubu

Araştırmanın alışma grubu, 2009–2010 eğitim–oğretim döneminde, Giresun, Ordu, Sivas, Trabzon ve Erzurum il merkezinde görev yapan 140 Türkçe oğretmeninden oluşmuştur.

*Kişisel Bilgi Formları* ile ulaşılan bilgilerden çalışma grubundaki oğretmenlerin 74’ünün erkek, 66’sının kadın olduğu; 75’inin 1-5 yıl arası mesleki kdeme, 45’inin 6-10 yıl arası, 11’inin 11-15 yıl arası ve 7’sinin de 16-20 yıl arası mesleki kdeme sahip olduğu; mezun oldukları lisans programlarına göre 80’inin Türkçe Oğretmenliği, 34’ünün Türk Dili ve Edebiyatı Oğretmenliği ve 26’sının Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü(Fen-Edebiyat Fakültesi) mezunu olduğu belirlenmiştir.

### Verilerin Analizi

Türkçe oğretmenlerinin iletişim düzeylerini belirlemek amacıyla *İletiliş Becerileri Değerlendirme Oeği* kullanılmıştır. Oek, Karagöz ve Kösterelioğlu(2008) tarafından oğretim elemanlarının iletişim becerilerini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Karagöz ve Kösterelioğlu(2008)’nun yaptığı uygulamada Oeğin güvenirlik katsayısı *Cronbach Alpha* 0,775 olarak tespit edilmiştir. 51 madde olarak geliştirilen deneme oeği yapılan faktör analizi sonucunda 25 maddeye düşürülmüştür. Faktör yükü 0,45’in altında olan maddeler oekten çıkarılmıştır. Oeğin kapsam geçerliliğini sağlamak için uzman görüşüne başvurulmuştur. Oek likert tipte düzenlenmiş; “5- Hepsi, 4- oğu, 3-Bazısı, 2- Birkaçı, 1-Hiçbiri ” şeklinde puanlandırılmıştır. Yapılan güvenirlik ve geçerlik analizleri sonucunda İBD, 6 alt boyut ve 25 maddeden oluşmuştur. (Alt boyutlara ait maddeler: **Saygı Boyutu**; 24, 20, 13, 7, 1. **İfade becerisi boyutu**; 2,9,14,17,22. **Değer boyutu**; 19,16,10,6. **Engeller boyutu**; 8,12,15,23. **Motivasyon boyutu**; 4,11,21,25. **Demokratik tutum boyutu**; 3,5,18). Oek maddeleri araştırmacı tarafından oğretmenlere yönelik hâle getirilmiştir. Maddeler doğrudan oğretmenlerin yanıtlayabileceği bir anket olarak yeniden düzenlemiştir. Değerlikler sonucunda anket değerlendirme maddeleri 5- *Her Zaman*, 4- *Genellikle*, 3- *Bazen*, 2- *Oldukça*, 1- *Hiçbir Zaman* olarak değeritirilmifir. Bu değeriklik sonucunda anketin güvenirliği tekrar

hesaplanmış, testin bütünün *Cronbach Alpha* iç tutarlık katsayısı 0,91 olarak tespit edilmiştir. Anketten elde edilen veriler, alt boyutlara göre analiz edilmiş ve genel madde ortalamaları verilmiştir. *İletişim Becerileri Değerlendirme Anketi(İBDA)*'nden elde edilen toplam puanlara göre Türkçe öğretmenlerinin iletişim beceri düzeylerine yönelik genel bir yargıya ulaşılmıştır.

Çalışma grubundaki Türkçe öğretmenleri ile ilgili gerekli bilgileri (Cinsiyet, Kıdem, Mezuniyet) belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından Kişisel Bilgi Formu oluşturulmuştur.

Türkçe öğretmenlerinin iletişim becerilerine dair elde edilen veriler, SPSS 11.5 paket programı aracılığıyla değerlendirilmiştir.

### Bulgular

#### A- Türkçe Öğretmenlerinin İletişim Becerileri Düzeylerine Yönelik Genel Ortalamalar

	Maddeler	n	X	Ss
Saygı Boyutu	1	140	3,28	1,3479
	7	140	3,48	1,3857
	13	140	2,13	1,2649
	20	140	3,55	1,4155
	24	140	2,27	1,2045
<b>Toplam</b>			2,92	

İletişim becerileri saygı boyutu açısından Türkçe öğretmenlerinin “Karşıdaki kişi, düşüncelerini ifade ederken neden böyle düşündüğünü anladığımı belirtirim.” maddesi için  $X= 3,28$ ; “Sınıf içi iletişimi etkileyen unsurları kontrol altına alırım.” maddesi için  $X=3,48$ ; “Sınıfta bazı öğrencilerin düşünceleri yanında yer alarak taraf olurum.” maddesi için  $X= 2,13$ ; “Başkalarının/öğrencilerin düşüncelerine önem verdiğimi belirtirim.” maddesi için  $X=3,55$ ; “Emir vererek, zorlayarak konuşurum.” maddesi için  $X= 2,27$  oranında bir beceri düzeyine sahip oldukları belirlenmiştir. Ayrıca iletişim becerileri saygı boyutuna yönelik genel ortalamalarının  $X= 2,92$  olduğu görülmüştür.

İletişim sürecinde saygılı davranmanın iletişimin hedefe ulaşmasında etkili olduğu önemli bir gerçektir. Bu nedenle özellikle ana dili olarak Türkçe öğretmenlerinin iletişim sürecinde öğrencilerine karşı saygılı olması önemlidir. Ancak ulaşılan sonuçların orta düzeyde olması düşündürücüdür. Türkçe

öğretmenlerinin yetiştirilmesinde bu eksikliğin giderilmesi için farklı düzenleme ve uygulamalara gidilmelidir.

	Maddeler	n	X	Ss
<b>İfade Becerisi Boyutu</b>	2	140	2,90	1,1771
	9	140	2,75	1,2644
	14	140	2,54	1,2828
	17	140	3,01	1,3988
	22	140	2,58	1,6966
<b>Toplam</b>			2,76	

İletişim becerileri ifade becerisi boyutu açısından Türkçe öğretmenlerinin “*Konuşurken jest ve mimiklerimi etkili kullanırım.*” maddesi için  $X= 2,90$ ; “*Diğer insanları suçlayan ifadeler kullanırım.*” maddesi için  $X= 2,75$ ; “*Başkalarının/öğrencilerin bazı düşüncelerini takdir ettiğimi söylerim.*” maddesi için  $X= 2,54$ ; “*Başkalarını/öğrencileri seçenekler arasında seçim yapmada özgür bırakırım.*” maddesi için  $X= 3,01$ ; “*Derse “merhaba, günaydın” vb. ifadelerle başlarım.*” maddesi için  $X= 2,58$  oranında bir beceri düzeyine sahip oldukları belirlenmiştir. Ayrıca iletişim becerileri ifade becerisi boyutuna yönelik genel ortalamalarının  $X= 2,76$  olduğu görülmüştür.

Ana dili Türkçe öğretmenlerinin ifade etme becerilerinin diğer öğretmenlere oranla çok yüksek olması ve etkili iletişim becerilerine sahip olmaları gerekmektedir. Ancak ulaşılan sonuçlardan Türkçe öğretmenlerinin iletişim sürecinde ifade etme becerilerinin orta düzeyde olduğu görülmüştür.

	Maddeler	n	X	Ss
<b>Değer Boyutu</b>	6	140	3,35	1,2219
	10	140	2,21	1,5583
	16	140	2,79	1,1041
	19	140	3,15	1,5327
<b>Toplam</b>			2,88	

İletişim becerileri değer boyutu açısından Türkçe öğretmenlerinin “*Soruların yanıtlanması için yeteri kadar zaman tanırım.*” maddesi için  $X= 3,35$ ; “*Bir sorun olduğunda çözüm önerisi getirir.*” maddesi için  $X= 2,21$ ; “*Başkalarına/öğrencilere ismi dışında adlarla seslenirim.*” maddesi için  $X= 2,79$ ; “*Sınıfta özgür düşünülebiyecek bir ortam oluştururum.*” maddesi için  $X= 3,15$  oranında bir beceri düzeyine sahip oldukları belirlenmiştir. Ayrıca iletişim

becerileri değer boyutuna yönelik genel ortalamalarının  $X= 2,88$  olduğu görülmüştür.

Öğretmenin öğrencisine ne kadar değer verirse ve bunu onu dinlerken, ürünlerini kontrol ederken, derse katılırken gösterirse başarı düzeyi o oranda yükselebilir. Öğretmenin öğrenciyle olan iletişim sadece konuyu anlatmakla sınırlı değildir. Ders sürecine öğrencinin katılımında ve diğer aktif ğretim süreçlerinde ğretmen öğrencilerle iletişim içinde olmalıdır. Türkçe ğretmenlerinin iletişim sürecinde öğrencilere verdikleri değer oranının düşük olmadığı ama yeterli de olmadığı söylenebilir.

	Maddeler	n	X	Ss
<b>Engeller Boyutu</b>	8	140	2,19	,9047
	12	140	1,91	1,1623
	15	140	3,51	1,4714
	23	140	2,35	1,4833
<b>Toplam</b>			2,49	

İletişim becerileri engeller boyutu açısından Türkçe ğretmenlerinin *“Başkalarının/ğrencilerinin düşüncelerine saygı duydugumu belirtirim.”* maddesi için  $X= 2,19$ ; *“Anlattığım kavramlar anlaşılmadığında tekrar anlatırım.”* maddesi için  $X= 1,91$ ; *“Canlı ve somut örnekler vererek iletişim kurarım, ders anlatırım.”* maddesi için  $X=3,51$ ; *“Konuşurken başkaları/öğrenciler ile göz teması kurarım.”* maddesi için  $X= 2,35$  oranında bir beceri düzeyine sahip oldukları belirlenmiştir. Ayrıca iletişim becerileri engeller boyutuna yönelik genel ortalamalarının  $X= 2,49$  olduğu görülmüştür. Ulaşılan bulgulardan iletişim sürecinde öğrencinin etkili ve sağlıklı iletişim kurmasını engelleyebilecek unsurların öğretmenlerce yeteri kadar düzenlenmediği grlmektedir.

	Maddeler	n	X	Ss
<b>Motivasyon Boyutu</b>	4	140	2,94	1,2906
	11	140	2,77	1,4902
	21	140	2,18	1,2186
	25	140	2,96	1,4514
<b>Toplam</b>			2,71	

İletişim becerileri motivasyon boyutu açısından Türkçe ğretmenlerinin *“Başkalarından/öğrencilerinden aldığım geri bildirimleri dikkate alırım.”* maddesi için  $X= 2,94$ ; *“Başkalarını/ğrencileri dinlerken oldukça sabırlıyım.”*

maddesi için  $X= 2,77$ ; “*Eleştirilerimi karşımdakini kırmadan yapmaya özen gösteririm.*” maddesi için  $X= 2,18$ ; “*Sözlü anlatımlarda ses tonumu dikkati toplamak için ayarlarım.*” maddesi için  $X= 2,96$  oranında bir beceri düzeyine sahip oldukları belirlenmiştir. Ayrıca iletişim becerileri motivasyon boyutuna yönelik genel ortalamalarının  $X= 2,71$  olduğu görülmüştür. Türkçe öğretmenlerinin iletişim sürecinde öğrencileri motive etmede orta düzeyde etkili oldukları ve öğrencilerin iletişim eylemleri yeterli düzeyde motive olmaları için gereken ilginin ve çabanın gösterilmediği tespit edilmiştir. Orta düzeyde iletişime motive etme becerisi Türkçe dersleri için yeterli değildir.

	Maddeler	n	X	Ss
<b>Demokratik Tutum</b>	3	140	2,42	1,5368
	5	140	2,39	1,4774
	18	140	2,84	1,4963
<b>Toplam</b>			2,55	
<b>Genel Toplam</b>			2,74	

İletişim becerileri demokratik tutum boyutu açısından Türkçe öğretmenlerinin “*Derste rahatlıkla soru sorulabilecek bir ortam hazırlarım.*” maddesi için  $X= 2,42$ ; “*Geri bildirimleri “güzeldi, katılıyorum vb.” İfadelerle pekiştiririm.*” maddesi için  $X= 2,39$ ; “*Konuşma hızımı iyi ayarlarım.*” maddesi için  $X= 2,84$  oranında bir beceriye sahip oldukları belirlenmiştir. Ayrıca iletişim becerileri demokratik tutum boyutuna yönelik genel ortalamalarının  $X= 2,71$  olduğu görülmüştür. Türkçe öğretmenlerinin iletişim sürecin demokratik tutum düzeylerinin de orta düzeyde olması özellikle Türkçe öğretiminde bu beceri de önemli bir eksikliğin var olduğunu göstermektedir.

Bulgulardan hareketle Türkçe öğretmenlerinin genel olarak  $X= 2,74$  oranında düşük bir iletişim becerisi düzeyine sahip olduğu, bunun öğretmenlik mesleği için ve eğitim hedefleri için yeterli olmadığı görülmüştür.

Türkçe öğretmenlerinin iletişim becerilerini değerlendirmek için ulaşılan sonuçlardan anlattığım kavramlar anlaşılmadığında tekrar anlatmada, bir sorun olduğunda çözüm önerisi getirmede, konuşurken başkaları/öğrenciler ile göz teması kurmada ulaşılan düşük beceri seviyeleri dikkat çekicidir. Ancak emir vererek, zorlayarak konuşmada ulaşılan düşük oranlar Türkçe öğretmenlerinin hoşgörölü ve saygılı bir iletişim düzeyine sahip olduğunu da göstermektedir.

**B- Türkçe Öğretmenlerinin İletişim Becerileri Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Analizi**

Cinsiyet	n	X	Ss	t	p*
Erkek	74	2,537	,894	2,682	0,008
Kadın	66	2,967	1,000		

\* p<0,05

Türkçe öğretmenlerinin iletişim beceri düzeyleri cinsiyet değişkenine göre değerlendirildiğinde kadın öğretmenlerin X= 2,967, erkek öğretmenlerin X= 2,537 oranında beceriye sahip oldukları belirlenmiştir. Elde edilen bulgular, Türkçe öğretmenlerinin iletişim becerilerinde cinsiyet değişkenine göre kadın öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir (t: 2,682; p<0,05).

**C- Türkçe Öğretmenlerinin İletişim Becerileri Düzeylerinin Meslekî Kıdem Değişkenine Göre Analizi**

Kıdem	n	X	Ss	F <sub>(3,136)</sub>	p
1-5 yıl	75	2,948	,910	4,384	0,004
6-10 yıl	45	2,614	1,000		
11-15 yıl	13	1,981	,524		
16-20 yıl	7	2,720	1,275		
<b>Toplam</b>	140	2,739	,966		

Türkçe öğretmenlerinin iletişim beceri düzeyleri meslekî kıdem değişkenine göre değerlendirildiğinde 1-5 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin X= 2,948, 6-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin X= 2,614, 11-15 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin X= 1,981 ve 16-20 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin X= 2,720 düzeyinde iletişim becerisine sahip oldukları belirlenmiştir. Elde edilen bulgular, Türkçe öğretmenlerinin iletişim becerilerinde meslekî kıdem değişkenine göre 1-5 meslekî kıdeme sahip öğretmenler lehine anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir (F<sub>(3,136)</sub>: 4,384, p<0,05).

**Meslekî Kıdem Değişkenine Göre Türkçe Öğretmenlerinin İletişim Beceri Düzeyleri Post-Hoc Tukey HSD Analizi**

Kıdem(I)	Kıdem(J)	Ortalama Farkı (I-J)	p*
1-5 yıl	6-10 yıl	,33404	,233
	11-15 yıl	,96673*	,004
	16-20 yıl	,22827	,926
6-10 yıl	1-5 yıl	-,33404	,233
	11-15 yıl	,63268	,142
	16-20 yıl	-,10578	,992
11-15	1-5 yıl	-,96673*	,004
	6-10 yıl	-,63268	,142
	16-20 yıl	-,73846	,334
16-20	1-5 yıl	-,22827	,926
	6-10 yıl	,10578	,992
	11-15 yıl	,73846	,334

\*p<0,05

Türkçe öğretmenlerinin iletişim beceri düzeyleri arasında meslekî kıdem değişkenine göre anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Yapılan Tukey testi sonunda elde edilen verilere göre:

1-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip Türkçe öğretmenleri ile 11-15 (p:0,004) yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin iletişim düzeyleri arasında 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler lehine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir.

Bulgular ışığında, 1-5 yıl arası meslekî kıdeme sahip (daha genç ya da yeni müfredatlara ve yaklaşımlara göre yetiştirilmiş) Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerine ve çevrelerine karşı iletişim becerilerinin daha yüksek olduğu söylenebilir.

**D- Türkçe Öğretmenlerinin İletişim Becerileri Düzeylerinin Mezuniyet Değişkenine Göre Analizi**

Mezun Olunan Lisans Prog.	n	X	Ss	F <sub>(2,137)</sub>	p
Türkçe Öğretmenliği	80	3,248	,951	40,975	0,000
Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği	34	2,129	,324		
Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü	26	1,974	,499		

Türkçe öğretmenlerinin iletişim beceri düzeyleri mezun oldukları lisans programına göre değerlendirildiğinde Türkçe Öğretmenliği bölümünde mezun öğretmenlerin  $X= 3,248$ , Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği bölümünden mezun öğretmenlerin  $X= 2,129$  ve Türk Dili ve Edebiyatı(Fen-Edebiyat Fakültesi) bölümünden mezun öğretmenlerin  $X= 1,974$  oranında iletişim becerisine sahip oldukları tespit edilmiştir. Elde edilen bulgular, Türkçe öğretmenlerinin iletişim becerilerinde mezun oldukları lisans programına göre Türkçe Öğretmenliği bölümünden mezun öğretmenler lehine anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir ( $F_{(2,137)}: 40,975, p < 0,05$ ).

**Mezun Olunan Lisans Programı Değişkenine Göre Türkçe Öğretmenlerinin İletişim Beceri Düzeyleri Post-Hoc Dunnet T3 Analizi**

Mezuniyet (I)	Mezuniyet (J)	Ortalama Farkı (I-J)	p
Türkçe Öğretmenliği	Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği	1,11859*	,000
	Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü	1,27415*	,000
Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği	Türkçe Öğretmenliği	-1,11859*	,000
	Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü	,15557	,433
Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü	Türkçe Öğretmenliği	-1,27415*	,000
	Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği	-,15557	,433

Türkçe öğretmenlerinin iletişim beceri düzeyleri arasında mezun olunan lisans programı değişkenine göre anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Yapılan Dunnet T3 testi sonunda elde edilen verilere göre:

Türkçe Öğretmenliği mezunu öğretmenler ile Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği Bölümü ( $p:0,000$ ) ile Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü mezunu öğretmenlerin beceri düzeyleri arasında ( $p:0,000$ ) Türkçe Öğretmenliği mezunları lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bulgulara göre, Türkçe öğretmenliği mezunu öğretmenlerin diğer lisans programlarından mezun öğretmenlere göre iletişim becerileri açısından daha yüksek bir düzeye sahip oldukları belirlenmiştir.



Bulgular ışığında, Türkçe Öğretmenliği bölümünden mezun olmuş ve Türkçe öğretimine için gerekli alan ve pedagojik eğitimi almış öğretmenlerin öğrencilerine karşı iletişim becerilerinin daha yüksek olduğu söylenebilir. Bu sonuç Türkçe öğretimi açısından öğretmen yetiştirmenin önemi ve Türkçe eğitimini bu alanın eğitimcilerinin yapmasının gerekliliğini vurgulamaktadır.

### Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada Türkçe öğretmenlerinin iletişim beceri düzeyleri belirlenmeye ve çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmeye çalışılmıştır.

*Araştırmamızda ulaşılan bulgular ışığında;*

Türkçe öğretmenlerinin genel olarak  $X= 2,74$  (Min:1, Max:5 aralığında) oranında düşük bir iletişim becerisi düzeyine sahip olduğu, bunun öğretmenlik mesleği için ve eğitim hedefleri için yeterli olmadığı görülmüştür. İletişim becerileri saygı boyutuna yönelik genel ortalamalarının  $X= 2,92$ ; iletişim becerileri ifade becerisi boyutuna yönelik genel ortalamalarının  $X= 2,76$ ; iletişim becerileri değer boyutuna yönelik genel ortalamalarının  $X= 2,88$ ; iletişim becerileri engeller boyutuna yönelik genel ortalamalarının  $X= 2,49$ ; iletişim becerileri motivasyon boyutuna yönelik genel ortalamalarının  $X= 2,71$  ve iletişim becerileri demokratik tutum boyutuna yönelik genel ortalamalarının  $X= 2,71$  olduğu görülmüştür. Bu sonuçlarla benzer bazı çalışmaların sonuçları örtüşmektedir (Oğuz, 2009).

*Elde edilen bulgulardan;*

Türkçe öğretmenlerinin iletişim becerileri arasında cinsiyet değerışkenine göre kadın öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir ( $t: 2,682$ ;  $p<0,05$ ). Bu bulgu, literatürde yapılmış benzer çalışmaların sonuçlarını desteklemektedir (Şeker, 2000; Saygıdeğer, 2004; Korkut, 2005; Korkut, 1997; Görür, 2001; Bozkurt, Serin ve Emran, 2003; Aklaya, 2004; Aspergen, 1999).

Türkçe öğretmenlerinin iletişim becerileri arasında mesleki kıdem değerışkenine göre 1-5 mesleki kıdeme sahip öğretmenler lehine anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir ( $F_{(3,136)}: 4,384$ ,  $p<0,05$ ). Bu durum, mesleğe yakın zamanda başlamış Türkçe öğretmenlerinin iletişim becerilerinin daha üst düzeyde olduğunu göstermektedir.

Türkçe öğretmenlerinin iletişim becerileri arasında mezun oldukları lisans programına göre Türkçe Öğretmenliği bölümünden mezun öğretmenler lehine anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir ( $F_{(2,137)}: 40,975$ ,  $p<0,05$ ). Bu bulgu, Türkçe öğretmenliği lisans programındaki Etkili İletişim gibi iletişime dayalı derslerin kısmi oranda faydalı olduğunu göstermektedir.

Türkçe öğretmenlerinin iletişim becerileri düzeylerinin orta düzeyde olduğu görülmüştür. Ancak bu seviyenin Türkçe dil becerilerinin kazandırılması için yeterli olmadığı gerçeğinden hareketle Türkçe öğretmeni yetiştirmede bu konuda düzenlemelerin yapılması gerektiği söylenebilir. İletişim becerisi kazandırmayı amaçlayan Türkçe dersinde öğretmenin etkili iletişimi sağlaması öğrencinin ana dili kullanma zevki ve bilincini kazanmasını sağlayacak en önemli unsurdur. Bu nedenle Türkçe öğretmenlerinin iletişim becerilerinin yükseltilmesine daha fazla önem verilmelidir.

### **Öneriler**

Öğretmenlerin iletişim becerilerinin geliştirilmesine yönelik uzmanlarca hizmet içi seminerler verilebilir.

Türkçe öğretmeni yetiştiren Türkçe Eğitimi Bölümü lisans programındaki iletişim becerisi kazandırmada etkili olabilecek uygulamalı ders sayısı artırılabilir. Var olan Etkili İletişim gibi derslerde kuramsal bilgilerin aktarılmasından ziyade, öğretmen adaylarına örnek olaylardan hareketle uygulama yapma olanağı sunulmalıdır.

Türkçe öğretmeni adaylarına mezun olmadan önce Öğretmenlik Uygulaması'na gidildiği (VIII.) dönem içinde iletişim becerilerini geliştirici seminerler, konferanslar ve bilgilendirici toplantılarla rehberlik faaliyetleri yapılabilir.

Bundan sonra yapılacak çalışmalarda, Türkçe öğretmen ve öğretmen adaylarının iletişim becerileri farklı değişkenler açısından değerlendirebilir.

### Kaynaklar

- Alkaya, Y.(2004). *Lise Öğrencilerinin İletişim ve Empati Becerilerinin Sosyo-Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aspegren, K.(1999). Teaching and Learning Communication Skills in Medicine-A Review With Quality Grading Of Articles, *Medical Teacher*, Vol:21(6) 565-570.
- Arıcan, K. (2005). *İlköğretim Okullarında Sınıf İçi İletişimde Rol Oynayan Öğretmen Davranışları*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Arslantaş, Y. (1998). *Sınıf Yönetiminde Öğretmen İletişim Becerilerine İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Baymur, F.(1990). Çağımızda İnsan İlişkilerinin Artan Önemi ve Bu Hususun Eğitimde Dikkate Alınması, *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 1(1): 16-26.
- Bolat, S. (1996). Eğitim Öğretimde İletişim: Hacettepe Eğitim Fakültesi Uygulaması, *Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 75-78.
- Bozkurt, N., Serin, O., Emran, B. (2003). İlköğretim Birinci Kademe Öğretmenlerinin Problem Çözme, İletişim Becerileri ve Denetim Odağı Düzeylerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi, *Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri*. 1373-1392, Antalya.
- Çetinkanat, C. (1996). İnsan İlişkilerinde Etkili İletişim, *Çağdaş Eğitim*, 21 (223), 18-20.
- Çilenti, K. (1998). *Eğitim Teknolojisi ve Öğretim*, Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Demirel, Ö., Seferoğlu, S. ve Yağcı, E. (2001). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*, Ankara: PegemA Yay.
- Dökmen, Ü. (1997). *İletişim Çatışmaları ve Empati*, İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Edwards, C. (1997). *Classroom Discipline and Management*, Printice Hall, Inc New Jersey.
- Ergin, A. ve Birol, C. (2000). *Eğitimde İletişim*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Görür, D. (2001). *Lise Öğrencilerinin İletişim Becerilerini Değerlendirmelerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Güçlü, N. (2001). *İletişim*, Ankara: Nobel Yay. Sayı: 20.
- Güçlü, N. (1998). Sınıfta Etkili Öğrenci-Öğretmen İletişiminin Kurulması, *G.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (2), 61-64.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karagöz, Y. ve İlker K.(2008). *İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeğinin Faktör Analizi Metodu İle Geliştirilmesi*, Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 81-98.

- Klonsky, M. (2002). Small Schools and Teacher Professional Development, *ERIC Clearinghouse on Rural Education and Small Schools* Charleston WV. ED470949
- Korkut, F.(2005). Yetişkinlere Yönelik İletişim Becerileri Eğitimi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 143-149,
- Korkut, F.(1997). Üniversite Öğrencilerinin İletişim Becerilerinin Değerlendirilmesi, *IV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri*, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yay., 208-218.
- Mc.Whirter ve Acar, N. V. (2000). *Ergen ve Çocukla İletişim: Öğretme, Destekleme ve Çocuk Yetiştirme Sanatı*, Ankara: US-A Yayıncılık.
- Oğuz, A. (2009). Öğretmen Adaylarının Sözlü ve Yazılı Anlatım Becerilerine İlişkin Öz Yeterlik Algıları, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi(esosder)*, Güz, C.8 S.30 (018-042).
- Saygıdeğer, A.(2004). *Benlik Saygısı Düzeyleri Farklı Genel Lise Öğrencilerinin Bazı Kişisel Özelliklerine Göre İletişim Becerilerine İlişkin Algılarının İncelenmesi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Şeker, A. (2000). *Sınıf Öğretmenlerinin İletişim Becerileri ile Sınıf Atmosferi Arasındaki İlişkinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

## Saldırđanlık Eğilimi Ölçeği'nin Türk Çocuklarına Uyarlanması

Serdal SEVEN<sup>a</sup>

### Özet

Bu çalışmada sosyal gelişim kapsamında orta çocukluk dönemindeki çocukların saldırganlık eğilimlerini belirlemeye yönelik Cassidy ve arkadaşları (1996) tarafından geliştirilen "Saldırđanlık Eğilimi Ölçeği"nin geçerlik ve güvenilirliği tespit edilmiştir. Araştırmaya Muş'taki ilköğretim okullarında öğrenim gören 9-12 yaşındaki 124 çocuk katılmıştır. Açıklayıcı faktör analizi sonucunda bulunan iki faktörün açıkladığı varyans % 60,55 olarak hesaplanmıştır. Doğrulatoryıcı faktör analizi sonucunda sınanan faktör yapısının gerçek verilerle iyi uyum gösterdiği doğrulanmıştır. Ölçeğin güvenilirliği için iç tutarlılığa bakılmıştır. Bu amaçla Cronbach alfa .76 ve Spearman Brown iki yarı test korelasyonu .70 olarak hesaplanmıştır. Bu analizler doğrultusunda ölçeğin, geçerli, güvenilir ve Türk çocuklarına uygun olduğu kabul edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Saldırđanlık, Saldırđanlık eğilimi, Sosyal Gelişim, Orta çocukluk

### Adaptation of Intent Attribution Questionnaire to Turkish Children

#### Abstract

In this study, validity and reliability of "Intent Attribution Questionnaire" which was developed by Cassidy and her colleagues (1996) for determining intent of hostility in middle childhood was determined. 124 students from Primary schools in Muş Province participated in this study. As a result of exploratory factor analysis, the variance of one factor was computed as 60.55%. Confirmatory factor analysis results confirmed tested data have well harmony with ideal data. Cronbach alpha coefficient (.76) and Spearman Brown split-half correlation (.70) were computed. As a result of these analyses, this scale is accepted to be reliable, valid and suitable for Turkish children.

**Key Words:** Aggressiveness, Hostility Attribution, Social Development, Middle Childhood

#### Giriş

Sosyal yeterlik, çocuğun çevresine başarılı bir şekilde uyumunu ifade eder. Bu başarılı uyum okul başarısı, sosyal beceri ve akran ilişkileri terimleriyle dar anlamda ifade edilebilir (Masten & Coatsworth, 1998). Sosyal yeterliğin gelişmesi çocukla çevrenin etkileşiminin bir sonucudur.

---

<sup>a</sup> Yard. Doç. Dr. , Muş Alparslan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, [serdalseven@hotmail.com](mailto:serdalseven@hotmail.com), Muş.

Sosyal etkileşim, insan yaşamının vazgeçilmez bir parçasıdır. Çocuğun sosyal davranışı, etkileşimde olduğu iki önemli grup olan aile ve akranların tepkileri bağlamında ele alınmaktadır (Çetin, Bilbay & Kaymak, 2003). Yaşamını ilişkiler ağı içerisinde sürdüren insanın uyumunda ve mutlu olmasında sağlıklı sosyal etkileşimin büyük payı vardır.

Çocuğun sosyal sosyal etkileşimlerinin bir sonucu olarak uyumu, davranış problemleriyle ilişkili olarak düşünülmektedir. Davranış problemleri bebeklikten ergenliğe kadar olan süreçte iki ana kategoriye ayrılmıştır (Achenbach, 1991): kontrolaltı ve kontrolötesi. Kontrolaltı davranışlar, tipik olarak aşırı sıkıntı ve potansiyel olarak diğerlerine zarar vermeyi içerir. Bu davranışlar terim olarak “dışsallaştırma” olarak adlandırılmıştır. Bu davranışlar diğerlerine karşı dışsal olarak gösterilir ve çocuğun çevresiyle olan ilişkilerini etkiler. Dışsallaştırma kavramı, aşırı öfke, kavga, yıkıcı davranışlar ve itaatsizlik içerir. Kontrolötesi davranışlar, sosyal olarak, içekapanıklık, korkaklık, mutsuzluk, endişe ve sıkıntı duygularının içe odaklanmış ifadesi olarak ortaya çıkar. İşselleşmiş davranışlar çocuğun çevresindeki kişiler tarafından fark edilmeyebilir. Çünkü bu tür davranışlar dışsallaşmış davranışlara göre daha az rahatsız edicidir (Achenbach, 1991; Seven, 2007).

Saldırganlık davranışı dışsallaşmış davranış problemlerinin başında gelir. Saldırganlık sözcüğü genelde olumsuz bir davranış olarak algılanmasına rağmen, temel anlamda bir yere veya kimseye yaklaşmak, bir şeye başlamak fakat aynı zamanda saldırmak üzere atılmak anlamlarına gelmektedir. Fakat günümüzde saldırganlık, canlı ya da cansız herhangi bir objeye zarar verici, yaralayıcı, hatta öldürücü, zedeleyici davranışlar olarak tanımlanmaktadır. Buna göre, fiziksel ya da dolaylı olarak bir başkasına zarar vermeyi amaçlayan hareketler saldırganlık olarak nitelendirilir (Kesen, Deniz & Durmuşoğlu, 2007).

Son yıllarda yapılan araştırmalar sosyal biliş ile saldırganlık davranışının ilişkili olduğunu göstermiştir (Dodge, 1986). Bu kapsamda yapılan araştırmaların çoğunda bireyin sosyal özellikleriyle ilgili zihinsel temsillerinin diğer insanlarla olan etkileşimleri sonucunda şekillendiği tespit edilmiştir. Bir çocuğun diğerlerine karşı düşmanca niyete sahip olması değişik durumlar karşısındaki tepkisini şekillendiren güçlü bir faktör olarak görülmektedir. Bu nedenle, zihinsel temsillerin tespiti için kullanılan metotların çoğunluğu belirli durumlar karşısında diğer insanların tepkilerinin sorulması şeklinde

belirlenmiştir (Dodge, Petit, McClaskey & Brown, 1986). Dodge (1980)'a göre çocukların saldırganca hareket etmelerinin önemli bir nedeni diğer çocuklara karşı sıklıkla düşmanca bir bakış açısına sahip olmalarıdır.

Çocukların akranlarına karşı düşmanca eğilim içerisinde olmalarının nedenlerini inceleyen araştırmalar yapılmıştır (Dodge, 1980; Dodge & Frame, 1982; Dodge, Petit, McClaskey & Brown, 1986). Bu araştırmalarda akranları tarafından dışlanma (Waas, 1988), ebeveyn baskısı ve sosyal bilişsel kapasitenin yetersiz olması gibi durumların çocukların akranlarına karşı düşmanca davranma eğilimini artırdığı görülmüştür (Orobio de Castro, Veerman, Koops, Bosch ve Monshouwer, 2002). Bununla birlikte Dodge (2006), ocukların erken yaşlardan itibaren sosyal davranışlara yönelik şemalar geliştirdiklerini savunmuştur. Dodge (2006)'a göre bu şemaların saldırganlık eğilimi yönünde gelişmesine yol açan faktörler ise şunlardır:

- a. Fiziksel istismar
- b. Yetişkinlerin ve akranların düşmanca davranışlar için model olmaları
- c. Yaşamsal süreçteki başarısızlıklar
- d. Bireyin kendisini savunması, haysiyet ve saldırı karşısında misilleme ile ilgili kültürel ocuk yetiştirme tutumları

Son yıllarda akranlara karşı düşmanca eğilimi projektif bazı yöntemlerle tespit edilebilmesine imkân veren ölçekler geliştirilmiştir (Cassidy, Kirsh, Scolton ve Parke, 1996; Vitale, Newman, Serin ve Bolt, 2005). Bu lekler Crick ve Dodge (1996) tarafından formüle edilen sosyal bilgi işleme modeli temel alınarak hazırlanmıştır (Orobio de Castro, Veerman, Koops, Bosch ve Monshouwer, 2002).

Ülkemizde hlihazırda ocuk ve ergenlerde saldırganlığı ölçmek amacıyla geliştirilen veya uyarlanan ölçekler bulunmaktadır (Uluğtekin, 1976; Aşkın, 1981; Baklaya, 2000). Bu lekler genellikle likert tipi olarak hazırlanmıştır. Ancak saldırganlık eğilimini hikayelerle tespit eden herhangi bir ölçeğe rastlanmamıştır. Bununla birlikte orta çocuklukta tanıdağ ve yabancı akranlara karşı saldırganlık eğilimi ile ilgili de ölçeğe rastlanmamıştır.

Görüldüğü gibi, dünya literatüründe orta çocukluk döneminde saldırganlık eğilimi niteliklerini ölçen çok çeşitli ölçekler geliştirilmiş olmasına rağmen ülkemizde hlihazırda kullanılabilecek geçerli ve güvenilirliği kanıtlanmış yeterli sayıda ölçek bulunmamaktadır. Bu sebeple çocuklarda saldırganlık eğilimi ile ilgili yeni ölçeklerin üretilmesi veya dünya literatüründe

geçerliği kanıtlanmış mevcut ölçeklerin Türkçeye ve Türk kültürüne uyarlanması ihtiyacı duyulmuştur. Bu nedenle Saldırganlık Eğilimi Ölçeği'nin geçerlik ve güvenilirlik çalışması bu ihtiyacı gidermek amacı ile yapılmıştır.

### **Yöntem**

#### **Çalışma Grubu**

Araştırmanın çalışma grubunu 2007-2008 eğitim-öğretim yılında Muş ili Merkez İlyas Sami İlköğretim Okulu, Yavuz Selim İlköğretim Okulu ve Tandoğan İlköğretim Okulundaki 124 çocuk (60 kız, 68 erkek) oluşturmaktadır. Araştırmanın katılımcıları, yukarıda anılan okullardan, öz anne ve babasıyla yaşayan dokuz ile on iki yaş arasındaki çocuklar arasından rastgele seçilmiştir.

#### **Araç**

Saldırganlık Eğilimi Ölçeđi Cassidy, Kirsh, Scolton ve Parke (1996) tarafından orta çocukluk dönemindeki çocukların belirli durumlarda akranlarına karşı geliştirdiği pozitif, dūřmanca veya belirsiz zihin temsillerini ortaya çıkarmak amacıyla geliştirilmiştir. Ölçekte üçü tanıdık üçü de yabancı akranlarla ilgili olmak üzere altı hikâye bulunmaktadır. Bu hikayelere yönelik biri pozitif, biri dūřmanca ve biri de nötr olmak üzere üç yapılandırılmış seçenek sunulmuştur. Hikâyelerin ikisinde akran kız, ikisinde erkek ikisinde de belirsiz olarak anlatılmıştır. Tanıdık akranlarla ilgili hikâyeler okulda, yabancı akranlarla ilgili hikâyeler ise halka açık yerlerde geçmektedir. Her hikaye için çocukların pozitif- prososyal akran niyeti, negatif-dūřmanca akran niyeti ve nötr akran niyeti belirlenmektedir. Örneđin, “Bir sınıf arkadaşına esprili bir řey söyledin fakat sınıfındaki bir başka kız arkadaşın güldü” hikayesi için çocuktan “Esprinin eğlenceli olduğunu bilmen için güldü (pozitif)”, “Aptalca bir espri yaptığın dūřünmen için güldü (Negatif)” ve “O başka birine gülüyordu (nötr)” seçeneklerinden birini seçmesi istenir.

#### **İşlem**

Saldırganlık Eğilimi Ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlama şu aşamalardan geçerek hazırlanmıştır:

1. Türkçeye uyarlanma konusunda öncelikle ölçeğin başyazarı Jude Cassidy ile yazışmalar yapılmıştır. Yazardan ilgili izin alındıktan sonra ölçeğin çeviri çalışması yapılmıştır. Bu kapsamda bu ölçek iki İngilizce dil uzmanı ve araştırmacı tarafından Türkçeye çevrilmiştir. Türkçeye çevrilen maddeler bir alan uzmanı tarafından düzenlenmiş, sonrasında başka bir İngilizce dil uzmanı tarafından tekrar İngilizceye çevrilmiştir. Her iki çeviri bire bir karşılaştırılarak



anlam karşılığına bakılmış, Türkçe ve İngilizce formlar arasında farklılık olmadığı belirlenmiştir. Türkçeye çevrilen lek Türk dili uzmanı tarafından incelenmiş, uzmanların nerileri doğrultusunda tekrar düzenlenmiştir. Son olarak araştırmacı tarafından önce İngilizce, sonra da Türkçe anlam karşılığı tekrar gözden geirilmif, gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

2. Ölçekte yer alan ifadelerin Türk kültürü için uygunluğunun, ölçülmek istenilen özellikleri ölçmedeki yeterliği, ocuk gelişimi ve sınıf ğretmenliği alanlarında çalışan yedi uzmanın görüşüyle incelenmiştir. Uzmanlardan, ölçekte yer alan her bir maddeyi amaca uygunluk bakımından “uygundur, uygun değildir” şeklinde değerlendirmeleri ve ölçekte yer alan maddeleri geliştirmeye yönelik önerilerde bulunmaları istenmiştir. Yedi alan uzmanına form gönderilmesine rağmen iki uzmandan geri bildirim alınamamış, ölçeğin değerlendirilmesi beş alan uzmanın görüşüne göre yapılmıştır. Saldırganlık Eğilimi leği için bütün uzman görüşlerinin “uygun” olarak işaretlenmesi nedeniyle maddelerde herhangi bir değişiklik yapılmamıştır.

3. Ölçeklerin geçerlik ve güvenilirlik çalışması kapsamında öncelikli olarak Muş Merkez Yavuz Selim İlköğretim Okulunda tesadüfi olarak seçilen 9 ve 10 yaşlarındaki 10 çocuğa ölçeklerin uygulanmasına bağlı olarak metinlerin anlaşılabilirliğini ve ortaya çıkabilecek aksaklıkları belirlemek amacıyla pilot uygulama yapılmıştır.

Pilot uygulamaya göre Saldırganlık eğilimi leği’nde metinlerin anlaşılabilirliği ve uygulama ortamıyla ilgili aksaklıklar tespit edilmiştir. Belirlenen sorunlara yönelik olarak uygulama ortamında ve metinlerde düzeltmeler yapılmıştır.

**Uygulama:** leğin pilot uygulanması için ilgili ilköğretim okullarında uyarıcılardan bağımsız ortamlar oluşturulması istenmiştir. Diğer öğrencilerden bağımsız bir ortamda belirlenen 10 ocuk hikâyeleri okuyup cevaplamışlardır. Daha sonra çocuklarla hikâyelerle ilgili konuşularak metinlerin anlaşılabilirliği test edilmiştir.

Pilot uygulamada yönergeler çocuklar tarafından anlaşılmiştır.

**Puanlama:** Her bir hikâye seçeneklerine göre üç kategoride 1,2 ve 3 olarak puanlanmıştır. Prososyal-pozitif cevaplara 1, nötr cevaplara 2 ve negatif düşmanca cevaplar 3 puan taktir edilmiştir. Toplam puanlar pozitiften düşmanca eğilime doğru 6-18 arasındadır. Yüksek puanlar çocuğun akranlarına karşı negatif düşmanca zihinsel temsilleri olduğunu göstermektedir.

### **Verilerin Analizi**

Ölçeğin geçerliliği açımlayıcı faktör analizi, madde toplam korelasyonu ve doğrulamayı faktör analizi istatistiksel yöntemleriyle bulunmuştur. Güvenilirliği ise Alpha cronbach ve Spearman Brown iki yarı test korelasyonu ile bulunmuştur.

### **Bulgular**

Verilerin açımlayıcı faktör analizi için uygunluğu Kaiser- Meyer- Olkin (KMO) kat sayısı ve Barlett Sphericity Testi ile incelenebilir. KMO'nun .60'dan yüksek, Barlett Testi'nin anlamlı çıkması verilerin faktör analizi için uygun olduğunu gösterir (Büyüköztürk, 2002). Ölçeğin geçerlik çalışmalarında ilk aşama olarak ölçme aracının uygulanması sonucu elde edilen verilerin örneklem grubuna uygunluğu 0.001 düzeyinde, KMO değeri .80 Barlett Testi anlamlılık değeri 0.000 olarak bulunmuştur. Buna göre verilerin faktör analizine uygun olduğu söylenebilir.

Açımlayıcı faktör analizi yapılırken, her bir faktörde yer alacak maddelerin anlam ve içerik açısından tutarlı olması, faktör öz değerlerinin 1 ya da 1'in üzerinde olması, bir maddenin yer aldığı faktörde “.40” ve daha fazla bir faktör yüküne sahip olması, maddelerin buldukları faktördeki yük değerleri ile diğer faktörlerdeki yük değerleri arasındaki farkın en az “.10” ve daha yukarı olması ölçütleri (Büyüköztürk, 2002) göz önünde bulundurulmuştur. Veriler temel bileşenler analizi yöntemi kullanılarak faktör analizi çözümlemesine tabi tutulmuştur. Varimax döndürme tekniği ile yapılan çözümleme sonucunda orijinaline uygun olarak ortaya çıkan iki faktörün öz değerinin 1'in üzerinde olduğu ve bu iki faktörün varyansın toplamda % 60,55'ini açıkladığı görülmüştür. Faktörün maddelerde açıkladığı ortak varyans yaklaşık % 43-75 arasındadır. Ölçeğin faktör yük değerleri, .53-.86 arasında değişmektedir. Diğer taraftan ölçekte yer alan maddelerin madde toplam korelasyonları .46 ile .56 arasında değişmektedir.

Faktör analizi sonucu oluşan iki faktörün öz değer, faktör yük değerleri, ortak ve açıklanan varyans oranları ile madde toplam korelasyonu değerleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1:AFA Sonuçları

Faktör/Madde	Ortak Varyans	Madde Toplam Korelasyonu	Madde Yük Değeri	
			Tanıdık Akran	Yabancı Akran
M1	.59	.51	.71	
M2	.75	.47	.87	
M3	.43	.46	.53	
M4	.72	.54		.83
M5	.54	.56		.62
M6	.61	.49		.77
Açıklanan varyans= % 60,55 Öz değer= 2,75				

Bu aşamada ise ölçeğin iki faktörlü yapısının toplanan verilerle ne derece uyum gösterdiği doğrulamalı faktör analizi (Confirmatory Factor Analysis) ile incelenmiştir. Doğrulamalı faktör analizinde değişkenler arasındaki ilişkiye dair daha önce belirlenen bir hipotez ya da teori, özlüce kurgulanan ya da keşfedilen faktöriyel yapı sınanır (Cole, 1987; Sümer, 2000). DFA’da ölçeğin faktöriyel yapısının (modelin) geçerliliğini değerlendirmek için ki-kare istatistiğinin yanı sıra çok sayıda uyum indeksi kullanılmaktadır. Bunlar içinde en sık kullanılanları, iyilik uyum indeksi (goodness of fit index, GFI), düzeltilmiş iyilik uyum indeksi (adjusted goodness of fit index, AGFI), ortalama hataların karekökü (root mean square residuals, RMR veya RMS) ve yaklaşık hataların ortalama kareköküdür (root mean square error of approximation, RMSEA).

Saldırғанlık Eğilimi Ölçeğinin iki faktörlü yapısının doğrulanması amacıyla yapılan DFA ile hesaplanan uyum istatistikleri şunlardır:  $\chi^2=8.19$  (N=124, sd=8, p=.41),  $(\chi^2/sd)=1.02$ , GFI=.98, AGFI=.94, SRMR=.04 ve RMSEA=.02. Alanyazında (Anderson ve Gerbing, 1984; Cole, 1987), GFI değerinin .85’ten, AGFI değerinin .80’den yüksek ve RMS değerinin ise .10’dan düşük çıkması, “ $\chi^2/sd$ ” oranının ise 5’ten düşük çıkması (Jöreskog ve Sörbom. 1993; Sümer, 2000), modelin gerçek verilerle uyumu için birer ölçüt olarak kabul edilmektedir. Uyum istatistikleri sınanan faktör yapısının gerçek verilerle iyi uyum gösterdiğine işaret etmektedir. Bu bulgular ölçeğin iki faktörlü yapısının geçerli bir yapı olduğunu göstermektedir.

Tablo 2’de görüldüğü gibi, Saldırganlık Eğilimi Ölçeği’nden elde edilen puanların iç tutarlığını değerlendirmek amacıyla hesaplanan Alpha katsayısı .76’dır. Altı maddeden oluşan ölçek puanları için hesaplanan Spearman Brown iki yarı test korelasyonu ise .70’dir. Bu bulgular, Saldırganlık Eğilimi Ölçeği’nden elde edilen puanların güvenilirliğinin yeterli olduğunu göstermektedir.

**Tablo 2:Alpha ve Spearman-Brown Değerleri**

	Cronbach Alpha	Spearman-Brown iki yarı test korelasyonu	Madde sayısı
Testin tümü	.76	.70	6

Bu analizler doğrultusunda hazırlanan ölçeğin, geçerli ve güvenilir olduğu kabul edilmiştir.

### **Tartışma**

Çocuklarda saldırganlık eğiliminin tespit edilebilmesi için yapılan araştırmalarda yansıtıcı tekniklerin kullanımı bütün dünyada yaygınlaşmaktadır. Buna karşılık ülkemizde orta çocukluk dönemindeki çocuklara yönelik akranlarına karşı saldırganlık eğilimini ölçmekte kullanılabilecek ölçekler halihazırda yetersizdir. Bu durum ülkemizde bu yaş grubunda sosyal davranış sorunlarıyla ilgili araştırma yapmak isteyen araştırmacılar için önemli bir dezavantaj oluşturmaktadır. Bu nedenle bu çalışmada orta çocukluk dönemindeki çocukların belirli durumlarda akranlarına karşı geliştirdiği pozitif, düşmanca veya belirsiz zihin temsillerini ortaya çıkaracak Saldırganlık Eğilimi Ölçeği’nin Türk çocuklarına uygunluğu ve güvenilirlik ve geçerliği sınanmıştır.

Saldırganlık Eğilimi Ölçeği’nin geçerliliği için yapılan analiz sonuçlarına göre örneklem grubuna uygunluğu 0.001 düzeyinde, KMO değeri .80, Barlett Testi anlamlılık değeri 0.000 olarak bulunmuştur. Buna göre verilerin faktör analizine uygun olduğu görülmüştür. Yapılan açımlayıcı faktör analizine göre ölçekteki faktörler, toplam varyansın % 60,55’ini açıklamaktadır. Bu oran iki faktörlü güçlü bir yapıya işaret etmektedir. Ölçekte yer alan maddelerin madde toplam korelasyonları, .46 ile .56 değişiyor olması maddelerin aynı davranışları ölçmeye yönelik olduğunu göstermiştir. Doğrulamalı faktör analizi sonuçları iki faktörlü yapının gerçek verilerle iyi

uyum sağladığını göstermiştir. Ölçeğin Cronbach alpha katsayısı .76 ve Spearman-Brown iki yarı test korelasyon kat sayıları .70 olarak bulunmuştur. Bu bulgular ölçeğin güvenilirliğinin yeterli olduğunu göstermektedir. Elde edilen bulgular Saldırganlık Eğilimi Ölçeği'nin geçerli ve güvenilir olduğunu kanıtlamaktadır.

Saldırganlık Eğilimi Ölçeği'nden elde edilecek puanların orta çocuklukta çocukların sosyal gelişimleri ile ilgili yapılacak çalışmalara kaynaklık edeceği umulmaktadır. Bu kapsamda bu ölçeğin saldırganlık eğilimi ile farklı değişkenler arasındaki ilişkileri betimleyecek birtakım araştırmalarda kullanılabileceği düşünülmektedir. Yine, bu ölçeğin geniş bir örnekleme uygulanması ile ülkemizde orta çocukluk dönemindeki saldırganlık eğilimi oranının tespit edilmesi mümkün olacaktır. Diğer taraftan bu çalışmanın çocuk ve ergenlerde sosyal gelişim araştırmaları için ülkemizde kullanılabilecek geçerli ve güvenilir yeni ölçeklerin kazandırılmasına öncülük etmesi beklenmektedir.

#### **Kaynaklar**

- Achenbach, T.M. (1991), *Manual for the Teacher's Report Form and 1991 Profile*. Burlington, VT: University of Vermont, Department of Psychiatry.
- Anderson, J. C. ve Gerbing, D. W. (1984), "The Effect of Sampling Error on Convergence, Improper Solutions, and Goodness-of-fit Indices for Maximum Likelihood Confirmatory Factor Analysis". *Psychometrika*, 49, 155-173.
- Aşkın, M. (1981), "Bazı Kişilik Değişkenlerinin Kültürlerarası Sosyal- Psikolojik Açıdan İncelenmesi", *Yayınlanmamış Doçentlik Tezi*, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Balkaya, F. (2000), "Çok Boyutlu Öfke Ölçeği'nin Geliştirilmesi ve Bazı Semptom Gruplarındaki Etkisi", *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Cassidy J, Kirsh SJ, Scolton K, Parke RD. (1996), "Attachment and Representations of Peer Relationships." *Developmental Psychology*, 32:892-904.
- Cole, D.A. (1987), "Utility of Confirmatory Factor Analysis in Test Validation Research." *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55;1019-1031.
- Crick NR, Dodge KA. (1996), "Social Information-Processing Mechanisms in Reactive and Proactive Aggression." *Child Development*, 67:993-1002.
- Çetin F., Bilbay A. A., Kaymak D.A. (2003), *Araştırmadan Uygulamaya Çocuklarda Sosyal Beceriler*, İstanbul: Epsilon Yayınevi.

- Dodge KA. (1980), "Social Cognition and Children's Aggressive Behavior." *Child Development*, 51:162-170.
- Dodge KA, Frame CL. (1982), "Social Cognitive Biases and Deficits in Aggressive Boys." *Child Development*, 53:620-635.
- Dodge KA. (2006), "Translational Science in Action: Hostile Attributional Style and the Development of Aggressive Behavior Problems" *Developmental Psychopathology*, 18(3): 791-814.
- Dodge, K. A. (1986), A Social Information Processing Model of Social Competence in Children. In M. Perlmutter (Ed.), *Minnesota Symposium in Child Psychology* (Vol. 18, pp. 77 - 125). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Dodge KA, Pettit GS, McClaskey CL, Brown M. (1986), "Social Competence in Children." *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 51.
- Jöreskog, K.G. ve Sörbom, D. (1993), *LISREL 8: Structural Equation Modeling with the SIMPLIS Command Language*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Kesen, N. F., Deniz, M. E., Durmuşoğlu, N. (2007), "Ergenlerde Saldırđanlık ve Öfke Düzeyleri Arasındaki İlişki: Yetiştirme Yurtları Üzerinde Bir Araştırma." *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 17:353-364.
- Masten A. ve Coatsworth, J. (1998), "The Development of Competence in Favorable and Unfavorable Environments: Lessons for Research on Successful Children". *American Psychologist*, 53:205-220.
- Orobio de Castro, B., Veerman, J.W., Koops, W., Bosch, J.D., & Monshouwer, H. J. (2002). Hostile Attribution of Intent and Aggressive Behavior: A Meta Analysis. *Child Development*, 73:916-934.
- Seven, S. 2007, "6 Yaş Anasınıfı Öğrencilerinin Ailesel Faktörleriyle Sosyal Problem Davranışları Arasındaki İlişki", *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 13(51): 477-499.
- Sümer, N. (2000), "Yapısal Eşitlik Modelleri: Temel Kavramlar ve Örnek Uygulamalar", *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6):49-74.
- Uluğtekin, S. (1976), "Çocuk Yetiştirme Açısından Ana-Baba Çocuk İlişkileri. Ana-baba Davranışları ile Çocuğun Saldırđanlık ve Bağımlılık Eğilim Arasındaki İlişkilerin Araştırılması", *Yayımlanmamış Doktora Tezi*, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Vitale, J., Newman, J.P., Serin, R.C., & Bolt, D.M. (2005). Hostile Attributions in Incarcerated Adult Male Offenders: An Exporation of Diverse Pathways. *Aggressive Behavior*, 31(2):99-115.
- Waas, G.A. (1988), " Social Attributional Biases of Peer-rejected and Aggressive Children". *Child Development*, 59:969-975.

## Yapılandırmacı Yaklaşımın Din ve Ahlâk Öğretiminde Uygulanabilirliğinin Epistemolojik İmkânı

Emin ÇELEBİ<sup>a</sup>

### Özet

Bilginin yapılandırılması esasına dayanan yapılandırmacı yaklaşım, öğrenme sürecinde öğrenciyi, bilgiye bizzat kendisi ulaşabilen, bilgiyi işleyebilen, yorumlayabilen, böylelikle “birey” olma vasfını kazanmış aktif bir özne olarak niteler. Son derece rasyonel bir felsefî zeminden hareket eden söz konusu model, ülkemizde diğer eğitim ve öğretim alanlarının yanı sıra, ontolojik ve epistemolojik karakteri bakımından kısmi olarak kendine özgü boyutlarının olduğunu düşündüğümüz “din” ve “ahlâk” gibi iki alana ilişkin eğitim-öğretim etkinliklerinde de uygulama yoluna gidilmiştir. Biz bu araştırmamızda, din ve ahlâk eğitim-öğretiminin mahiyeti itibarıyla yapılandırmacı paradigmanın temel felsefesi ile kesişen ve ayrışan boyutlarını veya yapılandırmacı yaklaşımın söz konusu iki alana bütünüyle uygulanabilme imkanını irdelemeye çalışacağız.

**Anahtar Sözcükler:** Yapılandırmacı yaklaşım, din, ahlâk, eğitim-öğretim

### Epistemological Applicability of Constructivist Approach in The Religious And Moral Teaching

#### Abstract

Constructivist approach based on the constructing knowledge accepts the student as an active being and individual who can reach, engrave and interpret knowledge by themselves in the process of education. Significantly based on the rational-philosophical ground, this paradigm has been put into practice in the field of morality and religion, we consider that they are different from the other educational realms in terms of their own ontological and epistemological unique characteristics, as well as in the whole field of education in our country. In this paper, we try to examine the dimensions of religious and moral education's intersection and separation points from the constructivist paradigm's basic characteristics. In other words, we try to examine the potentiality and the possibility of constructivism's implementation in the whole areas of moral and religious education.

**Key Words:** Constructivist approach, religion, moral, education.

### Giriş

Çağdaş bir eğitim-öğretim yaklaşımı olarak kabul gören yapılandırmacı öğrenme modeli, eğitime dair yeni ve özgün bir perspektif ortaya koyduğu

---

<sup>a</sup> Yrd. Doç. Dr. , Muş Alparslan Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, [emincel@yahoo.com](mailto:emincel@yahoo.com), Muş.

iddiasındadır. Bu iddia, söz konusu yaklaşımın, eğitim ve öğretimin her alanına uygulanmasına dair teşebbüsleri de beraberinde getirmektedir. Nitekim ülkemizde eğitim-öğretim müfredatının bu felsefeden hareketle yeniden yapılandırıldığı ifade edilmiştir. Bu çerçevede 28/12/2006 tarihinde değiştirilen ve söz konusu yaklaşımla hazırlandığı söylenen İlköğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Dersi (4-8.Sınıflar) Öğretim Programı, 2007-2008 öğretim yılından itibaren uygulamaya konmuştur. Herhangi bir kuramın/yaklaşımın, ontolojik ve epistemolojik konumu ne olursa olsun, her türlü eğitim/öğretim faaliyetinde kullanılabilirliğinin imkanı, doğrusu felsefi olarak ele almaya değer bir konudur. Özellikle mahiyeti itibariyle diğer bilgi alanlarından farklılıklar içeren, bir yönüyle spesifik bir karakteri haiz olan din ve ahlâk gibi iki alana dair eğitim-öğretim söz konusu olunca, mesele doğası itibariyle felsefi olarak ele alınmayı hak etmektedir. Din ve özellikle de ahlâk öğretiminde eğitim-öğretim ayrımının felsefi imkanı nedir? Din ve ahlâk eğitiminin salt bilişsel düzeyde olması yeterli midir? Ahlâkî ve dinsel davranış, mahiyeti itibariyle “yapılandırıcı yaklaşım” a uygun mudur? Din ve ahlâk eğitiminde gözetilen hedef sadece bilişsel düzey ile mi sınırlıdır? Bu durumda böyle bir eğitimin ahlâk ve din bağlamında tutarlılığından söz edilebilir mi? vs. gibi sorular, felsefi bir dürtüyle bizi bu problemi ele almaya sevk etmiştir. Analizlerimize geçmeden önce, bahse konu olan “yapılandırıcı yaklaşım” ile “din ve ahlâk” alanının neliğini ve niteliğini ortaya koymak gerekir.

#### **Ana Hatlarıyla Yapılandırıcı Yaklaşım**

Kökleri 18.yüzyıla kadar gitmesine karşın, sınıf içinde ve çocuk gelişiminde uygulanması açısından yapılandırıcılık üzerine ışık tutan önde gelen kişiler, 20 yüzyılın düşünürleri olan Jean Piaget, John Dewey, Bruner ve Vygotsky'dir (Arslan, 2007) Yapılandırıcı yaklaşımın önemli ölçüde bilimsel temellerini Piaget'nin bilişsel kuramından aldığını söylemek de yanlış olmayacaktır (Rheta DeVries, 2004). Bilgiyi yapılandırma felsefesinden hareket eden bu kuramın anahtar kavramları “özümleme” ve “zihne yerleştirme”dir. Öğrenciler yeni öğrendikleri ile geçmiş yaşantılarında kazandıkları bilgileri bütünleştirmek ve bilgiyi anlamlandırabilmek için tekrar anlamlandırma ve örgütleme stratejilerinden yararlanırlar. Buna göre öğrenme bağlamsal bir çerçevede ortaya çıkan etkin ve toplumsal bir kavramdır. Gerçeklik ile öğrenme birbirinden ayrılamaz. Bu durumda uygun eğitim ortamı, demokratik, çoğulcu, sorgulama ve araştırmaların yapıldığı, akıl yürütme, sorun çözme ve öğrenme



becerilerinin geliştirildiği yer olmalıdır (Karadağ, Korkmaz, 2007: 43). Her ne kadar içsel yapılandırıcılık, dışsal yapılandırıcılık ve diyalektik yapılandırıcılık gibi çeşitlerinden bahsedilse de, aktif olarak bilgiyi yapılandırma, dışsal dünya ile ilgili temasta bilgiyi bizzat düzenlemek ve önceki bilgi ve deneyimleri başlangıç noktası olarak kabul etmek gibi temel esaslar, yapılandırıcılığın ortak noktaları olarak göze çarpmaktadır (Harris ve Graham, 1994).

Kısacası öğrenmenin bireylerin oluşturduğu anlamlardan oluştuğunu savunan düşünceden hareketle oluşturulan yapılandırıcılıkla (Arslan, 2007) ilgili olarak özetle şu ortak noktaları saptayabiliriz:

- “Bilgi” merkezi bir kavramdır. Asıl olan bilgiyi yapılandırmaktır.
- Öğrenme sürecinde öğrenci aktif olarak bulunmalıdır.
- Öğrenci problem çözme sürecinde kendi akli yetilerini kullanarak kendisinin kabul ettiği ve sahiplendiği “bilgi”yi elde eder. Böylece farklı bireysel yeteneklerinin farkına varan öğrenci, kendine özgü öznel bir perspektif geliştirir ve bu temelde bir kimlik kazanır.

Yapılandırıcı kuramın ana hatlarını böylece özetledikten sonra, şimdi de “din” ve “ahlâk”ın mahiyetine dair özet bilgiler verelim.

### **Din ve Ahlâkın Mahiyeti**

Dini<sup>1</sup> bütünsel bir bakışla ele aldığımızda, bir tarafı “ilahi” olan bir tarafı “insani” olan iki boyutla karşılaşmaktayız. İlahi yönüyle din, tabiatüstü, insan ötesi aşkın bir mahiyet taşımaktadır. Bu alanın mahiyetine doğrudan vakıf olma şansımız yoktur. Bu alan bildirildiği kadar bilinir ve ötesine iman edilir. Fakat söz konusu alan, kendi genel esasları ve düzeni içinde toplumda teşekkül etmiş, insani ve kültürel bir gerçeklik olarak objektif bir varlığa sahip olmuştur. Bu da iki boyutta tezahür etmektedir. Birincisi dini kurumlar, törenler ve ilişkiler vs. şeklinde toplumda müşahhas hale gelmiş boyut; ikincisi ferden iç derinliğinde canlanarak şuur/iradenin konusu ve davranışların kalıcı motivasyonu olarak yapı kazanan sübjektif boyut (Hökelekli,1996: 64). Bu iki yönden her biri, diğerinin tamamlayıcı parçasıdır. Dolayısıyla biri diğerine indirgenemez. Çünkü birincisini canlandıran ve harekete geçiren ikinci boyuttaki şuur ve motivasyondur. Başka bir deyişle ikincisi olmaksızın birincisinin varlığını sürdürmesi olası değildir. Bu bakımdan dinin, insanı

---

<sup>1</sup> Bu araştırmamızda dinden kastettiğimiz “İslam dini”dir.

ilgilendiren biri bilişsel, diğeri duyuşsal/duygusal olan iki temel boyutu ortaya çıkmaktadır. Fakat duygusal boyut motivasyon açısından “davranışa dönüştürücü” etkisi itibariyle daha önemli görünmektedir. Çünkü duygular davranışlara yön verir, tutum ve davranışlara önderlik ederler (Selçuk, 2005:54). Duygusallık insanın doğuştan getirdiği bir özellik olup her insanda var olan bir gerçekliktir. Kişinin iç dünyası hangi duygusal tasavvurlarla kaplı ise idrak yoluyla dış dünyada keşfettiği şey de o yönde olacaktır (Hökelekli, 1996: 25). Din mevzu bahis olunca, ilk verilmesi ve hissettirilmesi gereken duygulardan biri kuşkusuz, “yaratılmışlık” duygusu olmalıdır. Çünkü söz konusu duygunun olmadığı yerde dinden de bahsedebilme imkanı yoktur (Deman, 1991). Davranışı ve ontolojik olarak bireyin kendisini anlamlandırmasına yol açan en önemli duygu budur. Çünkü dinsel heyecanların daima canlı tutulmasını sağlama gibi bir işlevselliğe sahiptir.

Bilişsel boyutta aklî ibadetle yetinmek, kuşkusuz tatmin olma bakımından yeterli değildir. Deman (1991)’ın da işaret ettiği gibi, dinsel duygu ve fonksiyonunu geliştirmek için kim filozof olmayı düşünür? Davranışa dönüşmeyen bir bilginin dinin kendi mantığı ve felsefesi içinde makbul olmadığı sıklıkla vurgulanmaktadır. İyi ve kötü davranışın hatırlatılması hem zihinsel olarak akla hitap eder hem de duygularımızı harekete geçirir (Aydın, 2003). Fakat salt hatırlatmanın yeterli olduğunu söylemenin reel hayatta karşılığı olduğunu düşünmüyoruz. Robert Coles, farklı ülkelerden ve farklı kültürel arka planlara sahip çocuklarla pek çok görüşmeler yaparak, neticede çocukların manevi dünyalarını anlamak için gösterdiğimiz çabalarda entelektüel işlemlere öncelik vermemizin yanlış olduğunu sonucuna varmıştır. Manevi yaşam “gündelik olayların işleyişinin ötesinde ve ondan daha büyük şeylerin olduğunun farkında olma” olarak tanımlanabilir (Hökelekli; Gündüz, 2004). Aslolan harekete geçirici etki yapacak uygulama ve hatırlatmalardır. Başka bir deyişle söz konusu hatırlatmalar bireyin iç dünyasında bir karşılık bulduğu ölçüde anlam ve önem kazanmış olurlar.

Sonuç olarak, din söz konusu olduğunda bilişsel boyut kadar duygusal boyut da önemlidir. Bu boyut ihmal edildiği takdirde dinsel davranışın gerçekleşme şansının azaldığını söyleyebiliriz.

Ahlâka gelince; ahlâkın da dine paralel olarak, bilgi, duygu ve davranış olarak birbirinden ayrılmayan üç temel özelliği vardır (Güngör, 1995:40). Din ve ahlâk insan ruhunda hususi bir yeteneği temsil eder. Ahlâk iyiyi yapma, din

de bireyi Tanrı karşısında itaatkar kılma düzeni olarak tanımlanabilir (Deman, 1991). Dolayısıyla felsefi olarak bakıldığında, din için söylediklerimiz ahlâk içinde geçerlidir. Yani ahlâk da salt bilişsel bir süreç değildir. Ahlâkî şuur yüksek bir bilişsel süreç ve epistemolojik temel gerektirir. Fakat bu tek başına yeterli değildir. Çünkü gündelik hayatta iyi ve kötüyü bildiği halde gereğini yerine getirmeyen birçok kimsenin olduğu bir gerçeklik olarak ortada durmaktadır. Dolayısıyla kötülüğü veya iyiliği bilme ile davranış boyutunda gereğini yerine getirme arasında zorunlu bir ilişki olduğunu söyleyemeyiz. Bu bakımdan her zaman için “bilmek” “ahlâklı”, “karakterli” “erdemli” olmakla eş değer veyahut biri diğerinin zorunlu bir gerektirimi olmamaktadır.

“Yapılandırıcılık”, “ahlâk” ve “din”in epistemolojik mahiyetinin ana hatlarını özetledikten sonra, yapılandırıcı yaklaşım ile din ve ahlâk eğitimi-öğretimi ilişkisine geçebiliriz.

Yukarıda din ve ahlâkın ortak iki temel boyutundan bahsettik: Epistemolojik boyut ve davranışsal/duygusal boyut. Yapılandırıcı yaklaşım esas olarak bilgi merkezli bir yaklaşımdır. Dolayısıyla din ve ahlâkın bilişsel boyutunda muhakkak ki bir karşılık bulacaktır. Örneğin, dinin ne olduğu, ritüellerinin nasıl yapıldığı, neyin ahlâka uygun neyin ahlâk dışı olduğu gibi birçok hususu bilişsel düzeyde yapılandırabilmesi bakımından kayda değer bir yaklaşımdır. Ayrıca kendine güvenme, bağımsız ve özgün düşünebilme, taassuba düşmeyi engelleyecek derecede rölatif olabilme gibi kişilik özelliklerini geliştirmeye katkı sunacak felsefi temele sahip bir eğitim modeli olduğunu da söyleyebiliriz. Fakat şunu göz önünde bulundurmak gerekir ki, dinsel ve ahlâksal bilgi ile dışsal aleme ait ve teknolojik bilginin ve gerektirimlerinin ontolojik olarak aynı düzlemde birebir örtüştüğünü söylemek güçtür. İslam dini göz önüne alındığında, varlık, bilgi ve değer, var oluşun üç temel unsuru olarak zikredilebilir. Bu bakımdan inanan bir insanda bilgi, iman ve amel bir bütünün ayrılmaz bir parçası olarak var olmak durumundadır. Aksi taktirde dinin kendi iç mantığına ters düşen bir yapının olması kaçınılmaz olur ve bu durum da dinsel kişilik bozukluklarının ortaya çıkmasına zemin hazırlayabilir. Ayrıca dinin pratiğe dönük olan kısmının önemli bir toplamını ahlâkî esaslar oluşturur. Bu durumda asıl problem, bir boyutuyla iman ve ahlâkın yapılandırılması olmaktadır. Peki yapılandırıcı yaklaşım, niteliği itibariyle buna yanıt verebilir mi?

Bu soruya “laik bir eğitim sisteminde esas olan öğretimdir, eğitim değil. Dolayısıyla bireylerin dinsel davranışlarını yapılandırmak gibi bir amaç gözetilemez.” şeklinde verilecek bir yanıt, bize göre iki yanıta tutarsızlık arz etmektedir. Birincisi, laik bir eğitim sisteminde devletin içeriğini tayin ettiği zorunlu bir din dersinden bahsedilemez. Dolayısıyla böyle bir soru bu bağlamda ülkemiz koşullarında mantıksal olarak sorulamaz. Bu başlı başına başka bir tartışmanın konusudur. İkincisi, yukarıda ifade ettiğimiz gibi, dinin kendi mantığı açısından böyle bir yaklaşım “dini” olmaz. Başka bir deyişle, kendi zaviyesinden din parçalanma kabul etmez ve bu soru dinin kendi iç mantıksal örgüsü açısından doğru bir soru olmamaktadır. Bu iki tutarsızlık giderilmedikçe sağlıklı bir din eğitim-öğretiminin yapılandırılmasının zor olacağını düşünüyoruz. Şunu vurgulamak gerekir ki, bizim burada ortaya koymak istediğimiz temel argüman, örgün olsun yaygın olsun, din eğitimi/öğretiminin davranıştan soyutlayarak öğretilmesinin, dinin kendi felsefesi açısından baktığımızda, dinin kendi mantığıyla örtüşmediğidir.

Realite açısından siyasi mülahazaların haklılığını varsayarak dinsel davranış/amel yapılandırılmasını bir tarafa bıraksak bile, unutulmamalı ki, Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Dersi'nin bir de “ahlâk” boyutu vardır. Vicdan, merhamet, şefkat, diğerkamlık, hoşgörü, yardımseverlik, saygılı olmak gibi evrensel ahlâkî değerlerin davranışa dönüştürülmesinde seküler bir sistem için herhangi bir sorun varsayamayız. Peki bu durumda salt bilişsel boyuta dair bir öğretim süreci, söz konusu ahlâkî erdemleri kazandırmakta yeterli midir?

Gerçekte toplumda, “saygılı olmanın iyi bir haslet olduğu”, “hırsızlığın kötü olduğu”, “yardımseverliğin erdem olduğu”, “hoşgörünün gerekli olduğu” gibi ahlâka ilişkin değerleri bilişsel düzeyde bilmeyen yoktur. Fakat hem okul özelinde hem de toplum genelinde söz konusu erdem ve hasletlerin bireye kazandırılmasında ciddi sorunlar olduğu gerçeğiyle karşılaşmaktayız. Dolayısıyla bu ahlâkî davranışların bireyde kazanıma dönüşmemesini salt bilişsel düzeydeki eksiklikle izah etmek güçtür. Burada aslolan bilişsel düzeyde var olanın pratiğe dönüşmesini sağlayacak motivasyonu temin etmektir. Peki bu durumda salt bilgiyi yapılandırmayı öngören yapılandırmacı paradigmanın söz konusu erdemlerin kişiye nasıl kazandırılacağına ilişkin bir iddiası veya önerisi var mıdır? Böyle bir soruya olumlu cevap vermenin zor olduğu kanaatindeyiz. Çünkü söz konusu yaklaşım, zımında böyle bir iddia ve gereklilik taşımamaktadır. Yukarıda da özetlediğimiz gibi, aslolan öğrencinin bilgiyi

yapılandırmasını sağlamaktır. Duygu eğitimi, davranış eğitimi, karakter eğitimi gibi alanlara ilişkin bir yapılandırma fikri taşımamaktadır.

O bakımdan dışsal dünyaya ilişkin bilgiden mahiyet itibariyle farklı olduğunu düşündüğümüz ahlâkî ve kısmen dinsel bilginin, bireyde davranışa dönüşmesi beklenen yansımaları açısından söz konusu yaklaşımın mevcut algısı yeterli gözükmemektedir. Bunun için ahlâk ve dinin iç mantığına uygun düşecek farklı metot ve yaklaşımlar üzerinde durmanın gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Gerçi bunu yapılandırmacı yaklaşımın alan genişlemesi olarak veya temel felsefesinden sapmadan din ve ahlâk gibi iki pratik alana uygulanabilir bir niteliğe büründürme olarak da tanımlayabiliriz. Bu çerçevede siyasi boyuttaki tartışmalardan sarfi nazar, “din” ve “ahlâk” kurumunun mutlak özünü dikkate aldığımızda, mevzubahis iki alanın yapılandırılmasına ilişkin şu önerileri yapabiliriz.

- Eğitimde taklit, model alma ve empati yapma önemli bir yer işgal eder. Ahlâkın öğrenilmesi doğrudan kişinin benliği; benlik ise sosyal bir çevrede gelişir. Ahlâk insanlar arasındaki münasebetleri düzenleyen bir kaideler sistemi olduğuna göre, sosyal ilişkilerin olduğu her yer, aile, okul ve çevre ahlâkî edimlerin oluşumunda önemlidir (Güngör, 1995:18). Hiçbir insani tutum modellere başvurmaksızın yapı kazanmaz. Dini inanç ve tutumlar da modellerle aynileşme yoluyla biçim kazanır. Çocuklarda din, buna paralel olarak ahlâkın, taklit, özdeşleşme, örnek alma ve bilgi öğrenme gibi psikolojik süreçlerle geliştiği de bir gerçekliktir. Bu bakımdan çocuk için kavramsal bilgiden çok sosyal öğrenmenin önemli olduğunu söylemek mümkündür. (Hökelekli, 1996; 259; Güngör, 1995; 25). Bütün bunları göz önünde bulundurduğumuzda din ve ahlâk eğitiminde söz konusu rolleri öğrenciye aktaracak araçların yoğunluklu olarak kullanılması önemli olmaktadır. Okullar özelinde ele alacak olursak, bu işlevi gerçekleştirmeye yardımcı olacak olan Kur'an-ı Kerim'in muhtevasında önemli bir yekün teşkil eden kıssalardan istifade edilebilir. Bu bağlamda Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Öğretim Programında bir eksiklik olduğunu söyleyebiliriz.

- Dewey'nin de işaret ettiği gibi eğitim bilimi “karakter kurma” bilimidir (Bender, 2005). Batı'da öğrencilerin davranış bozukluklarına çözüm arayışı olarak ortaya çıkan ve yaygınlık kazanan karakter eğitimi, kimi kültür ve çevrelerde ahlâk eğitimi, ahlâkbilim, değerler eğitimi gibi alanları da kapsayacak şekilde kullanılmaktadır (Berkowitz, 2002). Sorumluluk alma ve

davranış kazandırma temel felsefesinden hareket eden, dürüstlük, işbirliği, dostluk, hoşgörü, adalet, şefkat, empati, eşitlik ve doğruluk ilkelerini içeren karakter eğitiminin (Knoff, 2005), çocukların akademik başarıları üzerinde etkili olduğuna dair sonuçlar da alınmıştır.(Benninga ve ark., 2003).

Karakter inşası iddiasını taşıyan bir eğitim yapılanmasında, sadece öğüt, poster, spesifik dersler gibi söylemde kalan yöntemlerle öğrenciye yaklaşılmalıdır. Üzerinde durulması gereken en önemli hususlardan biri, özellikle çocuk için önemli olan insanların çocuğa karşı nasıl davrandıklarıdır. Bu çerçevede okulda çocuğa yapılan muamelenin, şefkat ve önemsemeye mi yoksa zorbalık ve ihmale mi dayandığı önem arz etmektedir. Kısacası ilişkinin mahiyeti karakter eğitimi için esastır. Bu ilişki dürüst, samimi, açık, çocuğa değer veren ve çocuğu destekleyici olmalıdır. Bu bakımdan okulda oluşturulacak olan atmosfer, öğretmeninden yetişkin öğrencilere kadar, çocuğun model almasında son derece etkili olmaktadır. Bundan ötürü okul ortamında idareciden öğretmene kadar herkesin son derece davranışlarına dikkat etmesi gerekir. Bütün bunları yaparken, okul aynı zamanda öğrencilerin iyi karakter sergilemelerine ortam sağlamalıdır. Akran arabuluculuğu, yardım etkinlikleri, kendi kendini idare etme gibi aktiviteleri yapmalarına yardımcı olmanın yanı sıra bizzat bunları gerçekleştirmek için teşvik edici olmalıdır. (Berkowitz, 2002). Kuşkusuz karakter eğitiminde hedeflenen kimi davranışlar öğrencilerin duygusal yönden eğitilmelerine dayanmaktadır. Bu çerçevede dikkat çekici etkinlikler yapılarak duygu ve ahlâk eğitimi yapılmalıdır. Sayar (2008)'ın da vurguladığı gibi, örneğin akıl hastaneleri, lösemililerin yattığı kliniklere ziyaretler düzenlenmelidir. Böylece çocuklar hayatın şiddet içeren çizgi filmlerdeki gibi bir sahneden ibaret olmadığını görürler. Bu da başka bir canlıya merhametle davranmalarına yol açabilir.

Ayrıca edebî metinlerin ahlâkî okumalar bağlamında öğrenci davranışları ve değerlendirmeleri üzerinde etkili olduğunun tecrübe edildiğini (Jagger, 2007) ve bireylerin duygu eğitimine son derece olumlu katkı yaptığını da göz önünde bulundursak (Uygur'dan aktaran Taşdelen, 2009), bu çerçevede örnek olay incelemeleri, sosyal ve edebî metinler içinde saklı olan ahlâksal örneklerin lüzumu ortaya çıkar. Bütün bunları yaparken, eğitimin önemli bir ayağını oluşturan ebeveynlerin de bu işten uzak durmamaları ve okul ile sürekli irtibatlı olmalarını temin etmek son derece önemlidir (Berkowitz, 2002).

- Göz önünde bulundurulması gereken diğer bir önemli husus ise;

“Sosyal Din Eğitimi”dir. Din eğitimi bir yönüyle insanların sosyal ve gündelik sorunlarına ışık tutacak mahiyette olmalıdır (Köylü, 2006). Günümüzde önemli ölçüde problem olan sosyal adalet, hak ve eşitlik, özgürlük gibi sosyal konuların dinsel ve ahlâksal boyutla ilişkilendirilmesi, öğrencilerin günlük problemleri daha gerçekçi ve deruni boyutta hissetmelerine kapı aralayabilir. Ayrıca buna paralel olarak, ekolojik denge, küresel ısınma ve çevre kirliliği gibi yaşamımızı tehdit eden evrensel problemlerin müfredata konulması, din ve ahlâk algısını soyutluktan çıkarıp olumlu ve pratik yönde değiştirerek reel hayatın içine çekecektir. Bu durumda ahlâk, dolayısıyla davranışa dair motivasyon hayatın merkezinde kendisini hissettirecektir.

### Sonuç

Yapılandırmacı eğitim modeli, bilişsel boyut itibariyle son derece sağlam ve çağcıl bir zemine oturmaktadır. Fakat eğitim-öğretim sürecinde salt epistemolojik boyuta yoğunlaşmak, biri bilişsel diğeri duygusal-davranışsal iki mahiyeti haiz olan “din” ve “ahlâk” eğitim-öğretimine tam olarak cevap veremediği düşüncesine bizi götürmektedir. Bu yüzden, söz konusu iki alan için, yapılandırmacı paradigmanın muhafaza edilmesinin yanı sıra, karakter eğitimi, duyu eğitimi, sosyal din eğitimi gibi alanların temel özellikleri göz önünde bulundurularak kurgulanmış bir din ve ahlâk öğretiminin, konu eksenli bir yaklaşımla ele alınmasının daha tutarlı ve pedagojik olacağını düşünüyoruz. Söz konusu tutum din ve ahlaka dair uygun yapılandırmacı bir model olarak da değerlendirilebilir. Ayrıca şunu belirtmeliyiz ki, biz laik bir eğitim sisteminde din ve ahlâk eğitim-öğretiminin nasıl olması gerektiği bağlamında meseleyi tartışmadık. Bizim yaptığımız, din ve ahlâkın mahiyetini epistemolojik olarak sair bağlamlardan soyutlayarak ele aldığımızda olması gerekene ilişkindir.

### Kaynakça

- Agger**, D. A., (2007), “Using Moral And Ethical Frameworks As Instructional Tools In High School Senior English Classes”, *Values And Ethics In Educational Administration* V.5, N.2, 1-8.
- Arslan**, M., (2007), “Eğitimde Yapılandırmacı Yaklaşımlar”, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, yıl: 2007, cilt: 40, sayı:1, s. 41-61.
- Aydın**, M. Z., (2003), “Ailede Ahlâk Eğitimi”, *Cumhuriyet Ün. İlahiyat Fak.Dergisi*, Cilt VII/2, Sivas.
- Bender**, M.T, (2005), “John Dewey’in Eğitime Bakışı Üzerine Bir Yorum”, *Gazi Ün.Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 6, sayı 1, Kırşehir.

- Benninga, J.S., Berkowitz, M. W., Kuehn P., Smith K.,** (2003), “The Relationship of Character Education İmplementation And Academic Achievement in Elementary Schools”, *Journal of Research in Character Education*, pp. 19-32.
- Berkowitz, M.W.,** (2002), “The science of character education” In W.Damon(Ed.), *Bringing ina new era in character education* (pp. 43–63). Stanford,CA:Hoover Institution Press.
- Deman, Th.,** “Din ve Bilgi”, (1991), Çev. Zeki Özcan, Uludağ Üniv. *İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Sayı 3, Cilt:3, Yıl:3, Bursa.
- De Vries, R.,** (2004), “What Is Constructivist about Constructivist Education?”, *The Constructivist*, Vol.15, No.1.
- Güngör, E.,** (1995), *Ahlâk Psikolojisi ve Sosyal Ahlâk*, Ötüken Yay., İstanbul.
- Harris, K. R.; Graham, S.,** (1994). “Constructivism: Principles, Paradigms, and Integration”, *The Journal of Special Education*, Vol. 28/No.3, PP.233-247.
- Hökelekli, H.,** (1996), *Din Psikolojisi*, TDV yay., Ankara.
- Hökelekli, H.; Gündüz, T.** (2004), “Üstün Yetenekli Çocukların Karakter Özellikleri ve Değerler Eğitimi”, *Üstün Yetenekli Çocuklar Bildiriler Kitabı*, Çocuk Vakfı Yay., İstanbul.
- İlköğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu,** (2007), Ankara.
- Karadağ, E.; Korkmaz, T.,** (2007), *Kuramdan Uygulamaya Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı*, Kök Yay., Ankara.
- Knoff, Howard M.,** (2005), “Character Education vs. Social Skills Training: Comparing Constructs vs. Behavior”, *Project Archieve Press*, S.2-11.
- Köylü M.,** (2006), “Sosyal Din Eğitimi Modeli: ABD ve Latin Amerika Ülkeleri Örneği”, *Değerler Eğitimi Dergisi*, 4 (12) © Değerler Eğitim merkezi.
- Sayar, K.,** (22/04/2008), (Röportaj, Alaz Kuseyri), Taraf Gazetesi.
- Selçuk, M.,** (2005) *Çocuğun Eğitiminde Dini Motifler*, TDV yay. Ankara.
- Taşdelen, V.,** (15/02/2009), “Edebiyat Eğitimi: Hermeneutik Bir Yaklaşım” <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/169/vefa.pdf>



## Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Özyeterlik Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

Mehmet Kamil COŞKUN<sup>a</sup>

### Özet

Bu araştırmada Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) öğretmenlerinin özyeterlik algılarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Öğretmenlerin algı derecelerinin; cinsiyet, mesleki kıdem, görev yapılan okul türü, kurumdan memnuniyet derecesi, başka meslek veya branşa geçme isteği, medeni hal, eğitim seviyesi ve okuma alışkanlıkları düzeyine göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi araştırmanın alt amaçlarından biridir. Araştırmanın evrenini, 2009–2010 eğitim-öğretim yılında, Türkiye illerindeki tüm ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan toplam 9500 DKAB öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise 03/11/2009–25/01/2010 tarihleri arasında gönüllü olarak araştırmaya katılmayı kabul eden toplam 433 DKAB öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmada, DKAB öğretmenlerinin özyeterlik algılarını belirlemek amacıyla, Tschannen-Moran ve Hoy tarafından geliştirilen ve Türk kültürü için geçerlik ve güvenirlik çalışması Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya tarafından yapılan “Öğretmen Özyeterlik Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda DKAB öğretmenlerinin özyeterlik algılarının okul türü, eğitim seviyesi, okuma alışkanlıkları düzeyi, başka meslek veya branşa geçme isteği değişkenlerine göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı; cinsiyet, mesleki kıdem, çalıştığı kurumdan memnuniyet derecesi ve medeni hal değişkenlerine göre ise anlamlı biçimde farklılaştığı tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Özyeterlik, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenleri, Öğrenci Katılımı, Sınıf Yönetimi, Öğretim Stratejileri

### Investigating Religious Culture & Moral Knowledge Teachers' Self-Sufficiency Perceptions In Terms Of Various Variables

#### Abstract

The purpose of this research was to investigate self-sufficiency perceptions of Religious Culture & Moral Knowledge teachers. It was also intended to determine whether the teachers' views differ significantly in terms of; gender, seniority, school type, degree of institutional satisfaction, desire for career change, marital status, level of education and level of reading variables. A sample of 433 voluntary teachers from 9500 Religious Culture & Moral Knowledge (RCMK) teachers, working in primary and secondary schools located in Turkey during the 2009-2010 semesters, were selected for the study.

<sup>a</sup> Yard. Doç. Dr., Muş Alparslan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, [mk.coskun@alparslan.edu.tr](mailto:mk.coskun@alparslan.edu.tr), Muş.

In order to measure the Religious Culture & Moral Knowledge teachers' self-sufficiency perceptions, a self administered questionnaire was developed by Tschannen-Moran & Hoy, and then adapted in the Turkish culture by Çapa, Çakıroğlu & Sarıkaya. Research results revealed that even though the teachers' views did not differ significantly in terms of school type, level of education, level of reading, and desire for career change, seniority, or graduated school type; their views differed in terms of the gender, seniority, institutional satisfaction and marital status.

**Keywords:** Classroom management, instructional strategies, Religious Culture & Moral Knowledge school teachers, self-sufficiency, student engagement

## Giriş

### Kavram Olarak Özyeterlik

Özyeterlik kavramı, Bandura'nın Sosyal Öğrenme Kuramına dayanmaktadır (Hamurcu, 2006; Özçelik ve Kurt, 2007). Sosyal öğrenme kuramının en önemli ilkelerinden biri insanların kendileri hakkında düşünme, yargıda bulunma ve kendilerini yansıtmaya kapasitesine sahip olmalarıdır (Çakır, Kan ve Sünbül, 2006). Bandura'ya (Aktaran: Gürcan, 2005) göre özyeterlik davranışların oluşmasında etkili olan bir niteliktir ve bireyin farklı durumlarla baş etme, belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri düzenleyip, başarılı olarak yapma kapasitesi hakkındaki algılayışı, inancı ve yargısıdır. Başka bir ifade ile özyeterlik bireylerin becerilerinin bir işlevi değil, becerilerini kullanarak yapabildiklerine ilişkin yargılarının bir ürünüdür (Gürcan, 2005). Özyeterlik, benlik sisteminin pasif bir özelliği ya da belirleyicisi değildir. Bireyin sahip olduğu kapasitesinin, yaptığı işlerdeki başarılarının, güdülerinin ve öz düzenleme mekanizmaları gibi benlik sistemini oluşturan diğer öğelerin bileşkesinden oluşan dinamik bir yönüdür (Vardarlı, 2005). Bireyde özyeterlik eksikse, birey ne yapacağını bilmesine rağmen etkisiz davranışlar gösterebilir (Alcı, 2007).

### Öğretmen Özyeterliği

Pek çok araştırma yapılmasına rağmen kavramın tanım ve boyutlarına ilişkin tartışmalar devam etmektedir (Ashton, Buhr & Crocker, 1984; Ashton, Webb & Doda, 1983; Dembo & Gibson, 1985; Gibson & Dembo, 1984; Guskey, 1988; Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy, & Hoy, 1998). Özyeterlik kavramı öğretmen açısından değerlendirildiğinde, öğretmenliğin gerektirdiği görev ve sorumlulukları yerine getirebilmek için sahip olunması gereken bilgi,

beceri ve tutumlar vurgulanır. Öğretmen özyeterliği, öğretmen etkililiği ya da başarılı öğretim ile ilişkili bir kavramdır. Ancak öğretmen özyeterliğinin, öğretmen etkililiği ya da başarılı öğretim ile aynı anlama geldiğini söylemek yanlış olacaktır (Goddard, Hoy ve Woolfolk-Hoy, 2000).

Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy öğretmen özyeterliğini; *“bir öğretmenin sahip olduğu becerilerle, öğrencide bağlılık ve öğrenme gibi istenen sonuçları oluşturup oluşturamayacağına ilişkin yargısı”* (Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy 2001: 783) olarak tanımlamaktadır. Bir diğer ifadeyle öğretmen özyeterliği bir öğretmenin *“görevlerimi yerine getirmek için gerekli düşünceleri ve eylemleri planlayıp uygulayabilir miyim?”* sorusuna verdiği cevaptır (Goddard, Hoy ve Woolfolk-Hoy, 2004: 3 ).

Özyeterlik kavramı özellikle eğitim ile ilgili süreçlerde, öğretmen ve öğrencilerin stresle mücadelesi için, öğretmenlerin öğretmenlik görev ve sorumlulukları ile ilgili davranışlarını tahmin etmek ve eğitim alanında öğretmen etkinliklerindeki bireysel farklılıkları açıklamak amacıyla kullanılmaktadır (Yılmaz ve diğ. 2004b). Bu nedenle özyeterlik, özellikle öğretmen eğitimi alanında çalışan uzmanların önemli çalışma alanlarından biri olmuştur (Morgil ve diğ., 2004). Bu bağlamda gerek hizmet içi, gerekse hizmet öncesi dönemde farklı kademelerdeki öğretmenlerin kendilerine ilişkin öz yeterlik algıları, eğitim bilimlerinde üzerinde önemle durulan ve tartışılan bir konu haline gelmiştir (örn. Hamurcu, 2006; Özçelik ve Kurt, 2007; Çakır, Kan ve Sünbül, 2006; Vardarlı, 2005, Morgil, Seçken ve Yücel, 2004; Küçükylmaz ve Duban, 2006; Bıkmaz, 2004; Askar ve Umay, 2001).

Yukarıda değinilen kuramsal bilgilerden hareketle, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin de özyeterlik algılarının belirlenmesi araştırılmaya değer bulunmuştur.

#### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırma ile Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin, özyeterliklerine ilişkin algılarının belirlenmesi amaçlanmıştır. DKAB öğretmenlerinin görüşlerinin cinsiyet, mesleki kıdem, görev yapılan okulun türü, çalışılan kurumdan memnuniyet derecesi, medeni hal, eğitim seviyesi, okuma alışkanlıkları düzeyi ve başka meslek veya bransa geçme isteği değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi araştırmanın alt amaçları olarak alınmış ve öğretmen görüşleri bu bağımsız değişkenlere göre değerlendirilmeye çalışılmıştır.

### Yöntem

Araştırma, tarama türü bir çalışmadır. Araştırmanın evrenini, 2009–2010 eğitim-öğretim yılında, Türkiye’deki tüm ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında (N=9500) görev yapan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise 03/11/2009–25/01/2010 tarihleri arasında, ilköğretim ve ortaöğretim okullarından gönüllü olarak çalışmaya katılmak isteyen 460 Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmen oluşturmaktadır. Örnekleme yer alan öğretmenlerin tamamına ölçek formu çevrimiçi olarak dağıtılmış ancak bu formlardan eksik ve hatalı doldurulanlar elendikten sonra 122’si kadın, 311’i erkek öğretmen tarafından doldurulan, toplam 433 ölçek formu değerlendirmeye alınmıştır.

### Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak Tschannen-Moran ve Hoy (2001) tarafından geliştirilen ve Türkçe için geçerlik ve güvenilirlik çalışması Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından yapılan ve öğretmenlerin özyeterliklerini nasıl algıladıklarını belirlemeye çalışan, “*Öğretmen Özyeterlik Ölçeği*” kullanılmıştır. Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından yapılan uyarlama çalışmasında, geçerlik çalışmaları kapsamında doğrulayıcı faktör analizi ve Rasch ölçme modeli kullanılmıştır. Güvenirlik çalışmaları kapsamında ise ölçeğin iç tutarlık katsayıları hesaplanmıştır. Yapılan Rasch analizi sonucunda bütün maddelerin kabul edilebilir uyum değerlerine sahip olduğu belirlenmiştir. Yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ise ölçeğin, Tschannen-Moran ve Hoy (2001) tarafından önerilen üç faktörlü yapıyı sahip olduğunu destekleyen uyum iyiliği indeksi değerleri bulunmuştur. Ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları; öğrenci katılımını sağlama alt boyutu için “.82”, sınıf yönetimi alt boyutu için “.84”, öğretim stratejileri alt boyutu için “.86” ve ölçeğin geneli için “.93” olarak bulunmuştur. Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları sonucunda, Türkçeye uyarlaması yapılan özyeterlik ölçeği, toplam 24 madde ve üç alt boyuttan oluşmaktadır. “*Öğrenci katılımını sağlama*” olarak adlandırılan birinci boyut; öğretmenlerin öğrencileri okul etkinliklerini iyi yapabileceklerine ne düzeyde inandırabilecekleri ile ilgili maddelerden oluşmaktadır. “*Sınıf yönetimi*” olarak adlandırılan ikinci boyut; öğretmenlerin sınıfta istenmeyen davranışları ne düzeyde kontrol edebilecekleri ile ilgilidir. “*Öğretim stratejileri*” olarak adlandırılan üçüncü boyut ise öğretmenlerin farklı

değerlendirme stratejilerini ne düzeyde kullanabileceklerine ilişkin maddelerden oluşmaktadır (Üstüner ve diğ. 2009).

Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından geliştirilen ölçeğin orijinali 5’li olarak (yetersiz, çok az yeterli, biraz yeterli, oldukça yeterli ve çok yeterli) derecelendirilmekte, ancak dokuz eşit aralıktan oluşmaktadır. Bu çalışmada da ölçek beşli olarak derecelendirilmiş ancak aralık sayısı 5’e indirilmiştir. Ölçekte seçenekler, (1) “yetersiz”, (2) “çok az yeterli”, (3) “biraz yeterli”, (4) “oldukça yeterli” ve (5) “çok yeterli” olarak düzenlenmiştir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 24, en yüksek puan ise 120’dir. Bu çalışmada yapılan analizler sonucunda elde edilen Cronbach Alfa iç tutarlık katsayıları ise; öğrenci katılımını sağlama boyutu için “.81”, sınıf yönetimi boyutu için “.81”, öğretim stratejileri boyutu için “.80” ve ölçeğin geneli için “.91” dir (Üstüner ve diğ. 2009).

#### Verilerin Analizi

Bu çalışmada, elde edilen veriler değerlendirilirken ölçeğin birinci bölümünde yer alan bağımsız değişkenler için betimsel istatistik hesaplamaları yapılmıştır. Öğretmenlerin ölçek maddelerine verdikleri yanıtların cinsiyet, mesleki kıdem, eğitim düzeyi, çalıştığı kurumdan memnuniyet düzeyi, başka mesleğe veya branşa geçme isteği, medeni hali ve görev yapılan okul türü değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır.

#### Bulgular ve Yorum

Araştırmanın genel bulguları ortaya konmuş ve söz konusu bulgular her bir bağımsız değişkene göre ele alınarak değerlendirilmiştir.

#### Genel ve Alt Boyut Özyeterlik Algı Dereceleri

DKAB öğretmenlerinin özyeterlik algı puanları ortalama ve standart puanlar dikkate alınarak **81>Düşük, 82-102 Orta, 103<Yüksek** şeklinde derecelendirilmiş olup her dereceye ait sayı ve ortalamalar aşağıdaki tabloya aktarılmıştır.

**Tablo 1: DKAB öğretmenlerinin özyeterlik algı dereceleri**

Algı Derecesi	Sayı	Yüzde	Gecerli %	Toplam %
---------------	------	-------	-----------	----------

	Düşük	69	15.9	15.9	15.9
	Orta	295	68.1	68.1	84.1
	Yüksek	69	15.9	15.9	100.0
	Total	433	100.0	100.0	

Yukarıdaki tabloya bakıldığında DKAB öğretmenlerinin %68'inin özyeterlik algıları orta derecedeyken, özyeterlik algıları zayıf ve yüksek olanların oranı % 16'ı görünmektedir.

**Tablo 2: DKAB öğretmenlerinin öğrenci katılımı, sınıf yönetimi ve öğretim stratejileri alt boyutları algı dereceleri**

Algı Derecesi	Öğrenci Katılımı		Sınıf Yönetimi		Öğretim Stratejileri	
	Savı	%	Savı	%	Savı	%
Düşük	74	17.1	65	15.0	82	15.0
Orta	272	62.8	267	61.7	264	61.7
Yüksek	87	20.1	101	23.3	87	23.3
Total	433	100.0	433	100,0	433	100.0

DKAB öğretmenlerinin özyeterlik algıları oranının alt boyutlar itibariyle de pek değişmediği yukarıdaki tablodan anlaşılmaktadır.

### Özyeterlik Algılarının Cinsiyete Göre Farklaşması

DKAB öğretmenlerinin özyeterlik algılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşp farklılaşmadığı aşağıdaki tabloda görülmektedir.

**Tablo 3: Özyeterlik algıları ile cinsiyet bağımsız değişkeni analizi**

	Cinsiyet	N	X	S	F	P
	Kadin	122	29.0410	4.33208		
	Total	433	29.0947	4.26471		
Sınıf Yönetimi	Erkek	311	31.7878	4.10114	10.063	.002
	Kadin	122	30.3689	4.39985		
	Total	433	31.3880	4.23084		
Öğretim Stratejileri	Erkek	311	31.1768	4.05497	.019	.890
	Kadin	122	31.1148	4.51480		
	Total	433	31.1594	4.18441		

Tablo 3'de görüldüğü gibi DKAB öğretmenlerinin özyeterlik algıları cinsiyet bağımsız değişkenine göre Sınıf Yönetimi alt boyutu açısından anlamlı

bir şekilde farklılaşırken, diğer alt boyutlarda farklılaşmamaktadır. Her iki grubun aritmetik ortlamaları dikkate alındığında DKAB öğretmenlerinin kendilerini orta düzeyde yeterli olarak algıladıkları anlaşılmaktadır.

### Özyeterlik Algılarının Meslekteki Kıdeme Göre Farklılaşması

Meslekteki kıdem bağımsız değişkenine göre, özyeterlik algılarında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığı aşağıdaki tabloda görülmektedir.

**Tablo 4: Özyeterlik algıları ile mesleki kıdem bağımsız değişkeni analizi**

Mesleki Kıdem		N	X	S	F	P
Öğrenci Katılımı	1-5	183	29,2350	4,26518	3,775	,005
	6-10	77	28,5195	4,16947		
	11-15	48	27,5833	4,98010		
	16-20	68	29,1765	3,69324		
	21-25	57	30,5965	3,95898		
	Total	433	29,0947	4,26471		
Sınıf Yönetimi	1-5	183	30,9727	4,14892	2,395	,050
	6-10	77	31,0260	4,33157		
	11-15	48	31,1042	5,34845		
	16-20	68	32,0294	3,58259		
	21-25	57	32,6842	3,78039		
	Total	433	31,3880	4,23084		
Öğretim Stratejileri	1-5	183	31,2678	4,39898	,913	,456
	6-10	77	30,8831	4,10704		
	11-15	48	30,2708	5,01377		
	16-20	68	31,3824	3,51555		
	21-25	57	31,6667	3,50170		
	Total	433	31,1594	4,18441		

Tablo 4’de görüldüğü üzere meslekteki kıdem bağımsız değişkenine göre Öğrenci Katılımı ve Sınıf Yönetimi alt boyutları anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Yani DKAB öğretmenleri, meslekteki kıdemi arttıkça,

öğrenci katılımı ve sınıf yönetimi alt boyutlarında kendilerini daha fazla yeterli algılamaktadır. Buna karşın Öğretim Stratejileri alt boyutu, meslekteki kıdeme göre anlamlı bir farklılaşma göstermemektedir. Ayrıca ilgili analizler sonucunda DKAB öğretmenlerinin özyeterlik algılarının başka bir mesleğe geçme veya başka bir branşın öğretmeni olma isteğine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmüştür.

### Özyeterlik Algılarının Okul Türüne Göre Farklılaşması

DKAB öğretmenlerinin özyeterlik algılarının okul türü bağımsız değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığı aşağıdaki tabloda görülmektedir.

**Tablo 5: Özyeterlik algıları ile okul türü bağımsız değişkeni analizi**

Okul Türü		N	X	S	F	P
Öğrenci Katılımı	İlköğretim	330	29,1152	4,14539	,220	,882
	Lise	41	28,7805	4,87089		
	Anadolu Lisesi	24	29,6250	5,57020		
	Meslek Lisesi	38	28,9211	3,78033		
	Total	433	29,0947	4,26471		
Sınıf Yönetimi	İlköğretim	330	31,3242	4,22552	,109	,995
	Lise	41	31,6098	3,60471		
	Anadolu Lisesi	24	31,5000	5,96366		
	Meslek Lisesi	38	31,6316	3,73023		
	Total	433	31,3880	4,23084		
Öğretim Stratejileri	İlköğretim	330	31,3636	4,07094	1,140	,333
	Lise	41	30,3415	4,44190		
	Anadolu Lisesi	24	30,6667	5,74582		
	Meslek Lisesi	38	30,5789	3,68805		
	Total	433	31,1594	4,18441		

Yukarıdaki tabloya göre alt boyutları itibarıyla DKAB öğretmenlerinin özyeterlik algıları, çalıştıkları okul türüne göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır. Bu durum tahminimizce araştırmaya Anadolu ve Fen



liselerinde görev yapan DKAB öğretmenlerinin katılımının düşük olmasından kaynaklanmaktadır.

### Özyeterlik Algılarının Eğitim Seviyesi Ve Okuma Alışkanlıkları Düzeyine Göre Farklılaşması

DKAB öğretmenlerinin özyeterlik algılarının eğitim ve okuma alışkanlıkları düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığı aşağıdaki tablolarda görülmektedir.

**Tablo 6: Özyeterlik algıları ile eğitim seviyesi bağımsız değişkeni analizi**

Eğitim Seviyesi		N	X	S	F	P
Öğrenci Katılımı	Lisans	343	29,0671	4,15330	,069	,793
	Master	90	29,2000	4,68850		
	Total	433	29,0947	4,26471		
Sınıf Yönetimi	Lisans	343	31,3178	4,19634	,454	,501
	Master	90	31,6556	4,37347		
	Total	433	31,3880	4,23084		
Öğretim Stratejileri	Lisans	343	31,1137	4,02208	,196	,658
	Master	90	31,3333	4,77352		
	Total	433	31,1594	4,18441		

Yukarıdaki tabloya göre DKAB öğretmenlerinin özyeterlik algıları eğitim seviyesine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır.

**Tablo 7: Özyeterlik algıları ile okuma alışkanlıkları düzeyi bağımsız değişkeni analizi**

Yayın Takip Düzeyi		N	X	S	F	P
Öğrenci Katılımı	0,00	96	28,7604	3,98086	,866	,459
	1,00	157	28,8726	4,48891		
	2,00	126	29,5635	3,80840		
	3,00	54	29,2407	5,04297		
	Total	433	29,0947	4,26471		

**Tablo 7'nin devamı**

Sınıf Yönetimi	0.00	96	31.0729	4.24821	1.166	.322
	1.00	157	31.1146	4.07300		

	2.00	126	31.9603	3.97673		
	3.00	54	31.4074	5.12308		
	Total	433	31.3880	4.23084		
Öğretim Stratejileri	0.00	96	31.0729	3.95034	1.491	.216
	1.00	157	30.7898	4.25024		
	2.00	126	31.8016	3.71165		
	3.00	54	30.8889	5.25453		
	Total	433	31.1594	4.18441		

Tablo 7’de kitap, dergi ve gazete gibi kültür yayınlarından 3’ünü düzenli takip eden örnekleme 3,00 puan; hiçbirini takip etmeyen örnekleme 0,00 puan verilmiştir. Tablodan da anlaşıldığı gibi DKAB öğretmenlerinin özyeterlik algıları okuma alışkanlıkları düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır.

#### Özyeterlik Algılarının Medeni Hale Göre Farklılaşması.

DKAB öğretmenlerinin özyeterlik algılarının, medeni hallerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığı aşağıdaki tabloda görülmektedir.

**Tablo 8: Özyeterlik algıları ile medeni hal bağımsız değişkeni analizi**

Medeni Hal		N	X	S	F	P
Öğrenci Katılımı	Evli	333	29.2072	4.07413	1.004	.317
	Bekar	100	28.7200	4.84941		
	Total	433	29.0947	4.26471		
Sınıf Yönetimi	Evli	333	31.6456	4.10267	5.402	.021
	Bekar	100	30.5300	4.54929		
	Total	433	31.3880	4.23084		
Öğretim Stratejileri	Evli	333	31.3003	4.01127	1.638	.201
	Bekar	100	30.6900	4.70696		
	Total	433	31.1594	4.18441		

Tablodan da anlaşıldığı gibi sınıf yönetimi alt boyutundaki özyeterlik algıları medeni hale göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Evli olan DKAB öğretmenleri bekar olan meslektaşlarına göre sınıf yönetiminde kendilerini daha yeterli algılamaktadır. Bu durum sorumluluk duygusuna veya yaşa bağlanabilir.

Nitekim ilgili çapraz tabloya bakıldığında bekar DKAB öğretmenlerinin %80'inin, 1-5 yıllık kıdeme sahip oldukları görülmektedir.

### Özyeterlik Algılarının Çalışılan Kurumdan Memnuniyet Derecesine Göre Farklılaşması

Araştırmaya katılan öğretmenlere, mesleklerinden ne derece memnun oldukları sorulduktan sonra Hiç, Az, Kısmen, Oldukça, Çok şıklarından birinin işaretlenmesi istenmiştir.

**Tablo 9: Özyeterlik algıları ile kurumdan memnuniyet derecesi bağımsız değişkeni analizi**

Memnuniyet		N	X	S	F	P
Öğrenci Katılımı	Hic	25	25.7200	6.47122	12.989	.000
	Az	41	27.8537	5.29887		
	Kısmen	116	27.9569	3.88395		
	Oldukca	133	29.6692	3.43494		
	Cok	118	30.7119	3.68202		
	Total	433	29.0947	4.26471		
Sınıf Yönetimi	Hic	25	28.8400	6.34875	12897	.000
	Az	41	29.4146	5.32905		
	Kısmen	116	30.2241	4.05417		
	Oldukca	133	32.1203	3.46855		
	Cok	118	32.9322	3.35819		
	Total	433	31.3880	4.23084		
ÖğretimStratejileri	Hic	25	28.9600	6.52227	10.759	.000
	Az	41	29.6341	5.14177		
	Kısmen	116	29.9828	3.55817		
	Oldukca	133	31.7218	3.59367		
	Cok	118	32.6780	3.73681		
	Total	433	31.1594	4.18441		

Yukarıdaki tablodan da anlaşıldığı üzere DKAB öğretmenlerinin çalıştıkları kurumdan memnuniyet seviyesi arttıkça, özyeterlik algıları da artmaktadır. Her üç alt boyuttaki özyeterlik algıları kurumdan memnun olma değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır.

### Sonuç ve Öneriler

Bir rolü oynayabilmek için gerekli bilgi, beceri ve tutumlara sahip olma derecesi olarak tanımlanabilen yeterlik kavramı, öğretmenler için çok önemli bir özelliktir. Bu önem, eğitim işinin doğasından ve işlediği hammaddesinden gelmektedir. Eğitim örgütlerinin temel girdisi insandır ve insan bir ülkenin en değerli kaynağıdır.

Yapılan araştırmalar özyeterlik algısı düşük olan öğretmenlerin, öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştıracak ya da arttıracak yollar aramadıklarını, öğrenmede zorluk çeken öğrencilerle ilgilenmekten kaçındıklarını, motivasyonlarının düşük olduğunu göstermektedir. Bazı araştırma sonuçları ise yüksek öğretmen özyeterlik algısı ile öğrenci başarısı ve motivasyonu arasında ilişki olduğunu göstermektedir (Caprara ve diğ. 2006; Gibson ve Dembo, 1984; Goddard ve diğ. 2000; Midgley ve diğ., 1989; Ross, 1992, Woolfolk ve diğ., 1990)

Öğretmenlerin mesleki açıdan ne ölçüde yeterli olarak yetiştirildiklerinin yanında onların kendilerini ne ölçüde yeterli olarak gördükleri, algıladıkları önem taşımaktadır. Bu durum öğretmenlerin kendilerine güven duymaları ve kendini tanıyarak değerlendirebilmeleri ile ilişkilidir. Kendisini objektif bir şekilde değerlendiren ve kendisine güvenen bir öğretmenin başarıya daha yakın olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. (Üstüner ve diğ. 2009)

Bu bağlamda bu çalışmada Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin kendilerine ilişkin özyeterlik algıları belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular ışığında Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin özyeterliklerine ilişkin algılarının cinsiyet, meslekteki kıdem, çalışılan kurumdan memnuniyet derecesi ve medeni hal değişkenlerine göre anlamlı biçimde farklılaştığı ortaya çıkmıştır.

Öğretmenlerin özyeterliklerine ilişkin algılarının okul türü, eğitim seviyesi, okuma alışkanlıkları düzeyi, başka meslek veya bransa geçme isteği değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Okul türlerine göre öğretmenlerin puanlarının aritmetik ortalamaları dikkate alındığında Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin özyeterliklerine ilişkin algılarının bu değişkene göre de, hem ölçeğin alt boyutları hem de tamamı açısından “orta düzeyde” olduğu görülmektedir. Yine de şunu belirtmek gerekir ki, bazı araştırma sonuçları Anadolu ve Fen Liselerinde çalışan öğretmenlerin kendilerini, diğer okullarda çalışan

öğretmenlere oranla daha yeterli olarak değerlendirdiklerini göstermektedir (Üstüner ve diğ. 2009).

Elde edilen bulgular genel olarak değerlendirildiğinde Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin öz yeterlik algılarının “orta düzeyde” olduğu görülmektedir. Öğrenci katılımını sağlama, öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi alt boyutlarından oluşan ölçeğin bütünü açısından bu sonucun elde edilmiş olmasını öğretmen yetiştirme (hizmet öncesi ve içinde) adına olumsuz bir sonuç olarak değerlendirmek mümkündür.

Ölçeğin alt boyutları incelendiğinde bu alt boyutlarda ifade edilenlerin öğretmenliğin önemli yanlarını oluşturduğu görülmektedir. Elbette bir öğretmenin öğrenci katılımını sağlaması, doğru öğretim stratejileri kullanması ve etkili sınıf yönetimi becerilerine sahip olması ve kendini bu açılardan yeterli olarak görmesi etkili bir okul ve eğitim sisteminin gerekliliklerdendir. (Üstüner ve diğ. 2009)

Araştırma sonucunda elde edilen bulguların, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin özyeterlik algılarının yükseltilmesini gerektirdiği açıktır. Düzenlenecek hizmet içi eğitim ve seminer çalışmaları ve çalışma ortamının iyileştirilmesi, özyeterliğin gelişmesine katkıda bulunabilir.

#### Kaynaklar

- Akbulut, E. (2006). Müzik öğretmeni adaylarının mesleklerine ilişkin öz yeterlik inançları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 3(2), 24–33.
- Akkoyunlu, B., ve Orhan, F. (2003). Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi (BÖTE) bölümü öğrencilerinin bilgisayar kullanma öz yeterlik inancı ile demografik özellikleri arasındaki ilişki. *The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET*. 2(3).
- Ashton, P., Buhr, D. & Crocker, L. (1984). Teachers' Sense of Efficacy: A Self- or Norm-Referenced Construct? *Florida Journal of Educational Research*, 26(1), 29-41.
- Ashton, P. T., Webb, R. B., & Doda, N. (1983). *A study of teachers' sense of efficacy. Final report, executive summary*. Gainsville, University of Florida.
- Askar, P., ve Umay, A. (2001). İlköğretim matematik öğretmenliği öğrencilerinin bilgisayarla ilgili özyeterlik algısı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 1–8.
- Bıkmaz, F. H. (2004). Sınıf öğretmenlerinin fen öğretiminde öz yeterlilik inancı ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*. 161.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P., ve Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic

- achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology*, 44, 473–490.
- Çakır, Ö., Kan, A. ve Sünbül, Ö. (2006). Öğretmenlik meslek bilgisi vetezsiz yüksek lisans programlarının tutum ve özyeterlik açısından değerlendirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 2 (1), 36-47.
- Çapa, Y., Çakıroğlu, J., ve Sarıkaya, H. (2005). Öğretmenlik özyeterlik ölçeği Türkçe uyarlamasının geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*. 30(137), 74–81
- Demirtaş, H., ve Güneş, H. (2002). *Eğitim yönetimi ve denetimi sözlüğü*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erdem, M. (2008). The Effects of the blended teaching practice process on prospective teachers teaching self- efficacy and epistemological beliefs. *Eurasian Journal of Educational Research*, 30, 81–98.
- Gibson, S., ve Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76, 569–582.
- Goddard, R. D., Hoy, W. K., ve Woolfolk-Hoy, A. W. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement. *American Educational Research Journal*, 37(2), 479- 507.
- Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Woolfolk-Hoy, A. W. (2004). Collective efficacy beliefs: Theoretical developments, empirical evidence, and future directions. *Educational Researcher*, 33(3), 3-13.
- Guskey, T. R. (1988). Teacher efficacy, self-concept, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education*, 4, 63–69.
- Gürçan, A. (2005). Bilgisayar öz yeterliği algısı ile bilişsel öğrenme stratejileri arasındaki ilişki. *Eğitim Araştırmaları*, 19, 179-193.
- Hamurcu, H. (2006). Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretmine yönelik öz yeterlik inançları. *Eğitim Araştırmaları*, 24, 112-122.
- Küçükylmaz, A., Duban, N. (2006). Sınıf öğretimi adaylarının fen öğretimi öz-yeterlik inançlarının artırılabilmesi için alınacak önlemlere ilişkin görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 3 (2), 1–23.
- Midgley, C., Feldlaufer, H., ve Eccles, J. S. (1989). Change in teacher efficacy and student self- and task-related beliefs in mathematics during the transition to junior high school. *Journal of Educational Psychology*, 81, 247–258.
- Morgil, İ. Seçken, N., ve Yücel, A. S. (2004). Kimya Öğretmen Adaylarının Öz Yeterlik inançlarının Bazı Değişkenler Açısından incelenmesi. *Balıkesir Üniversitesi. Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 6, 62-72.
- Özçelik, H., ve Kurt, A. (2007). İlköğretim öğretmenlerinin bilgisayar özyeterlikleri: Balıkesir ili örneği. *İlköğretim Online*, 6(3), 441-451.

- Ross, J. A. (1992). Teacher efficacy and the effect of coaching on student achievement. *Canadian Journal of Education*, 17, 51–65.
- Sarıkaya, H. (2004). *Sınıf öğretmeni adaylarının bilgi düzeyleri, fen öğretimine yönelik tutumları ve özyeterlik inançları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara-ODTÜ
- Tan, M. (1996). Eğitim yönetiminde kadın azınlık, *TODA\_E Dergisi*, 29(4), 33-42.
- Tschannen-Moran, M., ve Woolfolk-Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783–805.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk-Hoy, A., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68, 202-248.
- Üstüner, M., Demirtaş H., Cömert M., Özer N., (2009) Ortaöğretim Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Algıları *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Yıl 9, Sayı 17, Haziran, 1-16
- Vardarlı, G. (2005). İlköğretim II. kademe öğrencilerinin genel özyeterlik düzeylerinin yordanması. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. İzmir Ege Üniversitesi SBE
- Yılmaz, M., Köseoglu, P., Gerçek, C., ve Soran, H. (2004a). Yabancı dilde hazırlanan bir öğretmenözyeterlik ölçeğinin türkçeye uyarlanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 260-267.
- Yılmaz, M., Köseoglu, P., Gerçek, C., ve Soran, H. (2004b). Öğretmen öz-yeterlik inancı. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*. 5, (58).
- Yılmaz, M., Gürçay, D., ve Ekici, G. (2007). Akademik özyeterlik ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 253-259.
- Woolfolk, A. E., & Hoy, W. K. (1990). Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of Educational Psychology*, 82, 81–91.
- Woolfolk, A. E., Rosoff, B., & Hoy, W. K. (1990). Teacher's sense of efficacy and their beliefs about managing students. *Teaching and Teacher Education*, 6, 137–148.
- Woolfolk-Hoy, A., & Spero, R. B. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, 21, 343–356.

## Türkiye’de Ortaöğretim Programlarının Gelişimi

Dr. Fatma ÜNAL<sup>a</sup> & Mehmet Ünal<sup>b</sup>

### ÖZET

Millî Eğitim alanındaki kuramsal çalışmalar ve uygulamalar ancak tarihî bir perspektif içinde düşünüldüklerinde gerçekçi ve objektif olarak değerlendirilebilir. Belli bir tarih kesitinde verilen kararlar ve yapılan uygulamalar, daha önceki kararlardan ve uygulamalardan etkilendiği gibi daha sonraları verilecek kararlar ve yapılacak uygulamalar üzerinde de etkili olurlar. Çalışmada Türkiye’de ortaöğretim programlarının gelişimi, bu bakış açısıyla incelenerek bugünkü durum ortaya konulmuştur.

Çalışmada, bir durumu ortaya koyma amacı güdüldüğünden tarama modeli kullanılmıştır. Bu nedenle cumhuriyet döneminde ortaöğretim programları ve bu programlarla ilgili kaynaklar kütüphanelerden ve internet üzerinden elde edilmiştir. Ortaöğretim programlarının incelenmesi neticesinde şu sonuçlara ulaşılmıştır.

Ülkemizde yürütülen program geliştirme çalışmalarının çoğu, araştırmaya dayalı bir süreç çerçevesinde algılanmayıp kişisel ya da kurumsal inisiyatif ile yürütülmüştür. Bu nedenle de programlar parça parça olmuş ve geliştirme çalışmaları süreklilik taşımamıştır. 2005 ortaöğretim programları da özellikle program geliştirme ilkelerine uygun olmadığı yönünde eleştirilmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Program, ortaöğretim programları, program geliştirme, program değerlendirme.

### DEVELOPMENT OF SECONDARY SCHOOL CURRICULUMS IN TURKEY

#### ABSTRACT

Theoretical studies and implementation of the National Education can be evaluated in a realistic and objective way only if they are considered in a historical perspective. Decisions and implementations of a certain period in history are both influenced from past decisions and implementation and influence the future decisions and implementation. In this study, the development of secondary school curriculums in Turkey was analyzed from this perspective and the current situation was depicted.

In this study, the scanning model was used, insofar as the main intent has been to reveal a situation. Therefore, secondary education curriculums and sources on these curriculums have been obtained from libraries and over the web. A review of the secondary school educational curriculums has led to the following conclusions:

Most of the curriculums development efforts rendered in the country have been carried out with sole reliance on personal or corporate initiatives and not in a sense of research based process. For this reason, curriculums have been built in a scattered manner, rendering further development efforts unsustainable, if not worthless. There have been critics stating that the secondary school educational curriculums of 2005 were not in compliance with especially the established curriculums development rules.

<sup>a</sup> Ankara/Yenimahalle/Hazar İÖO Sosyal Bilimler Öğretmeni, [drfunal@gmail.com](mailto:drfunal@gmail.com)

<sup>b</sup> Ankara/Yenimahalle/A. M. ve M. Lisesi Coğrafya Öğretmeni, [mehmetunal.tc@gmail.com](mailto:mehmetunal.tc@gmail.com)



**Key Words:** Curriculum, secondary school curriculums, curriculum development, curriculum evaluation.

## GİRİŞ

Eğitim sisteminde yapılan düzenlemeler, programlara yansıtıldığı ölçüde anlam kazanır. Eğitim programları ulaşılabilecek amaçları (hedefleri), bu amaçlara (hedeflere) ulaşabilmek için seçilecek ve belli ilkelere göre düzenlenecek içeriği, uygulanacak yöntemleri, destekleyici araç-gereçleri, amaçlara (hedeflere) ne kadar ulaşılabilirdiğini gösteren değerlendirme ölçütlerini kapsamaktadır (Gözütok, 2003:12). Çünkü öğretmen eğitiminden, ders kitabına, sınıf yönetiminden uygulanacak öğretim yöntemine ve ne tür bir insan tipi yetiştirmek istediğiniz sorularının cevabını uygulanan programlarda bulmak mümkündür.

Türkiye’de Cumhuriyet’in ilanı ile beraber 1924 yılında çıkarılan Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile tüm öğretim kurumları Millî Eğitim Bakanlığı bünyesi altında toplanmış ve okul programları üzerinde kapsamlı değişiklikler yapılmıştır. Eğitim programlarındaki değişikliklerin özünü laiklik, batıya dönüş ve müspet ilimler oluşturmuştur (Varış, 1996:70). Eğitim sistemimizde uzun süre dersler ve konular listesi anlamında kullanılan “Müfredat Programı” anlayışı 1950’li yıllardan sonra yerini “Eğitim Programı” anlayışına bırakmıştır.

Türkiye’de program geliştirme çalışmaları, il merkezlerinde mahalli okullar ve il Millî Eğitim Müdürlüklerinin destek ve işbirliği ile başlamış, daha sonra Millî Eğitim Bakanlığı merkez örgütünde devam etmiştir. Cumhuriyetin ilk yıllarında 1924’te Türkiye’ye davet edilen John Dewey’in hazırladığı rapor doğrultusunda daha çok ilköğretim programlarının geliştirilmesine ağırlık verilmiş, 1953-1954 yıllarında da ortaöğretim programlarının geliştirilmesi ağırlık kazanmıştır. 1954-1955 öğretim yılında İstanbul Atatürk Kız Meslek Lisesi’ndeki program komisyonu tarafından geliştirilen deneme okulu programı da ortaöğretimdeki program geliştirme çalışmalarının öncüsü niteliğini taşımaktadır.

1980’li yıllarda program geliştirme çalışmalarında yeni bir arayış başlamıştır. Varış’ın (1996:83) da belirttiği gibi program geliştirme çalışmalarında bir devamlılık söz konusu olsaydı, Cumhuriyet’in ilanı ile sağlam esaslara oturtulan, mahalli bir lisemizin çabaları ile fonksiyonel hale getirilen ortaöğretim programları, 17 yıl sonra VIII. Millî Eğitim Şurası’na, benzer esaslara gelmez, ilk program geliştirme çabalarını zenginleştiren bir yaklaşımla devamlı gelişim sağlanırdı. Bu eksikliği gidermek amacıyla Millî Eğitim Bakanlığı 1984 yılında program geliştirme konusunda bir model ortaya koymuştur. Ancak bu modele uygun hazırlanmış programların oldukça az olduğu, çeşitliliğin daha da çok arttığı görülmektedir. Bunun sonucu olarak da Türk Millî Eğitim Sistemi için uygulanabilir nitelikte bir program modeli arayışının devam ettiği görülmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı 2005 program

geliştirme ihtisas komisyonları çalışmalarına bilim insanlarının istenilen şekilde katılmalarında da bir kopukluk olduğu gözlenmektedir.

Türkiye’de ortaöğretim (lise) programları ve gelişimini etkileyen olaylar aşağıda kronolojik sırasına göre verilmiştir.

### **1. 1922 Lise Müfredat Programı**

Osmanlı döneminden beri çeşitli değişimlere uğrayarak gelen ortaöğretim programı, Millî Mücadele yıllarında Ankara hükümetince iki defa değiştirilmek istenmiştir. Millî bir eğitim sistemi oluşturma çalışmalarının ilk yasal dayanağını 15-21 Temmuz 1921 tarihleri arasında Ankara’da toplanan Maarif Kongresi’nde alınan kararlar oluşturmuştur. Kongrenin açılış konuşmasında Mustafa Kemal, çağdaş Türkiye’nin kurulmasında ve yaşatılmasında etkili bir eğitim sisteminin gerekliliğini vurgulayarak yıllardır ihmal edilmiş olan eğitim sisteminin yeniden kurulması için yoğun bir çaba harcanması gerektiğini belirtmiştir. Eğitimin millî, laik, çağdaş bilime dayalı, eşitlikçi ve işlevsel olmasının gerekliliği üzerinde durulan Maarif Kongresi’nde ortaöğretimin yeniden yapılandırılması ve eğitim programlarının yeniden düzenlenmesi konusunda kararlar almıştır. Kongre’de idadilerin liseye dönüştürülmesi görüşü de dile getirilmiştir.

Maarif Vekili Mehmet Vehbi zamanında, sultanilere “yeni medrese” adı verilmek istenmiş ve bir program hazırlanmıştır. Bu programda doğu kültürünü yansıtan izler bulunmakla birlikte programın uygulamasına geçilememiştir. Yine 1922’de hazırlanmış ikinci bir program, anketli olarak o günkü eğitimcilere dağıtılmış, onların da görüşleri alınmış, ancak bu program da uygulanamamıştır (Yücel, 1994:189-190). Kurtuluş Savaşı her ne kadar programların uygulanması ve ülke geneline yaygınlaştırılmasına engel olmuşsa da eğitim sistemi ile ilgili çalışmaların yapılmasına devam edilmiştir.

1923’te toplanan “Birinci Heyet-i İlmiye”de fen ve edebiyat şubelerinin lise ikinci devrede ayrılmasına karar verilmiş, 1924’te ikinci devre liseleri kurulmuştur. Fen ve edebiyat şubelerinin ayrılması ancak ikinci devrenin üçüncü sınıfında yapılmıştır (Cicioğlu, 1985:197).

### **2. 1924 Lise (İkinci Devre) Müfredat Programı**

Cumhuriyet döneminin ilk lise programı olan 1924 müfredat programında, tarih dersi üzerinde durulmuş, tarih dersi programından saltanatla ilgili kısımlar çıkarılarak, Kurtuluş Savaşı’nın tarihi, Türkiye Devleti’nin kuruluşu, Sevr ve Lozan antlaşmaları, Cumhuriyetin ilanı, Hilafetin kaldırılması gibi konular eklenmiştir.

Edebiyat şubesine, Türk Medeniyeti Tarihi dersi ve her iki şubeye içtimaiyat (sosyoloji) dersi konmuştur. Edebiyat dersi programında da özellikle edebiyat tarihi ön plana alınarak yeniden düzenlemiştir. Sistem olarak Fransız sisteminden ayrılmış olan bu programda, müfredat ve ders kitapları açısından bir ayrılmanın söz konusu olduğu söylenemez (Cicioğlu, 1985:197).

1924 Lise Müfredat Programı'nda, Mustafa Kemal'in eğitim ve öğretimin içeriği ve uygulamalarına ilişkin görüşleri çok etkili olmuştur. Örneğin, hukuk, iktisat, felsefe, psikoloji gibi soyut bilgileri içeren dersler programdan çıkarılmış, Cumhuriyet değerlerinin anlaşılması ve benimsenmesine dönük uygulamalara daha çok yer verilmiştir.

### **3. 1927 Lise Müfredat Programı**

1924 Lise Müfredat Programı üç yıl uygulandıktan sonra yapılan incelemeler sonucunda edebiyat tarihi, tarih, coğrafya, riyaziye (matematik) programlarında değişiklik yapılmasına gidilmiştir. Böylece edebiyat programında sadece edebiyat tarihi okutulmaktan vazgeçilmiştir. Tarih programında ise, saat azlığı ve kitapların hacimli olması üzerinde durulmuş, program, Türk tarihi merkeze alınmak suretiyle yeniden düzenlenmiştir (Yücel, 1994:174).

1928 yılında Latin kökenine dayanan yeni Türk harflerinin kabul edilmesinden sonra 1929-1930 öğretim yılından itibaren, lise müfredat programından Arapça ve Farsça dersleri çıkarılmıştır. Bu derslerin yerine ikinci bir yabancı dil konulması düşünülmüş, ancak bir yabancı dili bile doğru dürüst öğrenciye öğretilmemesi karşısında Bakanlık, 1932-1933 öğretim yılından itibaren bu ikinci yabancı dili de programdan çıkarmıştır. Harf İnkılabından sonra, genellikle Türkçe ders programında değişiklik yapılmış ve 31 Ekim 1929 tarihinde "Orta Mektepler ve Lise Türkçe Müfredatı" adı altında bir program yürürlüğe konmuştur. Yeni Türk harflerinin kabulü ile ders programlarının dilinde Türkçe kavramların egemen olması, bilim ve öğretim dilinin Türkçe olması sağlanmıştır.

4.10.1926 yılında Başbakanlık, Millî Eğitim Bakanlığı'na 6/3832 sayılı bir yazı ile "Erkek Lise Sınıflarıyla Erkek Muallim Mekteplerinin Son İki Sınıflarında İcra Olunacak Askerî ve Tedrisat Talimleri Hakkında Talimatname"nin uygulanmasını istemiş ve ek olarak Bakanlar Kurulunun 22 Eylül 1926 tarihli kararname suretini göndermiştir. Askerî Tedrisat dersi, (1927) programında gösterilmediği halde, 1927-1928 öğretim yılından itibaren programa konmuştur. Millî Eğitim Bakanlığı bu dersin programını, 17.2.1927 tarihinde yayımlamıştır (Cicioğlu, 1985:199). Askerlik Tedrisat dersi için iki kitap hazırlanmış ve bu dersin zabitanlar tarafından erkek öğrencilere gösterilmesi kararı alınmıştır. Bu ders 1956 yılına kadar programlarda yer almıştır.

### **4. 1931 Lise Müfredat Programı**

1931 yılında Lise Müfredat programında bazı dersler, bir ders adı altında birleştirilmiştir. Nebati ve hayvanî fizyoloji ile arziyat dersleri, “tabiîye” dersi adı altında, müsellesat, cebir, hendese, nazari hesap, mihanik ve kozmografya dersleri ise “riyaziye” adı altında toplanmıştır. İkinci bir yabancı dille, askerlik dersi, serbest zaman ve yurt bilgisi programda ilk defa yer almıştır (Yücel, 1994:177).

1934 yılında parça parça çıkmış olan lise müfredat programları birleştirilmiş, 1935 yılında her ders için ayrı ayrı program kılavuzları yapılmıştır. 1935-1936 öğretim yılında daha önce hazırlanan cebir, fizik ve kimya program kılavuzları değiştirilmiştir. Ayrıca 1937 yılında lise programına kız öğrencilere yönelik de bir saat askerlik dersi konmuştur (Yücel, 1994:179). 1938 yılında tabiî ilimler dersinin adı tabiat bilgisi olarak değiştirilmiş ve bu program 1947 yılına kadar uygulanmıştır.

1943 yılında toplanan “İkinci Maarif Şûrası”, bütün öğretim kademesindeki okulların ahlak ve Türk dili programları üzerinde durmuştur. Liselerde ahlak dersinin felsefe ders grubu içerisinde yer alması ve pratik ahlaka daha çok yer verilmesi gerektiği konusunda karar alınmıştır. Ayrıca, lise programlarında, tarih ders saatlerinin artırılmasını, liselerin ilk fırsatta dört yıla çıkarılmasını, böylece, lise programlarına “sanat tarihi” adında bir dersin eklenebileceği konusu da, şûra dilekleri arasındadır. 1949 yılında toplanan “Dördüncü Millî Eğitim Şûrası”nda, orta dereceli okulların programları üzerinde durulmuş, programların yeterli ve fonksiyonel olmadığı, Millî Eğitim Bakanı tarafından ileri sürülmüştür. Şûra Komisyonu, liselerin dört yıla çıkarılmasını, bu eğitim kurumlarında gençlerin kabiliyetlerinin geliştirilmesini sağlayan metot ve tekniklerin uygulanmasını, sınıf mevcutlarının 35-40 öğrenciye indirilmesini karara bağlamıştır. Ancak, bu kararlardan birçoğu hemen uygulanamamıştır (Binbaşoğlu, 1999:181-183). Millî Eğitim Şûralarında alınan kararlardan bazılarının günümüzde dahi tam olarak gerçekleştirilebildiği söylenemez. Nitekim dört yıllık ortaöğretim uygulamasına tam olarak 2005 yılında geçilmiştir, sınıf mevcutları ise istenilen düzeye indirilememiştir.

##### **5. 1952 Lise Programı**

1949 yılında “Dördüncü Millî Eğitim Şûrası”nda uzun tartışmalar

sonucunda liselerin dört yıla çıkarılması kararı alınmış ancak bu karar, 1952 yılında uygulamaya konabilmiştir. 1952-1955 yılları arasında uygulanan bu dört yıllık lise programında, şubelerin ayırımı dördüncü sınıfta yapılmaya başlanmıştır. 1952 programında edebiyat dersi, Türk dili ve edebiyatı, filozofi-sosyoloji dersi, felsefe dersi adını almıştır. Ayrıca, programa sanat tarihi, yetiştirme kursları ve seminer çalışmaları eklenmiştir. Liselerin öğretim sürelerinin dört yıldan üç yıla indirilmesiyle 1956 yılında yeniden bir program hazırlanmıştır. Böylece, fen ve edebiyat şubelerinin ayırımı, tekrar son sınıf olan üçüncü sınıfa alınmıştır. Bu programda seçmeli ikinci bir yabancı dil konmuş, öğrencinin resim, müzik veya yabancı dilden birini seçmesi istenmiştir. Felsefe dersi “felsefe, mantık ve sosyoloji” adı altında üçlü grup olarak programda yer almıştır. Sanat tarihi dersi, son sınıfın edebiyat ve fen kollarındaki resim dersini seçen öğrencilerin haftada bir saat olarak almaları gerekli ders olmuştur (MEB, 1972:124-125).

1950’li yıllarda ortaokul ve liselerde bir üst öğrenime öğrenci hazırlamanın yanında okul ile yaşam arasında bağlantı kurulması amacıyla çok programlı okul uygulamalarına geçilmiştir. 1955-1956 öğretim yılında farklı amaçlar taşıyan deneme liseleri açılmıştır. Bu çok amaçlı liseler için hazırlanan programlar öğrenci ilgilerine önem veren ortaöğretimdeki program geliştirme çalışmalarının öncüsü niteliğindedir. Ancak bu program uygulamaları belli bir teorik zemine oturtulmadığından ve yeterince izlenmediğinden başarısız olmuş ve uygulamadan kaldırılmıştır.

#### **6. 1957 Lise Programı**

1956 Programı bir yıl uygulandıktan sonra, 1957 yılında yeniden ele alınmıştır. Bu programda önemli bir değişiklik, liselerde 1952 yılına kadar üçüncü sınıfta, 1952-1956 yılları arasında dördüncü sınıfta ayrılan fen ve edebiyat şubeleri, 1956 yılından itibaren ikinci sınıftan ayrılmaya başlanmasıdır. Bu programda askerlik dersinin adı “milli savunma” olarak değiştirilmiş ve programa din dersi seçmeli ders olarak konmuştur (MEB, 1972:125).

Liselere 1963-1964 öğretim yılında imtihanla öğrenci alınmış ve bir yıl sonra bu uygulamadan vazgeçilmiştir.

1962 yılında toplanan “Yedinci Millî Eğitim Şûrası”nda rehberliğin

önemi üzerinde durulmuş, lise programlarına “rehberlik için grup saati” adı altında haftada birer saat ayrılmış olmasına rağmen, rehberlik çalışmaları için ancak programlarda 1974-1975 öğretim yılından itibaren belli zaman ayrılabilmiştir.

1970 yılında “Sekizinci Millî Eğitim Şûrası”nda “Türk Eğitim Sistemi” yeniden belirlenmiştir. Ortaöğretim eskiden olduğu gibi iki kademe de oluşmuş, liseler ortaöğretimin ikinci kademesinde yer almıştır. İkinci devre ortaöğretim amaçlarına göre üç kısma ayrılmıştır. Bu programlar şunlardır: Yükseköğretime hazırlayan programlar, hem mesleğe hem de yükseköğretime hazırlayan programlar, hayata ve iş alanlarına hazırlayan programlar.

Öğrencileri bu programlara yönlendirmek için, ikinci devre ortaöğretimin birinci yılı, ortak nitelikleri olan bir yönlendime sınıfı olarak düzenlenmiştir. Yönlendime sınıfına öğrencilerin, istekleri de dikkate alınmak suretiyle, yetenek ve derslerdeki başarı derecelerine göre, ya yükseköğretime hazırlayan programlara, ya hem mesleğe hem de yükseköğretime hazırlayan programlara, ya da hayata veya iş alanlarına hazırlayan programlara yönlendilmeleri planlanmıştır. Bu programlara ayrılmada, yönlendime yılında okutulan derslerden veya ders gruplarından aranacak başarı şartları her programın özelliğine göre ayrı ayrı belirlenmiştir.

Genel liselerde, yükseköğretime hazırlanan program uygulanmıştır. Liselerin ikinci sınıfında yükseköğretime hazırlayan iki çeşit program (Fen ve Edebiyat) vardır. Lise son sınıfta ise dört çeşit program tespit edilmiştir. Lise ikinci sınıftan gelenler için, dil ve edebiyat, sosyal ve ekonomi bilimleri; fen programından gelenler için, matematik-fizik ve tabiat bilimleri. Bu dört program, dört ana yönde öğrencilerin yükseköğretime yönelmelerini sağlamak amacıyla hazırlanmıştır. Yükseköğretime hazırlayan ikinci devre ortaöğretimin çeşitli programları, öğrencilerin ilgi, yetenek ve becerileri yönünden gelen bireysel farklılıklarına ve yönelindikleri yükseköğretimin alanlarının istek ve ihtiyaçlarına cevap vermek üzere, ortak mecburî dersler, programlara ait özel dersler ve seçmeli derslerden meydana gelmiştir. Yükseköğretime hazırlayan programların öğrenim süresi yönlendime sınıfı üzerine iki yıldır. Fakat bu program, “Sekizinci Millî Eğitim Şûrası”nda kabul edilmiş olmasına rağmen, hazırlanan haftalık ders çizelgesi de uygulanamamıştır. 1968 yılında

ortaöğretim programlarının geliştirilmesi için İstanbul Atatürk Kız Lisesi ve Ankara Bahçelievler Deneme Lisesi'nde başlatılan çalışmalardan da olumlu sonuçlar alınamamıştır (MEB, 1997:21-22). 1957 yılında Talim ve Terbiye Kurulu'nun 215 sayılı kararıyla kabul edilen "Lise Programı", 1970 yılında yeniden bastırılarak okullara gönderilmiştir (Cicioğlu, 1985:208-210).

1959 yılında, "Milletlerarası İktisadi ve Kalkınma Teşkilatı" (OECD)'nin desteği ile modern matematik ve fen programlarının geliştirilmesi çalışmalarına başlanmıştır. Bu projenin amacı, ortaöğretimdeki fen öğretiminin, çağdaş fen ve tekniğinin ihtiyaçlarına ayak uyduracak şekilde modernleştirmektir (Cicioğlu, 1985:215). 1968 yılında seçilen 9 lisede ve Fen Lisesi'nde ilk iki yılında okutulan fen ve matematik öğretim programlarının üç öğretim yılında okutulması ile ilgili pilot uygulama BAYG-E-14 projesi adı altında başlatılmış ve bu proje 1970 yılında tamamlanmıştır. Fen Lisesi, bu pilot uygulama sırasında ders kitaplarının ve araç-gereçlerinin hazırlanması, ortam düzenlemesi ve öğretmenlerin yetiştirilmesi gibi konularda laboratuvar okulu olarak görev yapmıştır.

28 Eylül-3 Ekim 1970 tarihleri arasında toplanan "Sekizinci Millî Eğitim Şûrası"nda ortaya konulan yeni ortaöğretim modelinin desteklenmesi, fen ve matematik programlarının modernleştirilmesi için alınan karar ve BAYG-E-14 projesi sonuçlarından hareketle, Fen Lisesi'nde uygulanan modern fen ve matematik programlarını desteklemek ve aşamalı olarak bütün liselere yaymak amacıyla 1971 yılında 100 lise, 89 öğretmen lisesi olmak üzere toplam 189 okulda BAYG-E-23 adıyla bir proje başlatılmıştır. Proje çalışması 1975-1976 öğretim yılı sonuna kadar devam etmiştir. Modern fen ve matematik öğretim programlarının ortaokul ve liselere öğretmen yetiştiren Eğitim Enstitüleri'nde denenmesi ve yaygınlaştırılması amacıyla Eylül 1976'da BAYG-E-33 projesi başlatılmış ve bu proje üç öğretim yılı sürdürülmüştür. Türkiye'de fen ve matematik öğretiminin iyileştirilmesi amacıyla yapılan bu çalışmalar 1980 yılında Millî Eğitim Bakanlığı ve Türkiye Bilimsel ve Teknik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK) arasındaki protokolün sona ermesiyle bitirilmiştir. "Fen Öğretmeni Geliştirme Bilimsel Komisyonu" dağılmış ve bu komisyonun görevi Talim ve Terbiye Dairesi Başkanlığına devredilmiştir. 1960 yılında fen öğretiminin geliştirilmesi amacıyla büyük bir gayretle başlatılan yoğun çalışmalar, gerekli özenin gösterilmemesi sonunda 1980 yılında durdurulmuştur. Fen Lisesi'nin kuruluş amaçlarından biri olan, fen ve matematik öğretiminde diğer ortaöğretim kurumlarına laboratuvarlık yapma

görevi ile bu okulların programlarını geliştirme görevi TÜBİTAK, Millî Eğitim Bakanlığı ve Fen Lisesi tarafından ortak yürütülen BAYG-E-14, BAYG-E-23 ve BAYG-E-33 projeleri ile gerçekleştirilmeye çalışılmıştır. Ancak bu projeler kapsamında yapılan çalışmaların Fen Lisesi Fen ve Matematik Öğretimi Programlarının geliştirilmesinde etkili olduğu söylenemez.

### **7. 1974 Lise Programı ve 2004 Yılına Kadar Gelişmeler**

1973 yılında çıkarılan 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu ile Türk Millî Eğitim Sistemi yeni baştan düzenlenmiştir. Bu kanunla Türk Millî Eğitim Sistemi örgün ve yaygın eğitim olmak üzere iki ana bölümden oluşmuştur. Millî Eğitim Temel Kanunu, ortaöğretimi “temel eğitime dayalı, en az üç yıllık eğitim veren genel, meslekî ve teknik öğretim kurumlarının tümü (liseler)” şeklinde tanımlamaktadır (Gürkan ve Gökçe, 1999:20).

24 Haziran- 4 Temmuz 1974'te toplanan “Dokuzuncu Millî Eğitim Şûrası”, bir önceki şûrada kabul edilen, ortaöğretim alanındaki yönlendirici programları kabul etmiştir. Bu şûra kararlarında da programlara ait dersler ve amaçları belirlenmiştir. Ders geçme ve kredi sisteminin uygulanması da benimsenmiştir. Okullar arası öğrenci akışı ile ilgili olarak, ölçme işlemi ve ölçme sonuçlarının kullanılmasına ilişkin ilkeler getirilmiş ve beşli not sistemine dayalı bir ölçek verilmiştir. Buna göre, ortaöğretimde sınıf geçme yerine “ders geçme ve kredi düzeni” projesinin bir araştırma projesi olarak deneme niteliğinde uygulamaya konulması ve dört yılda yaygınlaştırılması kararlaştırılmıştır (Binbaşoğlu, 1999:185-186). Öğretimde “çok kitap” uygulamasından “tek kitap” uygulamasına geçiş de bu şûrada kararlaştırılmıştır. Bu şûrada getirilen, eğitim sisteminde yatay ve dikey geçişlerle öğrenci akışı konusundaki diğer ilkeler gerçekleştirilememiştir. Ders geçme ve kredi düzeni de 1974-1975 öğretim yılında deneme niteliğinde uygulamaya konulmuşsa da bu konuya yeniden dönülmesi; fakat, ortaya çıkan bazı sorunlar karşısında, bunları çözmeden, yine uygulamadan vazgeçilmiştir.

1980’li yıllarda program geliştirme çalışmalarının tekrar ağırlık kazandığı görülmektedir. Program geliştirmede sürekliliğin ve standartlaşmanın sağlanması yönünde bazı çalışmalar yapılmıştır. “Onuncu Milli Eğitim Şûrası”nda (1981); millî eğitim sistemi, bu sistemin bütünlüğü içinde eğitim programları ve öğrenci akışını düzenleyen kurallar konusunda önemli kararlar alınmıştır. Herkese imkân eşitliği sağlanması, zenginleştirilmiş programların oluşturulması, örgün ve yaygın eğitim ile genel ve meslekî teknik eğitim arasında süregelen yapay ayırımın giderilmesi konularında çalışmalar yapılmıştır



(Özalp, 1999:14). 1980 ve 1991 yılları arasında Milli Eğitim Bakanlığı'nın ortaya koyduğu çeşitli modellere göre programlar hazırlanmış ise de bu konuda bir tutarlılık ve standartlaşma sağlanamamış, bütün bu çabalar başarısızlıkla sonuçlanmıştır.

Millî Eğitim Bakanlığı, 1991-1992 öğretim yılından itibaren 2 Ağustos 1991 tarih ve 20979 sayılı Resmi Gazete'de yayımlanan "Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Ortaöğretim Kurumlarında Ders Geçme ve Kredi Yönetmeliği"ni yürürlüğe (DGKS) koymuştur. Sistem; öğrencinin kendi ilgi, istek ve yeteneğine göre yönlendirilmesine, belirli alanlarda yetiştirilmesine ve başarısızlığını değil başarısının değerlendirilmesine olanak sağlamak amacıyla kabul edilmiştir. Genel liselerde 20 adet ortak ders yanında öğrencilerin tercihlerine göre belirlenecek 57 çeşit seçmeli ders yer almıştır. Meslekî ve Teknik Ortaöğretim Kurumları ile özel yönetmeliği olan okullarda okuyan öğrencilerin, birinci dönem almak zorunda oldukları ortak derslerin yanı sıra DGKS programında belirtilen ortak dersleri de almaları kararı alınmıştır. Ortak dersleri başaramayan öğrencinin bu dersi bir defa daha tekrarlaması, yine başarısız olursa bu dersi bırakması esası getirilmiştir. Ancak Türk Dili ve Edebiyatı dersinin mutlaka başarılması zorunluluğu ile seçmeli bir desten başarısız olan bir öğrenci ise bu dersi istiyorsa tekrar seçme imkânı verilmiştir (Izgar, 1994:16-19).

Öğrenciyi merkeze alan Ders Geçme ve Kredi Sistemi, gerekli düzenlemelerin yapılmadan öğretmen ve yöneticiler ile öğrenci ve velilerin sistem için hazır duruma getirilmeden tekrar uygulanmaya başlanmasından kaynaklanan olumsuzluklar nedeniyle 1995-1996 öğretim yılından itibaren kademeli olarak kaldırılmıştır.

### **8. 2005 Lise Programları**

2004 yılında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından, ilköğretim programların geliştirilmesi amacıyla başlatılan çalışma, aynı amaç doğrultusunda, ortaöğretim programlarında da devam etmektedir. Bu amaçla geliştirilen öğretim programları; Atatürk'ün kurduğu Türkiye Cumhuriyeti projesinin gelişerek devamlılığı ilkesini, dünyada yaşanan tüm gelişmeleri, Avrupa Birliği normlarını, hedeflerini ve eğitim anlayışını, ülkemizin mevcut eğitim özelliklerinin belirlenmesini, başarı ve başarısızlıkların değerlendirilmesini ve

ortaya çıkan sonuçları, temel referans noktaları olarak kabul etmektedir ([http://programlar.meb.gov.tr/prog\\_giris/prog\\_giris\\_1.html](http://programlar.meb.gov.tr/prog_giris/prog_giris_1.html)).

2005 ortaöğretim programları ile getirilen temel yenilikler şunlardır: 1940'lerden beri ilk kez öğretim programları uluslar arası kıyaslama yapılarak bütünsel olarak ele alınmıştır. Davranışçı program yaklaşımından bilişsel ve yapılandırmacı bir yaklaşıma geçilmiştir. Sadece öğretim yerine, insanımızın eğitimi de kapsamlı olarak ele alınmıştır. Dünya ile entegrasyon ve Avrupa Birliği standartları dikkate alınmıştır. Programlar hazırlanmadan önce insan yetiştirme modelimizin felsefi temeli oluşturulmuştur. Oluşturulan felsefenin bir sonucu olarak tüm dersler için ortak beceriler saptanmıştır. Her bir dersin 12 yıllık ilk ve orta öğretim için kavram analizleri yapılmıştır. Dersler sınıf seviyelerine göre kavram analizlerine tabi tutulduğu gibi, dersler arası karşılaştırmalar da yapılmış ve tüm dersler birbirleriyle ilişkilendirilmiş ve ara disiplinler programlara yerleştirilmiştir. Davranış ifadesi yerine bilgi, beceri, anlayış ve tutumları içeren kazanımlar kullanılmıştır. Baskın lineer düşünce yerine, karşılıklı nedensellik ilkesi ve çoklu sebep-çoklu sonuç anlayışı öne çıkarılmıştır. Programlar, etkinliklerle zenginleştirilerek öğretmen merkezli olmaktan, öğrenci merkezli hâle getirilmiştir. Çeşitli semboller kullanılarak programa açıklamalar kısmı yerleştirilmiştir. Ölçme değerlendirme anlayışında sonuca dayalı bir anlayış yerine, süreci de değerlendiren bir anlayışa geçilmiştir. Türkçeye duyarlılık tüm derslerin ana becerisi hâline getirilmiştir (<http://programlar.meb.gov.tr/index/baskan.htm>).

2005 ortaöğretim programları 2005-2006 öğretim yılından itibaren 9. sınıftan başlamak üzere kademeli olarak ülke genelinde uygulanmaya başlanmıştır. Bu uygulamayla ilgili olumlu eleştiriler daha çok programın öngördüğü yenilikler iken, olumsuz eleştiriler şunlardır: Program hazırlama ilkelerine uygun değildir. Programlarda hedefler, davranışlar, eğitim-öğretim durumları, içerik, değerlendirme ölçütleri açık bir şekilde belli değildir. Programlar denenmeden uygulanmaya başlanmıştır. Programın hazırlanmasında bütün paydaşların katılımı sağlanmamış ve görüşleri alınmamıştır. Program, uygulanması gereği yüksek maliyetli olup fırsat eşitsizliğini artırıcı niteliktedir. Programda daha çok bireysel kişilik gelişimi ön plana çıkarılmış, felsefi, toplumsal ve kültürel boyutlar göz ardı edilmiştir. Programda evrensel boyut ön plana çıkarılmış, ulusal boyut göz ardı edilmiştir. Programdaki üç tip ilişkilendirme (Ara disiplin, dersler arası ve ders içi ilişkilendirmelerin) yeterince iyi yapılmadığından uygulamada ciddi eksiklikler vardır. Programın

uygulanması için öğretmenlere gerekli eğitimler yeterince verilmemiş ve altyapı (Okulların fiziki donanımları vb.) hazırlanmamıştır.

2005 İlköğretim programları ile aynı doğrultuda hazırlanan ortaöğretim (lise) programları da kamuoyunda tartışılmakta olup bu programların Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığınca hazırlanması çalışmaları (2010) devam etmektedir.

“Orta Öğretimin Yeniden Yapılandırılması”na ilişkin Talim ve Terbiye Kurulunun 07.06.2005 tarih ve 184 sayılı kararı ile ilgili açıklama metni şöyledir:

- Üç yıllık genel, meslekî ve teknik liselerin eğitim ve öğretim süresinin, 2005-2006 öğretim yılından itibaren 9. sınıftan başlamak üzere, kademeli olarak 4 yıla çıkarılması.

- Hazırlık sınıfı bulunan liselerin öğrenim sürelerinin 4 yıla göre yeniden düzenlenmesi.

- İlköğretimden itibaren orta öğretimin sonuna kadar, Avrupa Birliği yabancı dil seviye sistemi benimsenerek ders saati sayılarının buna göre belirlenmesi.

- Genel liseler ile tüm meslekî ve teknik orta öğretim kurumlarının 9. sınıflarında, MEGEP (Meslekî ve Teknik Eğitim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi) kapsamında geliştirilen “ortak beceriler”, “bilgisayar” ile “tanıtım ve yönlendirme” derslerinin okutulması.

- Anadolu liseleri ile yabancı dil ağırlıklı liselerin kademeli olarak, anadolu lisesi adıyla tek program altında birleştirilmesi.

- Fen liseleri, anadolu liseleri, anadolu güzel sanatlar liseleri, spor liseleri, anadolu öğretmen liseleri, anadolu meslekî ve teknik orta öğretim programlarının uygulandığı liseler, teknik liseler, imam hatip liseleri ve anadolu imam hatip liselerinin yeniden yapılandırılmasında kendi statülerinin göz önünde bulundurulması.

- Hazırlık sınıfı ile birlikte 5 yıl süreli öğretim yapan resmî ve özel liselerin, isteğe bağlı olarak mevcut statülerini uygulamaya devam edebilmesi.

Millî Eğitim Bakanlığı, Ortaöğretim Genel Müdürlüğü 2008/81 nolu genelgesiyle ortaöğretimde okul çeşitliliğini azaltılmış ve uygulamaya 2009-2010 eğitim-öğretim yılından itibaren 9'uncu sınıftan başlamak üzere kademeli olarak geçilmiştir. Genelgede, okul çeşitliliğinin azaltılması gerekçeleri şöyle ifade edilmiştir:

“Millî eğitim sistemimizin geliştirilmesi ve kalitesinin çağdaş standartlara yükseltilmesi amacıyla gerçekleştirilen Millî Eğitim Şûraları ile panel, sempozyum, çalıştay vb. toplantılarda ortaöğretimde çok sayıda okul türü bulunduğu dile getirilerek, ortaöğretimin okul çeşitliliği yerine program çeşitliliğini esas alan bir yapıya kavuşturulması yönünde tavsiye niteliğinde kararlar alınmıştır. Eğitim sistemimizin her kademesinde olduğu gibi ortaöğretim kademesinde de kaynak israfını önlemek, işlevselliği ve eğitim kalitesini artırmak için;

- 60'ıncı Hükümet Programında, kaynak ve insan israfını önlemek amacıyla okul çeşitliliğinden çok program çeşitliliğini esas alan köklü bir ortaöğretim reformunun gerçekleştirileceği,

- Dokuzuncu Kalkınma Planı (2007-2013) ile 2008 ve 2009 yılı programlarında, ortaöğretimde okul çeşitliliği yerine program çeşitliliğini esas alan bir yapının oluşturulacağı, hükümlerine yer verilmiştir.

Konuyla ilgili; yukarıda özetle belirtilen tavsiye niteliğindeki kararlar, emredici hükümler ve Bakanlığımızca yapılan çalışmalar büyük bir titizlikle incelenmiş ve değerlendirilmiştir. Okul çeşitliliğinden ziyade program çeşitliliğini sağlayacak kararlar alınmıştır.”

## SONUÇ

Cumhuriyetin kuruluşundan bugüne kadar öğretim programlarının geliştirilmesiyle ilgili genel stratejimizi, Atatürk ilkeleri ile Cumhuriyetin temel nitelikleri oluşturmuştur. İlköğretim kurumlarında kaliteyi yükseltmek amacıyla, Cumhuriyetin ilk yıllarından günümüze kadar uygulanan öğretim programlarında önemli değişiklikler yapılmıştır. Öte yandan, siyasal etkenler, okul çağındaki nüfus yoğunluğu, çarpık kentleşme, kaynak yetersizliği gibi nedenlerle program çalışmaları istenen düzeye gelememiştir. Yapılan değişiklikler, program geliştirme çalışmalarında belirli disiplinlerin zaman zaman değişik adlarla, zaman zaman da çeşitli adlar altındaki disiplinlerde toplamak şeklinde olmuştur.

Ülkemizde yürütülen program geliştirme çalışmalarının çoğu, araştırmaya dayalı bir süreç çerçevesinde algılanmayışı, kişisel inisiyatif ile yürütülüşü, bu

nedenle de parça parça olduğu ve geliştirme çalışmalarının süreklilik taşımayışı yönünde eleştiriler almaktadır (Varış, 1996:83). Oysa ki program geliştirme çalışmaları, araştırmaya dayalı bir süreç olduğu için süreklilik özelliği taşıması gerekmektedir. Geliştirilen programlar; pratiğe değil bilgiye ağırlık verdiği, öğrencilerin ilgi ve yetenek farklılıklarını dikkate almadığı, yaratıcı düşünmeyi geliştirmede, üreticiliği teşvik etmediği, hayatı kolaylaştırıcı becerilere yer vermediği, katı ve ezberciliğe iten yapısı nedeniyle eleştirilmiştir. 2005 ortaöğretim programları da özellikle program geliştirme ilkelerine uygun olmadığı yönünden eleştirilmeye devam edilmektedir.

Eğitim tüm toplumların ekonomik, sosyal, kültürel ve politik gelişmelerini doğrudan doğruya etkilediği için toplumların önde gelen sorunlarından biridir. Her toplumun, eğitimini, gelişmeleri izleyerek ve analiz ederek ve bu gelişmelerden yararlanarak, kendi ihtiyaçlarına göre düzenlemesi gerekir. Bu düzenlemeler, ihtiyaçlar değiştikçe zamana göre yeni biçimler almak zorundadır (Fer, 2000:5). Kaldı ki, ülkemizin genç nüfusunun fazlalığı, kırdan kente göçün yoğunluğu, okullaşma oranının düşüklüğü, yaşam boyu eğitim kavramının yeterince kabul görmemesi, öğretim programlarının önemini ve sürekli bir biçimde güncelleşmesi gereğini gündemde tutmaktadır (Fer, 2000:11). Gelişen ve değişen günümüz koşullarında bireyler ve dolayısıyla bireylerin ilgi ve ihtiyaçları da değişmektedir. Gelecek yılların yaratacağı değişimler ve ortaya çıkacak yeni ihtiyaçlar da dikkate alındığında, eğitimin sorunları yarın da olacaktır; bu durumdan kaçınmak mümkün değildir. Önemli olan sorunları çözmedeki kararlılıktır. Görünen odur ki, önümüzdeki yıllarda, dünyadaki ve ülkemizdeki gelişim eğiliminin gerektirdiği nitelikte insan kaynağının hazırlanması için ortaöğretim programlarının yeniden düzenlenmesi gerekmektedir. Çünkü kaliteli ortaöğretim programları, daha iyi yetişmiş insana dönüşmüş olacaktır.

#### **KAYNAKÇA**

- AKYÜZ, Y. (2001), Türk Eğitim Tarihi, İstanbul: Alfa Basım Yayın Dağıtım.
- BİNBAŞIOĞLU, C. (1999), Cumhuriyet Dönemi Eğitim Bilimleri Tarihi, Ankara: Tekışık Yayınları.
- CİCİOĞLU, H. (1985), Türkiye Cumhuriyetinde İlk ve Orta Öğretim, Ankara: A.Ü. Eğitim Fakültesi Yayınları. No:140.
- DEMİREL, Ö. (1999), Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme, Ankara: Pegem Yayınları.

- FER, S. (2000), “Genel ve Mesleki Orta Öğretim Programlarına İlişkin Eğilimler ve Bir Model Önerisi”, IX. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Erzurum.
- GÜRKAN, T. ve GÖKÇE E. (1999), Türkiye’de ve Çeşitli Ülkelerde İlköğretim, Ankara: Siyasal Kitap Evi.
- GÖZÜTOK, F. D. (2003), “Türkiye’de Program Geliştirme Çalışmaları”, Milli Eğitim Dergisi, 160:1-13.
- IZGAR, H. (1994), “Ortaöğretim Kurumlarında Uygulanmakta Olan Ders Geçme ve Kredi Sisteminin İncelenmesi”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi.
- KOÇER, H. A. (1987), Türkiye’de Modern Eğitimin Doğuşu ve Gelişimi, İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.
- MEB (1972), Orta Öğretim Programlarındaki Yönelmeler (1924-1970), İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB. (1997), Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Program Çalışmaları.
- ÖZALP, O. (1999), “Cumhuriyet Döneminde Eğitim Politikaları ve Uygulamaları”, Cumhuriyet Döneminde Eğitim II, Ankara: Millî Eğitim Yayınları.
- SELVİ, K. (1996), “Fen Lisesi ve Matematik Öğretim Programlarının Değerlendirilmesi, Ankara Fen Lisesi’nde Bir İnceleme”, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi.
- SÖNMEZ, V. (1986), Program Geliştirme ve Öğretmen El Kitabı, Ankara: Olgaç Matbaası.
- TURGUT, O. (1992), Cumhuriyet Dönemi İlk ve Orta Öğretim Programları ve Bu Programlardan Alınan Öğrenim Belgelerinin Değerlendirilmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- VARIŞ, F. (1996), Eğitimde Program Geliştirme: Teori ve Teknikler, Ankara: Alkım Yayınları.

YILDIRIM, A. (1994), “Program Geliştirme Modelleri ve Ülkemizdeki Program Geliştirme Çalışmalarına Etkileri”, 1. Eğitim Bilimleri Kongresi, Cilt 1, Adana.

YÜCEL, H. A. (1994), Türkiye’de Orta Öğretim, Ankara: Millî Eğitim Basımevi.

[http://programlar.meb.gov.tr/prog\\_giris/prog\\_giris\\_1.html](http://programlar.meb.gov.tr/prog_giris/prog_giris_1.html) adresinden 14 Ekim 2005 tarihinde indirilmiştir.

<http://programlar.meb.gov.tr/index/baskan.htm> adresinden 14 Ekim 2005 tarihinde indirilmiştir.

## 1998 ve 2006 Sosyal Bilgiler Lisans Programlarına Göre Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Vatandaşlık Bilgisi Öğretiminde Kullanılan Bazı Kavramları Anlama Düzeyi

Ömer Faruk SÖNMEZ<sup>a</sup>, Selahattin KAYMAKCI<sup>b</sup>, Zihni MEREY<sup>c</sup>

### Özet

Bu araştırmanın amacı, 1998 ve 2006 lisans programları doğrultusunda öğrenim gören sosyal bilgiler öğretmen adaylarının vatandaşlık bilgisi öğretiminde kullanılan bazı kavramları anlama düzeyleri arasındaki farklılığı ortaya koymaktır. Araştırma 2008–2009 eğitim öğretim yılında Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği üçüncü ve dördüncü sınıflarında okuyan toplam 244 öğretmen adayıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada betimsel yöntem kullanılmıştır. Bu bağlamda veri toplama aracı olarak vatandaşlık bilgisi öğretiminde kullanılan toplam 10 kavramı içeren anketten yararlanılmıştır. Anketten elde edilen veriler SPSS 10.0 paket programı yardımıyla analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda sosyal bilgiler öğretmen adaylarının vatandaşlık bilgisi öğretiminde kullanılan bazı kavramları öğrenmesinde lisans programı türünün etkili olmadığı tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programı, Sosyal Bilgiler Öğretmen Adayı, Vatandaşlık Bilgisi Öğretimi, Kavram.

### SOCIAL SCIENCES TEACHER CANDIDATES' LEVELS OF UNDERSTANDING OF SOME CONCEPTS USED IN THE TEACHING OF KNOWLEDGE OF CITIZENSHIP ACCORDING TO THE SOCIAL SCIENCES UNDERGRADUATE PROGRAMMES OF 1998 and 2006

#### Abstract

The aim of this research is to display the difference in the levels of understanding of some concepts used in the teaching of knowledge of citizenship between the social sciences teacher candidates who were educated in the direction of the undergraduate programme of 1998 and the social sciences teacher candidates who were educated in the direction of the undergraduate programme of 2006. This research was carried out with a total of 244 teacher candidates who were educated as third and fourth grades in Gazi University, Gazi Faculty of Education, Social Sciences Teaching Programme in 2008 – 2009 academic year. Descriptive method was used in this research. In this concept, a questionnaire including 10 concepts used in the teaching of knowledge of citizenship was used as a means of gathering data. The data gathered by the questionnaire was analyzed with the help of SPSS 10.0 packet programme. As a result of this research, it has been found that the kind of undergraduate programme was not effective in the social sciences teacher candidates' learning of some concepts used in the teaching of knowledge of citizenship.

<sup>a</sup>Öğretim Gör.: Gazi Osman Paşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ABD. [sonmez.omerfaruk@gmail.com](mailto:sonmez.omerfaruk@gmail.com)

<sup>b</sup>Arş. Gör.: Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü, [kaymakci37@yahoo.com](mailto:kaymakci37@yahoo.com)

<sup>c</sup>Arş. Gör.: Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü, [zihnimerey@yahoo.com](mailto:zihnimerey@yahoo.com)



**Key Words:** Social Sciences Teaching Undergraduate Programme, Social Sciences Teacher Candidate, Teaching of Knowledge of Citizenship, Concept

### Giriş

Bir toplumda vatandaşlık kavramına yüklenen anlam, bireye kazandırılacak vatandaşlıkla ilgili tutumları doğrudan etkilemektedir. Vatandaş ve vatandaşlık kavramları aynı zamanda eğitimde vatandaşlık kavramının nasıl algılanacağını ve vatandaşlık için eğitimin nasıl yapılacağını da biçimlendirmektedir. Bu nedenle, vatandaşlık eğitimi, her ulusun vatandaşlık kavramına yüklediği anlam ve sosyokültürel yapısı doğrultusunda biçimlenmektedir (Sönmez, 2009).

Yükseköğretim kurumları üst düzey insan kaynağının yetiştirilmesini sağlayan, bilimsel ve teknolojik araştırmaların yaparak bu araştırmalar sonucunda projeler geliştiren kurumlardır. Bu kurumlar toplumsal değişimlerden etkilendikleri kadar toplumsal dönüşümlerin sağlanması açısından önemli rol oynamaktadırlar. Bu anlamda ülkemizde yükseköğretim kurumlarının işleyişinden sorumlu olan Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı çeşitli düzenlemelere gitmiştir ki bu düzenlemelerden biri de lisans programı geliştirme çalışmalarıdır.

Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı 1996 yılı başında Türkiye'nin gereksinim duyduğu öğretmenleri yetiştirmek üzere eğitim fakülteleri öğretmen yetiştirme programlarının yeniden düzenlenmesi çalışmalarını başlatmış ve buna göre fakültelerdeki lisans ve lisansüstü düzeylerde yürütülen programlarda birtakım değişikliklere gitmiştir (YÖK, 1998). Eğitim fakültelerinde yapılan bu düzenleme aracılığıyla öncelikle 16.08.1997 tarih ve 4306 sayılı kanunla yürürlüğe giren Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programlarının uygulanmaya başlanan 8 yıllık zorunlu ilköğretim düzeyindeki sınıf öğretmeni ve branş öğretmeni ihtiyacını karşılaması amaçlanmıştır. Bunun yanında ortaöğretim öğretmenliğinin lisansüstü düzeye kaydırılması ve gerek lisans ve gerekse lisansüstü düzeydeki öğretmen yetiştirme programlarında yer alan derslerin yeniden düzenlenmesi ile daha nitelikli öğretmen yetiştirme yönünde adımlar atılmıştır. Yeni düzenlemeye göre oluşturulan lisans ve lisansüstü düzeydeki programlar 1998-99 yılından itibaren uygulanmaya başlanmıştır. Yeni düzenleme ile öğretmen yetiştiren programlarda yer alan dersler ve içerikleri yeniden belirlenmiştir.

2005 yılına geldiğinde Yükseköğretim Kurulu eğitim fakülteleri lisans programında çeşitli gerekçeler doğrultusunda bir dizi değişiklik yapmayı kararlaştırmıştır. Bu doğrultuda YÖK tarafından, 1999'dan beri uygulanmakta olan öğretmen yetiştirme lisans programlarının aksayan yönlerini gidererek, geliştirmeye yönelik bir çalışma gerçekleştirmek adına eğitim fakülteleri lisans programlarını bütünüyle değiştirme yerine, programlarda gerekli güncellemeleri

yapmak amacını güden çalışmalar başlatılmıştır (YÖK, 2005). Hiç kuşkusuz sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programı da bu çalışmalardan etkilenmiştir.

Yapılan çalışmalarda sosyal bilgiler lisans programının özellikle ilköğretim sosyal bilgiler öğretim programında meydana gelen değişmelere uygunluk temel hareket noktalarından biri olarak kabul edilerek mevcut lisans programında içerik yenileme ve ders ekleme çıkarmaları yapılmıştır. Bu bağlamda sosyal bilgiler yeni lisans programı 2006 yılından itibaren ülkemizde bulunan tüm yükseköğretim kurumlarında uygulanmaya başlanmıştır.

1998 ve 2006 Sosyal bilgiler lisans programlarında yapılan en önemli değişikliklerden biri olarak vatandaşlık bilgisi öğretimine yönelik olarak yapılan düzenlemeler gösterilmektedir (Meray ve diğ., 2009). 1998 programı ile sosyal bilgiler öğretmenliği anabilim dalında 5. yarıyılıda iki saat “Vatandaşlık Bilgisi I” ve 6. yarıyılıda ise iki saat “Vatandaşlık Bilgisi II” dersi konulmuştur. Vatandaşlık Bilgisi I dersi; *insan ve toplum, toplum hayatını düzenleyen kurallar, aile, okul ve çevrede demokratik hayat, devlet ve devlet şekilleri, demokrasi ve evrimi...* gibi konulardan oluşurken, Vatandaşlık Bilgisi II dersinin içeriğinde ise *Türk devlet anlayışı (tarihsel süreç içinde egemenlik anlayışının değişimi); temel hak ve ödevler; anayasa; anayasal kurumlar; anayasal yaşam ve Türkiye Cumhuriyeti'nin temel nitelikleri; yerel yönetimler...* gibi konular yer almıştır. Ayrıca vatandaşlık bilgisi dersinin konularını pekiştirmek amacıyla, 7. yarıyılıda iki saat “Vatandaşlık Eğitimi Semineri” dersi konulmuştur. Bu dersin içeriğini ise *vatandaşlık bilgisi konuları ile ilgili çevresel araştırmalar, durumsal çalışma, inceleme ve mülakatlar; tartışma ve sunu yapma...* vb. konular oluşturmuştur.

Vatandaşlık bilgisi öğretimiyle ilgili olarak 2006 lisans programında birtakım değişikliklere gidilmiştir. Bu bağlamda Vatandaşlık Bilgisi I, II ve Seminer dersi kaldırılarak onun yerine 4. yarıyılıda Vatandaşlık Bilgisi dersi konulmuştur. 2006 programında yer alan Vatandaşlık Bilgisi dersinin konuları ise; *insan ve toplum, toplum hayatını düzenleyen kurallar; aile, okul ve çevrede demokratik hayat; devlet ve devlet şekilleri; tarihsel süreç içinde egemenlik anlayışının evrimi; temel hak ve ödevler; anayasa, anayasal kurumlar, anayasal yaşam; Türk devlet geleneği, Türkiye Cumhuriyeti'nin temel nitelikleri ve yapısı* şeklinde düzenlenmiştir. Ayrıca 1998 programında Vatandaşlık Bilgisi grubu dersleri içerisinde yer alan insan hakları ve demokrasi konusu, 2006 programı ile bağımsız bir ders olarak, 5. yarıyılıda yer almıştır. İki saat şeklinde gösterilen bu derste, *insan hakları ve demokrasinin tanımı ve tarihi gelişimi; demokrasi, özgürlük ve eşitlik kavramları, farklı demokrasi anlayışları, demokratik kültür, okulda ve ailede demokrasi, demokratik yurttaşlık; haklar ve özgürlükler, çocuk ve kadın hakları, insan haklarıyla ilgili ulusal ve uluslar arası düzenlemeler (İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi, Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi, Çocuk Hakları Sözleşmesi vb.); insan hakları alanında yaşanan temel sorunlar, insan hakları ve demokrasi eğitimi...* gibi konular yer almıştır.

Görüldüğü üzere gerek 1998 gerekse 2006 sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programlarında vatandaşlık bilgisi öğretimiyle ilgili dersler önemini korumuştur. Zaten ders içerikleri incelendiğinde 2006 programında 1998 programına göre ders saatinin azalması dışında ders içeriklerinde geçen konu ve kavramların birbiriyle örtüştüğü anlaşılmaktadır. Bu noktada vatandaşlık bilgisi öğretiminde kavramların kazandırılması konusu ortaya çıkmaktadır. Bilindiği üzere kavram öğrenme konusuyla ilgili olarak yapılan araştırmalar, kavramların iyi bir şekilde öğrenilmesinin öğrencilerin akademik başarısını artırdığı, öğrenme ve hatırlamayı basitleştirdiği, iletişimi kolaylaştırdığı, öğretimi kişiselleştirdiği, gerçek ve yanlış anlamayı ayırt etmeye yardımcı olduğu, karmaşık anlamayı sağladığı ve problem çözme ile akıl yürütme becerilerini geliştirdiğini ortaya koymuştur (Doğanay, 2005).

Vatandaşlık bilgisinde kavram öğretimiyle ilgili olarak lisans düzeyinde yapılan çalışmalar sınırlı düzeydedir. Kaymakçı ve arkadaşları tarafından (2009) sosyal bilgiler öğretmen adaylarının vatandaşlık bilgisi öğretiminde kullanılan bazı kavramları anlama düzeylerini belirlemeye yönelik olarak yapılan çalışmada, sosyal bilgiler öğretmenliği 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin barış, demokrasi, eşitlik, hoşgörü, insan hakları, ödev ve özgürlük kavramlarını diğer kavramlara göre daha yüksek düzeyde doğru olarak bildikleri; buna karşın öğretmen adaylarının adalet, egemenlik ve hak kavramları hakkında yanlıya sahip oldukları bununla birlikte adalet kavramını eşitlikle, egemenlik kavramını demokrasi ile ve hak kavramını da özgürlük ve ödev kavramlarıyla karıştırdıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ancak çalışmada görüşlerine başvuru sosyal bilgiler öğretmenliği 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin öğrenim görmüş olduğu lisans programının türüne göre bir değerlendirme yapılmamıştır. Bu bağlamda sosyal bilgiler öğretmen adaylarının vatandaşlık bilgisi öğretiminde kullanılan bazı kavramları anlama düzeylerinin lisans programı (1998-2006) değişkeni açısından incelenmesinin geliştirilen lisans programının amaçlarına ulaşma durumu ve vatandaşlık bilgisi öğretimi grubu derslerinin niteliği hakkında fikir vereceği düşünülerek bu çalışma gerçekleştirilmiştir.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı, 1998 ve 2006 lisans programları doğrultusunda öğrenim gören sosyal bilgiler öğretmen adaylarının vatandaşlık bilgisi öğretiminde kullanılan bazı kavramları anlama düzeyleri arasındaki farklılığı ortaya koymaktır. Araştırmayla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. 1998 lisans programı doğrultusunda öğrenim gören sosyal bilgiler öğretmen adaylarının vatandaşlık bilgisi öğretiminde kullanılan bazı kavramları anlama düzeyi nedir?
2. 2006 lisans programı doğrultusunda öğrenim gören sosyal bilgiler öğretmen adaylarının vatandaşlık bilgisi öğretiminde kullanılan bazı kavramları anlama düzeyi nedir?

3. 1998 ve 2006 lisans programı doğrultusunda öğrenim gören sosyal bilgiler öğretmen adaylarının vatandaşlık bilgisi öğretiminde kullanılan bazı kavramları anlama düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

### Araştırmanın Yöntemi

Araştırmada betimsel yöntem kullanılmıştır. Bilindiği gibi betimsel yöntem, verilen bir durumu aydınlatmak, standartlar doğrultusunda değerlendirmeler yapmak ve olaylar arasındaki olası ilişkileri ortaya çıkarmak için yürütülen araştırmalarda kullanılan yöntemdir (Çepni, 2005: 20). Kaptan'a göre (1998) betimsel yöntemle yürütülen araştırmalarda "durum nedir?", "neredeyiz?", "ne yapmak istiyoruz?", "nereye, hangi yöne gitmeliyiz?" gibi sorulara o güne ait verilere dayanarak cevap bulmak amaçlanır (Kaptan, 1998: 59).

Araştırmada, ilişkisel betimsel yöntem (ilişkisel tarama modeli) kullanılmıştır. İlişkisel betimsel yöntem, iki veya çok sayıdaki değişken arasındaki değişimini varlığını ve düzeyini araştırması, değişkenler arası karşılaştırmaya olanak sunması ve F, t, kay kare gibi parametrik ve parametrik olmayan istatistiksel tekniklere olanak sunma gibi özellikleri nedeniyle bu araştırmada kullanılmıştır (Karasar, 2008: 81-86).

*Evren:* Araştırmanın evrenini Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilimler Öğretmenliği bölümü 3 ve 4. sınıfta öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır.

*Örneklem:* Araştırmanın örneklemini ise ilgili bölümün üçüncü ve dördüncü sınıfta öğrenim gören ve araştırmada uygulanan ankete katılan toplam 244 öğrenci oluşturmaktadır.

### Veri Toplama Aracı ve Geliştirilmesi

Araştırmada veri toplama aracı olarak anketten yararlanılmıştır. Anket geliştirilmeden önce alan uzmanları tarafından yazılmış olan vatandaşlık bilgisi öğretimiyle ilgili kitaplar taranarak\* çalışmada kullanılacak olan toplam 10

\* Çalışmada Kullanılan Kavramları Belirlemek İçin Taranan Kitaplar:

—ÇİFTÇİ, A. (2006). *Vatandaşlık Bilgisi: Demokrasi ve İnsan Hakları*, Ankara: Gündüz Eğitim ve Yay.

—DOĞAN, İ. (2005). *Vatandaşlık, Demokrasi ve İnsan Hakları*, Ankara: Pegem A Yay.

—DUMAN, T. ve diğ. (2001). *Vatandaşlık Bilgisi*, Ankara: Gündüz Eğitim ve Yay.

—KEPENEKÇİ, Y. (2000). *İnsan Hakları Eğitimi*, Ankara: Anı Yay.

kavram belirlenmiştir. Araştırmada kullanılacak kavramlar belirlenirken kavramların konu alanı içerisinde yer almasına, konu alanı içerisinde yer alma sıklığına ve kavramların birbiriyle ilişkili olmasına dikkat edilmiştir. Böylelikle araştırmanın veri toplama aracı olan anket geliştirilmiştir. Geliştirilen anketin geçerlilik, güvenilirlik ve kullanılabilirliğinin artırılması amacıyla pilot çalışma yapılmıştır. Veri toplama aracı öncelikle eğitim fakültesinde bulunan iki uzman akademisyenle tartışılarak şekillendirilmiş ve araştırmanın yapılacağı bölümde okuyan öğretmen adaylarından rasgele seçilen 5 kişiye uygulanmıştır. Pilot çalışma sonrasında gerekli düzeltme ve düzenlemeler yapılarak veri toplama aracına son şekli verilmiştir.

### Verilerin Toplanması

Araştırmaya ilişkin veriler araştırmacılar tarafından 2008-2009 eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılında 20–30 Nisan 2009 tarihleri arasında Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi F Blok dersliklerinde toplanmıştır. Veriler toplanırken araştırmacılar tarafından öğretmen adaylarının verdikleri cevapların tamamen bilimsel amaçlar için kullanılacağı ve adayların kimliklerinin gizli tutulacağı hatırlatılmıştır.

### Verilerin Analizi

Araştırma sonucunda elde edilen veriler literatürde yapılan çalışmalar ışığında kategoriler halinde çözümlenmiştir (Demircioğlu, 2005; Ekiz ve Akbaş, 2005). Bu kategoriler ve kategorilerin ifade ettikleri anlamlar aşağıda verilmiştir:

- a) *Kavramı Doğru Anlama (Doğru)*: Öğretmen adaylarının kavramı tam ve bilimsel olarak ifade eden cevapları bu kategoride toplanmıştır.
- b) *Kavram Yanılgısı (Yanılgı)*: Öğretmen adaylarının kavramı tam olarak ifade edemediği, diğer bir anlatımla öğretmen adaylarının ifadelerinin bilimsel olarak kabul gören kavramlardan farklılık gösterdiği cevapların toplandığı kategoridir.
- c) *Kavramı Yanlış Anlama (Yanlış)*: Öğretmen adaylarının kavrama ilişkin bilimsel değeri olmayan cevapları bu kategoride toplanmıştır.
- d) *Kavrama Cevap Vermeme (Cevapsız)*: Öğretmen adaylarının boş bıraktığı cevapların toplandığı kategoridir.

Yapılan çözümlenmede öğretmen adaylarının anketten aldıkları puanları belirlemek amacıyla doğru cevapları 1 puan, kavram yanılgıları, yanlış cevapları ve cevapsız bıraktıkları sorular ise 0 puan olmak üzere değerlendirilmiştir. Araştırmadan elde edilen veriler SPSS 10.0 paket programına girilerek betimsel analiz ve t testine tabi tutulmuştur.

---

—KEPENEKÇİ, Y. (2008). *Eğitimciler İçin İnsan Hakları ve Vatandaşlık*, Ankara: Ekinoks Yay.  
—KINCAL, R. (2002). *Vatandaşlık Bilgisi*, Ankara: Mikro Yay.  
—SARI, H. (2003). *Vatandaşlık Bilgileri*, Bolu: Kemal Matbaacılık.  
—TEMİZ, E. ve diğ. (2005). *Vatandaşlık Bilgisi* (Editör: E. Temiz), İstanbul: Lisans Yay.

### Bulgular ve Yorum

Çalışmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının vatandaşlık bilgisi öğretiminde kullanılan bazı kavramları anlama düzeyiyle ilgili olarak 93'ü kız, 151'i erkek olmak üzere toplam 244 öğretmen adayının cevapları incelenerek aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır:

**Tablo 1: Öğretmen Adaylarının Sınıf Düzeyleri ve Öğrenim Türlerine İlişkin Bilgiler**

SINIF DÜZEYİ	ÖĞRENİM TÜRÜ				TOPLAM	
	Örgün		İkinci Öğretim		f	%
	f	%	f	%		
3. Sınıf	65	26.6	59	24.2	124	50.8
4. Sınıf	68	27.9	52	21.3	120	49.2
<b>TOPLAM</b>	133	54.5	111	45.5	244	100

Öğretmen adaylarının sınıf düzeyleri ve öğrenim türleriyle ilgili bilgiler Tablo 1'de ele alınmıştır. Buna göre öğretmen adaylarından 124 kişi (%50.8) 3. sınıfta, 120 kişi (%49.2) ise 4. sınıfta öğrenim görmektedir. Ayrıca öğretmen adaylarından 133 kişinin (%54.5) örgün öğretim, 111 kişinin (%45.5) ise ikinci öğretim öğrencisi olduğu tablodan anlaşılmaktadır.

#### Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın birinci alt probleminde 1998 lisans programı doğrultusunda öğrenim gören sosyal bilgiler öğretmen adaylarının vatandaşlık bilgisi öğretiminde kullanılan bazı kavramları anlama düzeyi ortaya konmaya çalışılmıştır. Bu amaçla yapılan betimsel analiz sonuçları aşağıda verilmiştir:

**Tablo 2- 1998 Lisans Programı Doğrultusunda Öğrenim Gören Öğretmen Adaylarının Vatandaşlık Bilgisi Öğretiminde Kullanılan Bazı Kavramları Anlama Düzeyini Gösteren Tablo**

KAVRAMLAR	DOĞRU		YANILGI		YANLIŞ		CEVAPSIZ		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Adalet	33	27.5	78	65.0	7	5.8	2	1.7	120	100
Barış	61	50.8	48	40.0	9	7.5	2	1.7	120	100
Demokrasi	72	60.0	46	38.3	---	---	2	1.7	120	100
Egemenlik	53	44.2	65	54.2	2	1.7	---	---	120	100
Eşitlik	77	64.2	38	31.7	4	3.3	1	0.8	120	100
Hak	31	25.8	76	63.3	12	10.0	1	0.8	120	100
Hoşgörü	73	60.8	41	34.2	6	5.0	---	---	120	100
İnsan	57	47.5	62	51.7	1	0.8	---	---	120	100

Hakları	--									
Ödev	55	45.8	60	50.0	4	3.3	1	0.8	120	100
Özgürlük	62	51.7	52	43.3	5	4.2	1	0.8	120	100

1998 lisans programına göre öğrenim gören, diğer bir anlatımla araştırmanın yapıldığı tarihte sosyal bilgiler öğretmenliği 4. sınıf öğrencilerinin vatandaşlık bilgisi öğretimiyle ilgili olarak kendilerine yöneltilen cevaplara ilişkin bilgilere Tablo 2’de yer verilmiştir. Buna göre öğretmen adaylarının genellikle barış (%50.8), demokrasi (%60), eşitlik (%64.2), hoşgörü (%60.8) ve özgürlük (%51.7) kavramlarını doğru yanıtladıkları görülmektedir. Buna karşın öğretmen adaylarının genellikle adalet (%65), egemenlik (%54.2), hak (%63.3), insan hakları (%51.7) ve ödev (%50) kavramlarını doğru ve tam olarak anlayamadıkları, başka bir deyişle kavram yanlışlığı içerisinde oldukları dikkati çekmektedir. Yanlış kategorisi içerisinde değerlendirilen cevaplarına bakıldığında öğretmen adaylarının adalet (%5.8), barış (%7.5), hak (%10) ve hoşgörü (%5) kavramlarını diğer kavramlara göre daha yüksek oranda yanlış cevapladıkları yanlış cevapladıkları görülmektedir. Ayrıca öğretmen adaylarının demokrasi kavramına hiç yanlış cevap vermedikleri, egemenlik, hoşgörü ve insan hakları kavramlarını cevapsız bırakmadıkları tablodan anlaşılmaktadır.

#### İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın ikinci alt probleminde 2006 lisans programı doğrultusunda öğrenim gören sosyal bilgiler öğretmen adaylarının vatandaşlık bilgisi öğretiminde kullanılan bazı kavramları anlama düzeyleri incelenmiştir. Bu amaçla yapılan betimsel analiz sonuçları aşağıda verilmiştir:

*Tablo 3- 2006 Lisans Programı Doğrultusunda Öğrenim Gören Öğretmen Adaylarının Vatandaşlık Bilgisi Öğretiminde Kullanılan Bazı Kavramları Anlama Düzeyini Gösteren Tablo*

KAVRAMLAR	DOĞRU		YANILGI		YANLIŞ		CEVAPSIZ		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Adalet	32	25.8	84	67.7	5	4.0	3	2.4	124	100
Barış	63	50.8	50	40.3	7	5.6	4	3.2	124	100
Demokrasi	75	60.5	46	37.1	3	2.4	----	----	124	100
Egemenlik	54	43.5	67	54.0	3	2.4	----	----	124	100
Eşitlik	78	62.9	41	33.1	4	3.2	1	0.8	124	100
Hak	41	33.1	74	59.7	6	4.8	3	2.4	124	100
Hoşgörü	84	67.7	33	26.6	6	4.8	1	0.8	124	100
İnsan Hakları	75	60.5	44	35.5	3	2.4	2	1.6	124	100
Ödev	66	53.2	54	43.5	3	2.4	1	0.8	124	100
Özgürlük	91	73.4	30	24.2	2	1.6	1	0.8	124	100

Tablo 3'te 2006 lisans programına göre öğrenim gören, diğer bir ifadeyle araştırmanın yapıldığı tarihte sosyal bilgiler öğretmenliği 3. sınıf öğrencilerinin vatandaşlık bilgisi öğretimiyle ilgili olarak kendilerine yöneltilen cevaplara ilişkin bilgiler ele alınmıştır. Tablo incelendiğinde öğretmen adaylarının genellikle barış (%50.8), demokrasi (%60.5), eşitlik (%62.9), hoşgörü (%67.7), insan hakları (%60.5), ödev (%53.2) ve özgürlük (%73.4) kavramlarını doğru yanıtladıkları görülmektedir. Öte yandan öğretmen adaylarının genellikle adalet (%67.7), egemenlik (%54.0) ve hak (%59.7) kavramlarını doğru ve tam olarak anlayamadıkları, başka bir deyişle kavram yanlışlığı içerisinde oldukları dikkati çekmektedir. Tabloya bakıldığında öğretmen adaylarının barış (%5.6), hak (%4.8) ve hoşgörü (%4.8) kavramlarını diğer kavramlara göre daha yüksek oranda yanlış cevapladıkları görülmektedir. Buna ilaveten öğretmen adaylarının demokrasi ve egemenlik kavramlarını cevapsız bırakmadıkları tablodan anlaşılmaktadır.

Tablo 2 ve 3 birlikte ele alındığında şu değerlendirmeler yapılabilir:

- Doğru cevap açısından bulgulara bakıldığında, öğretmen adaylarının barış, demokrasi, egemenlik, eşitlik, hoşgörü ve özgürlük kavramlarını genellikle doğru cevapladıkları görülmektedir. Bunun yanı sıra 2006 lisans programına göre öğrenim gören öğretmen adaylarının diğer öğretmen adaylarına göre insan hakları ve ödev kavramlarını da genel itibarıyla doğru cevapladıkları dikkati çekmektedir.
- Kavram yanlışlığı açısından bulgular değerlendirildiğinde öğretmen adaylarının genellikle adalet, egemenlik ve hak kavramlarıyla ilgili yanlışlığı içerisinde oldukları görülmüştür. Öte yandan 1998 programına göre öğrenim gören öğretmen adaylarının diğerlerine oranla insan hakları ve ödev kavramlarıyla ilgili olarak da yanlışlığı içerisinde oldukları tespit edilmiştir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının adalet kavramını eşitlikle, egemenlik kavramını demokrasi ile ve hak kavramını da özgürlük ve ödev kavramlarıyla karıştırdıkları gözlemlenmiştir.
- Yanlış cevap ve cevapsız kategorileri açısından tablolara bakıldığında ise genellikle bulguların birbirine benzer olduğu dikkati çekmektedir.

### Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın üçüncü alt probleminde 1998 ve 2006 lisans programı doğrultusunda öğrenim gören sosyal bilgiler öğretmen adaylarının vatandaşlık bilgisi öğretiminde kullanılan bazı kavramları anlama düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı araştırılmıştır. Bu amaçla yapılan t testi sonuçları aşağıda verilmiştir:



*Tablo 4- Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Vatandaşlık Bilgisi Öğretiminde Kullanılan Bazı Kavramları Anlama Düzeylerinin Lisans Programı (1998–2006) Değişkenine Göre Farklılığı İçin t Testi Sonuçları*

Grup	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
1998 Programına Göre Öğrenim Görenler	120	4.78	2.38	242	1.702	0.090
2006 Programına Göre Öğrenim Görenler	124	5.31	2.49			

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının vatandaşlık bilgisi öğretiminde kullanılan bazı kavramları anlama düzeylerinin lisans programı değişkenine (1998-2006) göre anlamlı bir fark göstermediği sonucuna ulaşılmıştır [ $t_{(242)} = -1.702$ ;  $p > .05$ ]. Bu bulgu öğretmen adaylarının vatandaşlık bilgisi öğretiminde kullanılan bazı kavramları öğrenme düzeylerinin uygulanan lisans programının türüne göre değişmediği şeklinde yorumlanabilir. Diğer bir anlatımla sosyal bilgiler öğretmen adaylarının 1998 veya 2006 yılında uygulanmaya başlanan lisans programlarına göre öğrenim görmeleri vatandaşlık bilgisi öğretiminde kullanılan bazı kavramları öğrenme durumlarını etkilemediği ileri sürülebilir.

### **Sonuç ve Öneriler**

1998 ve 2006 lisans programları doğrultusunda öğrenim gören sosyal bilgiler öğretmen adaylarının vatandaşlık bilgisi öğretiminde kullanılan bazı kavramları anlama düzeyleri arasındaki farklılığı ortaya koymak amacıyla yapılan bu çalışmanın bulgularından hareketle şu sonuçlara ulaşılmıştır:

1998 lisans programına göre öğrenim gören, diğer bir anlatımla araştırmanın yapıldığı tarihte sosyal bilgiler öğretmenliği 4. sınıfta okuyan öğretmen adaylarının genellikle barış, demokrasi, eşitlik, hoşgörü ve özgürlük kavramlarını doğru yanıtladıkları görülmektedir. Buna karşın öğretmen adaylarının genellikle adalet, egemenlik, hak, insan hakları ve ödev kavramlarını doğru ve tam olarak anlayamadıkları, başka bir deyişle kavram yanılığısı içerisinde oldukları dikkati çekmektedir.

2006 lisans programına göre öğrenim gören, diğer bir anlatımla araştırmanın yapıldığı tarihte sosyal bilgiler öğretmenliği 3. sınıfta okuyan öğretmen adaylarının genellikle barış, demokrasi, eşitlik, hoşgörü, insan hakları, ödev ve özgürlük kavramlarını doğru yanıtladıkları görülmektedir. Öte yandan öğretmen adaylarının genellikle adalet, egemenlik ve hak kavramlarını doğru ve tam olarak anlayamadıkları, başka bir deyişle kavram yanılığısı içerisinde oldukları dikkati çekmektedir.

Bulgulardan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sınıf ayrımı gözetmeksizin genellikle barış, demokrasi, egemenlik, eşitlik, hoşgörü ve

özgürlük kavramlarını doğru cevapladıkları anlaşılmaktadır. Buna ilaveten 2006 lisans programına göre öğrenim gören öğretmen adaylarının 1998 programına göre öğrenim gören öğretmen adaylarına göre insan hakları ve ödev kavramlarını da genel itibarıyla doğru cevapladıkları dikkati çekmektedir.

Bulgulara bakıldığında sınıf ayrımı gözetmeksizin öğretmen adaylarının genellikle adalet, egemenlik ve hak kavramlarıyla ilgili yanlış içerisinde oldukları görülmektedir. Bu bağlamda sınıf ayrımı gözetmeksizin öğretmen adaylarının adalet kavramını eşitlikle, egemenlik kavramını demokrasi ile ve hak kavramını da özgürlük ve ödev kavramlarıyla karıştırdıkları tespit edilmiştir. Öte yandan 1998 programına göre öğrenim gören öğretmen adaylarının 2006 programına göre öğrenim gören öğretmen adaylarına göre insan hakları ve ödev kavramlarıyla ilgili olarak da yanlış içerisinde oldukları anlaşılmaktadır.

Bulgulardan, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının vatandaşlık bilgisi öğretiminde kullanılan bazı kavramları anlama düzeylerinin lisans programı değişkenine (1998-2006) göre anlamlı bir fark göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Buradan hareketle öğretmen adaylarının vatandaşlık bilgisi öğretiminde kullanılan bazı kavramları öğrenme düzeylerinin uygulanan lisans programının türüne göre değişmediği söylenebilir. Diğer bir anlatımla araştırma bulgularına göre 1998 ve 2006 programları doğrultusunda öğrenim gören öğretmen adaylarının vatandaşlık bilgisi öğretiminde kullanılan bazı kavramları anlama düzeyinde (doğru-kavram yanlış-yanlış-cevapsız) görülen küçük farklılıkların öğretmen adaylarının kavramları öğrenme durumunu etkilemediği ileri sürülebilir.

Araştırmada ulaşılan sonuçlardan hareketle şu önerilerde bulunulabilir:

- *Sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programlarında vatandaşlık bilgisi öğretiminde kavramların iyi öğrenilememesinin nedenleri araştırılarak sorunlar (program, ders içeriği, ders sorumlusu, öğretmen adayı, ortam vb.) çözüme kavuşturulmalıdır.*
- *Vatandaşlık bilgisi öğretiminde kavramların rolü ve önemi gibi konular öğretmen adaylarına/öğrencilere benimsetilmelidir.*
- *Vatandaşlık bilgisi öğretiminde kullanılan kavramlar, hizmet öncesi ve hizmeti eğitimler aracılığıyla değişik öğretim strateji, yöntem ve teknikleri ile öğretim teknoloji ve materyallerinden yararlanılarak öğretmen adaylarına/öğretmenlere öğretilmelidir.*

#### KAYNAKLAR

- ÇEPNİ, S. (2005). **Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş**, Trabzon: Üçyol Kültür Merkezi Yay.
- ÇİFTÇİ, A. (2006). **Vatandaşlık Bilgisi: Demokrasi ve İnsan Hakları**, Ankara: Gündüz Eğitim

EKİZ, D. Ve AKBAŞ, Y. (2005). “İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Astronomi ile İlgili Kavramları Anlama Düzeyi ve Kavram Yanılgıları”, **Milli Eğitim Dergisi** Sayı:165,

DEMİRCİOĞLU, İ. H. (2005). “Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Tarih Öğretiminde Kullanılan Zaman ve Kronolojiyle İlgili Bazı Kavramları Anlama Düzeyi”, **Eğitim Araştırmaları Dergisi**, Sayı: 19, Ankara: Anı Yay., s. 155-163.

DOĞAN, İ. (2005). **Vatandaşlık, Demokrasi ve İnsan Hakları**, Ankara: Pegem A Yay.

DOĞANAY, A. (2005). “Öğretimde Kavram ve Genellemelerin Geliştirilmesi”, **Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi** (Editörler: C. Öztürk ve D. Dilek), Ankara: Pegem A Yay., s. 265-296.

DUMAN, T. ve diğ. (2001). **Vatandaşlık Bilgisi**, Ankara: Gündüz Eğitim ve Yay.

KAPTAN, S. (1998). **Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri**, Ankara: Tekişik Yay.

KARASAR, N. (2008). **Bilimsel Araştırma Yöntemi**, Ankara: Nobel Yay.

KAYMAKCI, S. ve diğ.(2009). “Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Vatandaşlık Bilgisi Öğretiminde Kullanılan Bazı Kavramları Anlama Düzeyi”, **I. Uluslararası Avrupa Birliği, Demokrasi, Vatandaşlık ve Vatandaşlık Eğitimi Sempozyumu**, Uşak ve Yay.

KEPENEKÇİ, Y. (2000). **İnsan Hakları Eğitimi**, Ankara: Anı Yay.

KEPENEKÇİ, Y. (2008). **Eğitimciler İçin İnsan Hakları ve Vatandaşlık**, Ankara: Ekinoks Yay.

KINCAL, R. (2002). **Vatandaşlık Bilgisi**, Ankara: Mikro Yay.

MEREY, Z. ve diğ. (2009). “1998 ve 2006 Eğitim Fakülteleri Lisans Programlarının Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Açısından Karşılaştırılması”, **I. Uluslararası Avrupa Birliği, Demokrasi, Vatandaşlık ve Vatandaşlık Eğitimi Sempozyumu**, Uşak.

SARI, H. (2003). **Vatandaşlık Bilgisi**, Bolu: Kemal Matbaacılık.

SÖNMEZ, Ö. F. ve diğ. (2009). “Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Alanında Yapılan Yüksek Lisans ve Doktora Tezlerinin Değerlendirilmesi”, **I. Uluslararası Avrupa Birliği, Demokrasi, Vatandaşlık ve Vatandaşlık Eğitimi Sempozyumu**, Uşak.

TEMİZ, E. ve diğ. (2005). **Vatandaşlık Bilgisi** (Editör: E. Temiz), İstanbul: Lisans Yay.

**YÖK. (1998), T.C. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları, Ankara.**

**YÖK. (2005). T.C. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları, Ankara. (1982-2007)**

**YÖK (2007). Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri (1982-2007) (Öğretmenin Üniversitede Yetiştirilmesinin Değerlendirilmesi), Ankara.**

## **Dizgeli Eğitime Dayalı Gitar Dersi Öğretim Programının Öğrencilerin Başarı Düzeyine Etkisi**

**Tuba YOKUŞ<sup>a</sup>**

### **Özet**

Bu araştırma Türkiye’de Eğitim Fakülteleri Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümleri Müzik Eğitimi Anabilim Dalları lisans programında yer alan bireysel çalgı gitar dersi için dizgeli (programlandırılmış) eğitime dayalı olarak hazırlanan öğretim programının gitar öğrencilerinin başarı düzeyine etkisini saptamak amacı doğrultusunda gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın amacı doğrultusunda “Öntest-Sontest Kontrol Gruplu Deneysel Desen” kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu (N=10), Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalında 2008-2009 eğitim-öğretim yılında gitar eğitimine devam eden ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf gitar öğrencileri oluşturmaktadır. 14 haftayı kapsayan ve 14 üniteden oluşan gitar dersi öğretim programı deney grubuna uygulanırken, kontrol grubunda ise var olan normal süreçte eğitim-öğretime devam edilmiştir. Araştırmanın verilerini elde etmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen Başarı Testi kullanılmıştır. Verilerin analiz edilmesiyle elde edilen sonuçlarda, deney grubundaki öğrencilerin uygulama süreci sonunda gitar dersi başarı düzeylerinde artış olduğu görülmüş; ayrıca bu artışın kontrol grubuna oranla daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Sonuç olarak, gitar eğitiminde dizgeli eğitim modeline göre hazırlanmış öğretim programının öğrencilerin gitar dersi başarı düzeylerini arttırmada klasik eğitime göre yapılan gitar eğitiminden çok daha etkili ve geliştirici olduğu saptanmıştır.

**Anahtar Sözcükler:** Dizgeli eğitim, Gitar Dersi Öğretim Programı, Gitar Dersi Başarısı.

### **Impact of Guitar Course Education Program Based on Programmed Education on the Success Level of the Students**

#### **Absract**

This study has been carried out in order to determine the impact of the guitar course education program related with the individual instrument guitar based on programmed education, which is included in Bachelor's programs of the Education Institutes, Departments of Fine Arts Education, Major Music Education on the success level of guitar students in Turkey. It is modeled on the Pretest-Posttest Control Group Design. Participants (N=10) in this research are second-year, third-year and fourth-year college students in guitar performance majors during the 2008-2009 calendar year at the

---

<sup>a</sup> Dr., Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, [tubayokus@gop.edu.tr](mailto:tubayokus@gop.edu.tr), Tokat.

Department of Music Education at Marmara University. The designated program for guitar education, which was particularly prepared for this research, is applied to the students in the experimental group throughout fourteen weeks whereas students in the control group keep following the regular curriculum. During the assessment process, an achievement test is used, which was developed by the researcher. As a result, students in the experimental group demonstrated considerable improvement in terms of achievement in their guitar classes. Furthermore, improvement that was accomplished by the experimental group is significantly advanced compared to the students in the control group. In sum, it shows that the program, which is particularly prepared for this research, outstandingly enhances students' achievement in their guitar classes compared to the students who are educated with traditional methods.

**Key words:** Programmed Education, Guitar Course Education Program, Guitar Course Achievement.

### Giriş

Sanat eğitiminin başlıca dallarından birini oluşturun müzik eğitimi; müziğin bireysel, toplumsal, kültürel ve ekonomik işlevlerinin etkili, verimli ve yararlı bir biçimde gerçekleşmesini sağlayıcı müziksel öğrenme-öğretme etkinliklerini ve bunlara ilişkin düzenlemeleri kapsamaktadır (Uçan, 2005: 30). Müzik eğitimcisi adayının, lisans eğitimi boyunca aldığı alan dersleri içerisinde yer alan çalgı eğitimi ise; karmaşık ve güç birçok teknik ve müzikal becerinin öğrenimini içeren müzik eğitiminin en önemli ve anlamlı boyutlarından biridir (Çilden, 2006: 541).

Eğitim Fakülteleri Müzik Eğitimi Anabilim Dallarında bireysel çalgı kapsamında yer verilen gitar dersi, Müzik Öğretmenliği Lisans Programı'nda; "aşamalı olarak teknik alıştırmaya ve etütleri, Türk ve Dünya bestecilerinin eserlerinden örnekleri, bireysel gelişmeye uygun olarak çalgıya özgü literatür ile okul müzik eğitiminde öğrenme-öğretme tekniklerini kapsamaktadır" şeklinde tanımlanmıştır (YÖK, 1998).

Lisans Programı alan ve alan eğitimi dersleri kapsamında ele alınan bireysel çalgı dersinin bir boyutunu oluşturan klasik gitar eğitiminde, öğrencilerin gitar çalma davranış ve becerilerinin yanında, müziksel davranış ve birikimlerinin de geliştirilmesinin hedeflendiği söylenebilir. Gitar eğitimi sürecinde öğrencilere kazandırılmak istenen davranışlar çeşitlilik göstermekle birlikte, esas olarak bilişsel, duyuşsal ve devinişsel olmak üzere üç ana kümede toplanabilir. Bilişsel davranışlar daha çok zihne, duyuşsal davranışlar daha çok hisse, devinişsel davranışlar ise daha çok harekete ve onun fizyolojik

temeli olan kas ve iskelet sistemine dayanmaktadır (Uçan, 2005: 94).

Öğrenme sürecinde bütün bu alanlar birbirleri ile etkileşim içindedir ve gitar dersi her ne kadar daha çok devinişsel davranışların kazandırılmasına yönelik bir alan olarak düşünülse de, öğretim programlarında öğrencilere kazandırılması öngörülen becerilerin bu üç öğrenme alanını kapsayacak şekilde oluşturulması, nitelikli bir eğitim açısından son derece önemli görülmektedir. Bu doğrultuda gitar eğitimi için hazırlanacak bir öğretim programının bu üç alanın her birini kapsayacak şekilde düzenlenmesi gerektiği düşünülmektedir.

Dizgeli (programlandırılmış) eğitimde, bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alanlara yönelik belirlenen hedef davranışlar birbirleri ile iç içedir. Öğrenilmiş davranışların hiçbirisi tümüyle tek bir alana girmez. İçerik, hedef-davranışları kazandıracak biçimde ünite ve konuların düzenlenmesi biçiminde ele alınabilir. Belirli bir davranışı öğrenciye kazandırmak için gerekli uyarıcıların düzenlenip işe koşulması eğitim durumu olarak tanımlanabilir.

Dizgeli eğitim olabirlik felsefesini temel almaktadır. Olabirlik felsefesindeki temel sayıtlı “her şey olabir” önermesine dayandırılabilir. Doğruyu elde etmede, tek yöntem de pek çok yöntem de olabir. Bu kapsamda, yapılması gereken doğruluk değeri en yüksek önermeyle işe başlamak ve onun çözemediği, gücünün yetmediği yerlerde başka yolları, yöntemleri kullanmak olabir. Bu felsefeye göre eğitim, her öğrenciye göre yeniden düzenlenebileceği gibi, belirli gruplara göre de düzenlenebilir. Ayrıca, öğrenme-öğretme, değerlendirme etkinlikleri de aynı mantıkla çok ya da tek boyutlu olarak ele alınabilir (Sönmez, 2007: 71).

Sönmez tarafından, 1982 yılında önerilen ve geliştirilen dizgeli eğitim modeline göre ders planlarının düzenlenerek uygulandığı birçok araştırma vardır (Emir, 2001; Otacıoğlu, 2005; Piji, 2006; Takkaç, 2007).

Dizgeli eğitim modelinin temel ilkeleri şunlardır:

1. Hiçbir kuram, öğrenme ve öğretmeyi tek başına tümüyle açıklayamamaktadır.
2. Her davranış yani bilişsel, duyuşsal, devinişsel, özellikler tek bir kuram, yöntem ve teknikle bireylere öğretilmemektedir.
3. Her birey aynı davranışı aynı strateji, kuram, yöntem ve taktikle öğrenmemektedir. Aynı davranışı öğrenmek ve öğretmek için her insan farklı yollar kullanabilmektedir; çünkü her insan birbirinden

farklı, aynı zamanda bazı bakımlardan benzer ve çok boyutlu bir varlıktır.

4. İnsan tek bir etkinlikle öğrenememektedir. Pek çok etkinlik bir arada kullanıldığında davranışlar daha kalıcı olabilmektedir.
5. Davranışın düzeyi ve niteliği değiştiğinde farklı strateji, kuram, yöntem teknik ve taktikler, akıl yürütme yolları işe koşulmaktadır.
6. Öğretimde ders değil ünite temel alınabilir ve bu ünitenin etrafında diğer derslerinde hedef davranışları kazandırılabilir.
7. Öğrencilere bilgiyi bulup çıkarma, kullanma ve yeniden üreterek yaratma becerisi kazandırılabilir (Sönmez, 2004: 350-351).

Dizgeli öğretimde öğretmen bir rehberdir. Her türlü öğrenme ve öğretme etkinliğinde genellikle temele öğrenci alınabilir. Öğretmen genellikle öğrencinin bilgiyi bulup çıkarması, anlamlandırması, kullanması ve yeniden yapılandırması için ortamlar düzenlemeli ve olanaklar sunmalıdır.

Bu araştırmanın amacı, Eğitim Fakülteleri Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümleri Müzik Eğitimi Anabilim Dallarındaki gitar eğitiminde dizgeli eğitime dayalı gitar dersi öğretim programının geliştirilmesinin öğrencilerin gitar dersine yönelik başarı düzeyleri üzerindeki etkisini saptamaktır. Araştırmanın, ele alınan boyutu ile üniversite lisans düzeyinde gitar eğitiminde uygulanabilir bir program örneği oluşturması bakımından önem taşıdığı düşünülmektedir.

### **Problem Cümlesi**

Dizgeli eğitime dayalı gitar dersi öğretim programının öğrencilerin başarı düzeyine etkisi nedir?

#### **Alt problemler**

1. Deney grubu başarı testi öntest puanları ile kontrol grubu öntest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Deney grubu başarı testi öntest puanları ile sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Kontrol grubu başarı testi öntest puanları ile sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. Deney grubu başarı testi sontest puanları ile kontrol grubu sontest puanları arasında deney grubunun lehine anlamlı bir fark var mıdır?

#### **Sayıtlar**

1. Örneklem evreni temsil etmektedir.



2. İzlenen yöntem araştırma problemini çözmek için uygundur.
3. Başarı testi bu araştırma için yeterince geçerli ve güvenilir bir ölçme aracıdır.

#### **Sınırlılıklar**

Bu araştırma;

1. Marmara Üniversitesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalında gitar eğitimine başlamış ve 2008- 2009 eğitim-öğretim yılında gitar eğitimine devam öğrenciler ile,
2. Araştırmanın bağımlı değişkenini dizgeli eğitim modeline göre hazırlanmış 14 üniteyi kapsayan öğretim programı ile sınırlandırılmıştır.
3. Dizgeli eğitim modeline dayalı hazırlanan gitar dersi öğretim programının bilişsel alan düzeyi ile sınırlandırılmıştır.

#### **Yöntem**

Bu bölümde araştırmanın yöntemi, çalışma grubu, veri toplama aracı, verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması ile ilgili açıklamalara yer verilmiştir.

#### **Araştırmanın Modeli**

Bu çalışmada, dizgeli eğitime dayalı gitar dersi öğretim programının öğrencilerin başarı düzeyine etkisini saptamak için deneysel yöntem kullanılmıştır. Araştırma öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen modeline göre tasarlanmıştır.

Öntest-sontest kontrol gruplu desende, ilk olarak daha önce belirlenen denek havuzundan seçkisiz atama yöntemi ile iki grup oluşturulur. Gruplardan biri deney diğeri kontrol grubu olarak seçkisiz bir şekilde belirlenir. Daha sonra iki grupta yer alan deneklerin uygulama öncesinde bağımlı değişken ile ilgili ölçümleri alınır. Uygulama sürecinde ise, etkisi test edilen deneysel işlem deney grubuna verilirken, kontrol grubuna verilmez (Büyüköztürk ve diğerleri, 2009). Diğer bir değişle, kontrol grubuna herhangi bir etkide bulunmaz ve kontrol grubundaki öğrenciler ile normal olarak gerçekleştirilen öğretmen merkezli öğretim etkinlikleri sürdürülürken, deney grubundaki öğrencilerle ise etkisi test edilen deneysel işlem yolu ile öğretim etkinlikleri sürdürülür. (Erözkan, 2007).

#### **Çalışma Grubu**

Araştırmanın çalışma grubunu (N=10), Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalında 2008-2009 eğitim-öğretim yılında gitar eğitimine devam eden ikinci,

üçüncü ve dördüncü sınıf gitar öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde ilgili gitar öğretim elemanının görüşleri esas alınmış; bu doğrultuda, çalışma grubu ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıfta, aynı öğretim elemanından öğrenim gören, benzer seviyedeki bireysel çalgı gitar öğrencilerinden oluşturulmuştur. Gitar öğrencilerinin denklikleri incelendikten sonra, yansız atama yöntemiyle (random) deney (n=5) ve kontrol (n=5) grupları oluşturulmuştur. Araştırma kapsamında 14 haftalık dizgeli öğretime göre hazırlanan gitar dersi eğitim programı deney grubuna uygulanırken; kontrol grubuna deneysel yöntemin gereği olarak herhangi bir etkide bulunulmamış ve normal olarak gerçekleştirilen öğretmen merkezli öğretim etkinlikleri ile eğitim-öğretim sürdürülmüştür. Her iki grupta deney öncesi ve deney sonrası ölçmeler yapılmıştır.

#### **Veri Toplama Aracı**

Araştırma yöntemine dayalı olarak, gitar dersi programı çerçevesinde bilişsel alana yönelik belirlenen hedef ve davranışların ölçülmesine ilişkin araştırmacı tarafından geliştirilen başarı testi ölçme aracı olarak kullanılmıştır. Başarı testi, (1-) Kavramlar Bilgisi, (2-) Sınıflama Bilgisi, (3-) İlkeler Bilgisi, (4-) İlkeleri Açıklayabilme ve (5-) İlkeleri Kullanabilme olmak üzere beş alt boyutu içermektedir. Çoktan seçmeli ve beş seçenekli olarak hazırlanan testte her sorunun bir doğru cevabı vardır. Başarı testinin oluşturulmasında uzman görüşlerine başvurulmuştur.

Oluşturulan 58 maddelik başarı testi geçerlik ve güvenirlik hesaplamaları için, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı (GSEABD) ve Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi GSEABD’de gitar öğrenimi gören 66 öğrenciye uygulanmıştır.

Güvenirlik testte yer alan soruların birbirleri ile olan tutarlılığını ve kullanılan ölçeğin ilgililenen sorunu ne derece yansıttığını ifade eder. Soru grubunun güvenirliğini test etmek için Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı kullanılır. Cronbach Alpha Katsayısı’nın 0,70 ve daha fazla olması soru grubunun güvenilir olduğunu ve gerekli diğer analizler için kullanılabileceğini gösterir (Kalaycı, 2006). Testin puanlamasında doğru (1), yanlış (0) olmak üzere iki dereceli puanlama yapılmıştır. Testin iç tutarlık hesaplarına ilişkin madde analizi yapılmıştır. Bu sonuca göre testin on altı maddesi elenerek kırk iki maddenin ayırt edici olduğu saptanmıştır.

#### **Tablo 1. Başarı Testi İç Tutarlılık Sonuçları**

n	n (madde sayısı)	$\bar{x}$	ss	r
66	42	14.83	5.958	0,779

Bu sonuca göre, başarı testinin Cronbach Alpha katsayısı 0.779 olarak hesaplanmış, buna bağlı olarak başarı testinin beklenen yeterlilikleri ölçtüğü kararına varılmıştır. Bu bağlamda, başarı testi 42 maddelik bir test haline gelmiştir. Başarı testi uygulama öncesi ve sonrası çalışma grubuna (N=10) uygulanmıştır.

#### **Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması**

Araştırmada değişkene ait deney ve kontrol gruplarından elde edilen öntest ve sontest verilerinin çözümlenmesinde ilişkili grup Wilcoxon testi kullanılmıştır. Bu test ile, uygulanan eğitim sonucunda, deney ve kontrol gruplarının araştırmanın bağımsız değişkenleri açısından nasıl bir gelişme gösterdiği belirlenmiştir. Böylece, bağımsız değişkenlerin her birinden elde edilen gelişim dereceleri, birbirleriyle karşılaştırılarak, iki gruptan hangisinin bağımsız değişkenler açısından daha fazla gelişme kaydettiği belirlenmiş ve ortaya konmuştur. Ayrıca araştırmada belirlenen bağımsız değişken yönünden, deney ve kontrol gruplarının deney öncesi denkliklerini ve deney sonrası ulaştıkları son seviyeleri belirlemek amacı ile, öntestler ve sontestler üzerinde tek yönlü sınamayı gerçekleştirebilmek için ilişkisiz grup Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Sonuç olarak hangi grubun deney sonunda daha yüksek seviyeye ulaştığı belirlenmiştir.

#### **Bulgular ve Yorumlar**

Bu bölümde araştırmanın Alt problemler sırasına göre veriler tablolaştırılmış ve yorumlanmıştır.

#### **Alt Problem 1 İle İlgili Bulgular ve Yorum**

Deney grubu başarı testi öntest puanları ile kontrol grubu öntest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

**Tablo 2. Grupların Başarı Testi Toplam Öntest Puanlarına Göre Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları**

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	z	p
Deney	5	5.30	26.50	11.500	-.219	.827
Kontrol	5	5.70	28.50			

Grupların başarı testi öntest puanlarına göre yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre, gruplar arasında anlamlı bir fark olmadığı ( $p>.05$ ); bu sonuca göre, deney ve kontrol gruplarının başarı testi öntest toplam puanları açısından denk oldukları görülmektedir.

#### Alt Problem 2 ile ilgili Bulgular ve Yorum

Deney grubu başarı testi öntest puanları ile sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

**Tablo 3. Deney Grubunun Başarı Testi Toplam Öntest-Sontest Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları**

Deney Grubu Sontest- Öntest	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	0	.00	.00	-2.023	.043*
Pozitif Sıra	5	3.00	15.00		
Eşit	0	-	-		

\* $p<.05$

Deney grubunun başarı testi toplam öntest-sontest puanları arasında yapılan Wilcoxon testi sonuçlarına göre anlamlı bir fark bulunmuştur ( $p<.05$ ). Bu sonuca göre dizgeli eğitime dayalı uygulanan öğretim programının deney grubunun başarı düzeylerini arttırmada etkili olduğu görülmektedir.

#### Alt Problem 3 İle İlgili Bulgular ve Yorum

Kontrol grubu başarı testi öntest puanları ile sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

**Tablo 4. Kontrol Grubunun Başarı Testi Toplam Öntest-Sontest Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları**

Kontrol Grubu Sontest- Öntest	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	2	1.75	3.50	-.272	.785
Pozitif Sıra	1	2.50	2.50		
Eşit	2	-	-		

Kontrol grubunun başarı testi toplam öntest-sontest puanları arasında yapılan Wilcoxon testi sonuçlarına göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $p>.05$ ). Bu sonuca göre, var olan normal sürece göre eğitim alan kontrol grubunun eğitim öncesi ve sonrası başarı düzeylerinde anlamlı bir artışın olmadığı görülmektedir.

#### Alt Problem 4 İle İlgili Bulgular ve Yorum

Deney grubu başarı testi sontest puanları ile kontrol grubu sontest puanları arasında deney grubunun lehine anlamlı bir fark var mıdır?

**Tablo 5. Grupların Başarı Testi Toplam Sontest Puanlarına Göre Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları**

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	z	p
Deney	5	8.00	40.00	.000	-2.627	.009*
Kontrol	5	3.00	15.00			

\*p<.05

Grupların başarı testi toplam sontest puanlarına göre yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre, gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmuştur (p<.05). Bu sonuca göre, sıra ortalamaları dikkate alındığında, on dört haftalık bir deneysel çalışma sonucunda dizgeli eğitime dayalı öğretim programının uygulandığı deney grubunun, böyle bir programın uygulanmadığı kontrol grubuna göre başarı düzeylerinin anlamlı derecede yükseldiği görülmektedir. Bu bulgu, öğretim programının gitar öğrencilerinin başarı düzeylerini arttırmada etkili olduğunu göstermektedir.

### **Sonuç**

Bu araştırmada, müzik eğitimi anabilim dalı gitar öğrencilerine dizgeli eğitime dayalı bir öğretim süreci uygulanmış, yapılan bu öğretim sonucunda öğrencilerin gitar dersi başarı düzeylerinde gelişim olup olmadığı incelenmiştir.

Araştırmanın amacı doğrultusunda bu bölümde, araştırmadan elde edilen bulgulara dayalı olarak sonuç, tartışma ve önerilere yer verilmiştir.

Bu araştırmada çözümü aranan problem; “Dizgeli eğitime dayalı gitar dersi öğretim programının öğrencilerin başarı düzeyine etkisi nedir?” şeklinde ifade edilmiştir. Araştırmanın alt problemlerine ilişkin elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

#### ***Alt Problem 1 İle İlgili Sonuçlar***

*Deney grubu başarı testi öntest puanları ile kontrol grubu öntest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?*

Dizgeli eğitime dayalı olarak gitar öğrenimi gören deney grubundaki öğrencilerle, var olan normal sürece dayalı gitar öğrenimi gören kontrol grubu öğrencilerine deney öncesi uygulanan başarı testinden elde edilen veriler üzerinde gerçekleştirilen ilişkisiz grup Mann Whitney U testi sonucunda, deney ve kontrol grubu öntest başarı testi puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu sonuca göre, her iki gruptaki öğrencilerin deneye başlangıç aşamasındaki başarı düzeylerinde fark olmadığı belirlenmiştir.

### ***Alt Problem 2 İle İlgili Sonuçlar***

*Deney grubu başarı testi öntest puanları ile sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?*

Dizgeli eğitime dayalı olarak gitar öğrenimi gören deney grubundaki öğrencilere, deney öncesi ve deney sonrasındaki başarı düzeylerine ilişkin uygulanan başarı testinden elde edilen veriler üzerinde gerçekleştirilen Wilcoxon işaretli sıralar testi sonucunda, deney grubu öntest-sontest başarı testi toplam puanları arasında .05 düzeyinde anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. Bu sonuca göre, deney grubunun görmüş olduğu eğitim sonunda başarı düzeylerinde artış olduğu gözlenmektedir.

### ***Alt Problem 3 İle İlgili Sonuçlar***

*Kontrol grubu başarı testi öntest puanları ile sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?*

Var olan normal süreçte gitar öğrenimi gören kontrol grubundaki öğrencilere, deney öncesi ve deney sonrasındaki başarı düzeylerine ilişkin uygulanan başarı testinden elde edilen veriler üzerinde gerçekleştirilen Wilcoxon işaretli sıralar testi sonucunda, kontrol grubu öntest-sontest başarı testi toplam puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır. Bu sonuca göre, var olan normal süreçte öğrenim gören kontrol grubu öğrencilerinin başarı düzeylerinde farklılaşma olmadığı belirlenmiştir.

### ***Alt Problem 4 İle İlgili Sonuçlar***

*Deney grubu başarı testi sontest puanları ile kontrol grubu sontest puanları arasında deney grubunun lehine anlamlı bir fark var mıdır?*

Dizgeli eğitime dayalı olarak gitar öğrenimi gören deney grubundaki öğrencilerle, var olan normal sürece dayalı gitar öğrenimi gören kontrol grubundaki öğrencilere deney sonrası uygulanan başarı testi puanlarından elde edilen veriler üzerinde gerçekleştirilen ilişkisiz grup Mann Whitney U testi sonucunda, deney ve kontrol grubunun sontest başarı testi toplam puanları arasında, deney grubunun lehine .05 düzeyinde anlamlı fark olduğu saptanmıştır. Bu sonuca göre, dizgeli eğitime dayalı uygulanan öğretim programının, deney grubu öğrencilerinin başarı düzeylerini arttırmada etkili olduğu görülmektedir.

## **Tartışma**

Araştırmanın alt problemlerine ilişkin olarak başarı testi puanlarından elde edilen analiz sonuçlarına göre, deney ve kontrol gruplarının gitar dersi

başarı düzeyleri arasında deney grubunun lehine anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır.

Eğitimin farklı alanlarında dizgeli eğitime dayalı geliştirilen öğretim programlarının öğrencilerin başarısı üzerindeki etkisini saptamaya ilişkin yapılan araştırmalar incelendiğinde, eğitim-öğretim etkinlikleri sonucunda öğrencilerin başarı düzeylerinde anlamlı derecede artışlar olduğu görülmektedir.

Otacıoğlu (2005) araştırmasında, programlandırılmış (dizgeli) eğitim modeline göre, piyano eğitimi alanında birinci sınıf güz dönemi piyano dersine yönelik bir öğretim programı geliştirmiş, dizgeli eğitime dayalı piyano öğretiminin klasik piyano öğretimine dayalı olarak verilen piyano dersinden daha etkili ve geliştirici olduğunu saptamıştır. Diğer taraftan Piji (2006) çalışmasında müzik öğretmenliği programlarında yer alan ve toplu ders olarak işlenen “eşlik” dersi için dizgeli eğitim modeline göre öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen yöntemine dayalı olarak bir öğretim programı hazırlamış ve dizgeli eğitime dayalı eşlik dersinin klasik öğretime dayalı olarak verilen eşlik dersinden daha etkili ve geliştirici olduğunu ortaya koymuştur.

Bu araştırmada bireysel çalgı gitar öğrencilerinde oluşan deney grubuna dizgeli eğitim modeline dayalı, bireysel çalgı gitar eğitimine uygun olarak hazırlanmış bir öğretim programı uygulanmış; geniş gruplarla ya da küçük gruplarla yapılan çalışmaların yanında dizgeli eğitim modeline dayalı bireysel olarak yapılan gitar dersi eğitim etkinliklerinin nasıl uygulanacağını incelenmesine olanak sağlanmıştır.

Müzik öğretmenliği lisans programlarında yer alan, farklı derslere ve seviyelere göre gerçekleştirilen araştırmalardan elde edilen sonuçlar; bu araştırma kapsamında bireysel gitar dersinin içeriğine yönelik dizgeli eğitim modeline göre hazırlanan öğretim programından elde edilen sonuçları ve dizgeli öğretimin müzik eğitiminin farklı alanlarına yönelik uygulamalar içinde etkili ve kullanılabilir bir program modeli olduğunu destekler niteliktedir.

Araştırmada gitar öğrencilerinin başarı düzeylerini arttırmaya yönelik dizgeli eğitime göre hazırlanan öğretim programı modelinin araştırma sonuçlarına dayalı olarak öğrencilerin bilişsel alan gelişimlerine yönelik hedeflenen kazanımları gerçekleştirmelerinde etkili bir program modeli olduğu söylenebilir.

## Öneriler

Gitar eğitiminde dizgeli eğitime dayalı geliştirilen öğretim programı gitar dersi için uygulanabilir bir programdır ve öğrencilerin başarı düzeylerini arttırmaktadır. Bu nedenle dizgeli eğitime dayalı hazırlanan öğretim programı gitar eğitiminde bilişsel alana yönelik başarı düzeyinin artırılmasında etkili bir araç olarak kullanılabilir. Bu bağlamda, gitar dersi öğretim programları tüm dönemleri kapsayacak şekilde dizgeli eğitim modeline göre hazırlanabilir.

Bununla birlikte öğrencilerin dizgeli eğitimle ilgili görüşlerinden yararlanılarak gitar dersine ilişkin yeni ve uygun öğrenme-öğretme teknikleri denenip geliştirilmeli; çalgı eğitimine yönelik alan öğretmenlerine dizgeli eğitimin nasıl kullanılacağı hizmet içi eğitim kapsamında uygulamalı olarak öğretilmelidir. Buna ek olarak diğer çalgılara ve farklı düzeylere yönelik yeni araştırmalar yapılmalıdır.

#### Kaynakça

- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2009). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi.
- Emir, S. (2001), Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yaratıcı Düşünmenin Erişi Ve Kalıcılığa Etkisi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Erözkan, A. (2007). Bilimsel araştırmalarda yöntemler. D. Ekiz (Ed.), Bilimsel araştırma yöntemleri (99-123). İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Çilden, Ş. (2006), “Müzik Öğretmeni Yetiştirme Sürecinde Çalgı Eğitiminin Nitelik Sorunlarının İncelenmesi”, Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu (s. 541-547), Denizli: Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Kalaycı, Ş. (2006), SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri, Ankara: Asil Yayınevi.
- Otacıoğlu, S. G. (2005), Müzik Öğretmenliği Piyano Eğitimi Dersi İçin Bir Model Denemesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Piji, D. (2006), Dizgeli Öğretime Göre Geliştirilen Eşlik Dersi Programının Akademik Başarıya, Tutuma, Yeterlik Algısına Ve Kalıcılığa Etkisi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sönmez, V. (2007), Öğretim İlke Ve Yöntemleri, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2004), Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı (11. Baskı), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Takkaç, A. (2007), Dizgeli Eğitimin Sosyal Bilgiler Dersinde 5. Sınıf Öğrencilerinin Erişilerine Etkisi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.



**Yokuş, T. / Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi. 1, (2010): 139-156**

Uçan, A. (2005), Müzik Eğitimi (3. Baskı), Ankara: Evrensel Müzikeyi.

YÖK (1998), Müzik Öğretmenliği Lisans Programı,

[http://www.yok.gov.tr/egitim/ogretmen/ogretmen\\_yetistirme\\_lisans/muzik.doc](http://www.yok.gov.tr/egitim/ogretmen/ogretmen_yetistirme_lisans/muzik.doc)

web

adresinden 11 Mayıs 2007 tarihinde edinilmiştir.

EK 1: BAŞARI TESTİ (Örnek; 5 madde)

BAŞARI TESTİ

YÖNERGE:

Bu test, bireysel çalgı gitar öğrencilerinin gitar dersi ile ilgili bilgilerini ölçmek amacı ile hazırlanmıştır. Test soruları çoktan seçmelidir ve her soru beş seçenek içermektedir. Bu seçeneklerden yalnızca bir tanesi doğrudur. Lütfen soruları dikkatlice okuyup, doğru cevabı daire içine alınız. Cevaplama sırasında göstereceğiniz özen ve yardımlarınızdan dolayı teşekkür eder, başarılar dilerim.

Araştırma Görevlisi Tuba YOKUŞ  
Marmara Üniversitesi  
Atatürk Eğitim Fakültesi  
Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü  
Müzik Eğitimi Anabilim Dalı

I. BÖLÜM  
KAVRAMLAR BİLGİSİ

1. "Her müzikal sesin - - - olmak üzere dört belirgin niteliği vardır." ilkesinde boş bırakılan yere aşağıdaki kavramlardan hangileri gelmelidir?  
A) aktarım, tını, gürlük, melodi  
B) ton, akor, kadans, arpej  
C) melodi, armoni, ritim, tını  
D) gürlük, uzam, yükseklik, tını  
E) ritim, yükseklik, ton, uzam
2. Aşağıdaki süslemelerden hangisi günümüz nota yazısında kullanılmamaktadır?  
A) Acciacature  
B) Glissando  
C) Trill  
D) Appoggiature  
E) Arpeggiation
3. Aşağıdakilerden hangisi barok dönem müzik biçimlerinden biri değildir?  
A) Varyasyon  
B) Füg  
C) Concerto grosso  
D) Suit  
E) İmpromptu

4. Aşağıdaki müziksel ifade biçimlerinden hangisi klasik dönemde belirginleşmiştir?  
A) Terrace  
B) Contour  
C) Rubato  
D) Rasguado  
E) Golpe

5. Aşağıdaki pasajlardan hangisinde uzun appoggiature süslemesi kullanılmıştır?



Diğer sayfaya geçiniz.

EK 2: GİTAR DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI (Örnek; Ünite 1: 4/9 sayfa)

**Ünite 1 İki diyezli majör ve minör dizi  
GÜNLÜK DERS PLANI**

**A. BİÇİMSEL BÖLÜM**

Dersin Adı: Gitar

Sınıf: 2

Ünite Adı: İki diyezli majör ve minör dizi

Süre: 1 saat

Öğrenme-öğretme strateji ve yöntemi: Programlandırılmış öğretim.

Kaynak kitaplar: A. Shearer: Guitar Scales and Arpeggios: Grades 1-5, Classic Guitar Technigue I-II (Slur, Ornament and Reach Development Exercises); Arenas: II-VI; Sökmen, Küçükay, Kesikli: Gitar Eğitimi II, Z. Aydın: Klasik Armoni (Gitar Uygulamalı).

Araç ve gereçler: Gitar, ayaklık, nota sehpa, metronom, nota metaryeli, müzik defteri

**KONUNUN ÖRÜNTÜSÜ**

Re majör ve si minör dizi

Re majör ve si minör arpej

Re majör ve si minör akor ve çevrimleri

Re majör ve si minör ana/tonal akorlar ve bağlantıları (temel kadans kalıpları)

İlgili tonlarda üçlü ve oktav aralıklarla egzersiz çalışmaları

**ANA NOKTA**

Re majör ve si minör dizi, arpej, akor ve çevrimleri, ana/tonal akor bağlantılarının (temel kadans kalıplarının) öğrenilmesi.

**YARDIMCI NOKTALAR**

Re majör ve si minör dizi, arpej, akor ve çevrimleri, ana/tonal akor bağlantıları ile ilgili çalışmaların yapılması.

**HEDEF 1: Re majör dizi, arpej, akor ve çevrimleri, ana/tonal akor bağlantıları ile ilgili ilkeler bilgisi**

**Davranışlar:**

1. Re majör dizisinin ve arpejinin parmak numaraları ve pozisyon geçişi ile ilgili ilkeleri söyleme-yazma
2. Re majör akor ve çevrimleriyle ilgili ilkeleri söyleme-yazma

3. Re majör ana/tonal akorlar ve bağlanışları ile (I-IV-I; I-V-I; I-IV-V-I) ilgili ilkeleri söyleme-yazma

**HEDEF 2: Re majör dizi, arpej, akor ve çevrimleri, ana/tonal akor bağlanışları ile ilgili çalışmalarını istenilen nitelikte, sürede ve yeterlikte yapabilme**

**Davranışlar:**

1. Re majör dizisini ve arpejini iki oktav içerisinde doğru parmak numaraları ile çalma
2. Re majör akor ve çevrimlerini doğru parmak numaralarıyla çalma
3. Re majör ana/tonal akorlar ve bağlanışlarını (I-IV-I; I-V-I; I-IV-V-I) doğru parmak numaralarıyla çalma
4. Re majör tonunda üçlü ve oktav ve aralıklarla ilgili egzersizleri doğru parmak numaraları ile çalma
5. Egzersizleri istenilen metronom hızında çalma
6. Egzersizleri ritmik olarak doğru çalma
7. Egzersizleri akıcı bir biçimde çalma

**HEDEF 3: Si minör dizi, arpej, akor ve çevrimleri, ana/tonal akor bağlanışları ile ilgili ilkeler bilgisi**

**Davranışlar:**

1. Si minör dizisinin ve arpejinin parmak numaraları ve pozisyon geçişi ile ilgili ilkeleri söyleme-yazma
2. Si minör akor ve çevrimleriyle ilgili ilkeleri söyleme-yazma
3. Si minör ana/tonal akorlar ve bağlanışlarıyla (I-IV-I; I-V-I; I-IV-V-I) ilgili ilkeleri söyleme-yazma

**HEDEF 4: Si minör dizi, arpej, akor ve çevrimleri, ana/tonal akor bağlanışları ile ilgili çalışmalarını istenilen nitelikte, sürede ve yeterlikte yapabilme**

**Davranışlar:**

1. Si minör dizisini ve arpejini iki oktav içerisinde doğru parmak numaralarıyla çalma
2. Si minör akor ve çevrimlerini doğru parmak numaralarıyla çalma
3. Si minör ana/tonal akorlar ve bağlanışlarını (I-IV-I; I-V-I; I-IV-V-I) doğru parmak numaralarıyla çalma
4. Si minör tonunda üçlü ve oktav aralıklarla ilgili egzersizleri doğru parmak numaraları ile çalma
5. Egzersizleri istenilen metronom hızında çalma

6. Egzersizleri ritmik olarak doğru çalma
7. Egzersizleri akıcı bir biçimde çalma

## B. GİRİŞ BÖLÜMÜ

1. **DİKKATİ ÇEKME:** Öğretmenin, “Nasıl bir model olursa olsun, bir müzik parçasına biçim kazandıran temel öğeler nelerdir?” sorusunu öğrencilere sorması. Doğru yanıtlayanlara pekiştirici vermesi. Yanlışları düzeltmesi, eksikleri tamamlaması,

2. **GÜDÜLEME:** Öğretmenin “dizi, arpej, akor ve akor bağlantıları çalışmaları; parmakların güçlenmesi, yatay ve dikey düzenlemelerin gruplanabilmesi ve daha sonra ele alınacak eserlerin melodik ve armonik yapılarında yan fikirlerin ve detayların tanımlanmasında, bilginin organize edilmesi ve hatırlanmasına yardımcı olması bakımından önemlidir” demesi. “Sizce bu türdeki teknik çalışmalar gitar çalmada ayrıca ne tür kolaylıklar sağlayabilir?” diyerek öğrencilerin tartışmalarını istemesi.

3. **GÖZDEN GEÇİRME:** Bu ünitenin sonunda, re majör, si minör dizi, arpej, akor, akor çevrimleri ve ana/tonal akor bağlantılarıyla ilgili çalışmaları uygulayabilecek, ilgili tonlarda yazılmış eserlerde ezgisel ve armonik yapılarla ilişkin parmak numaraları, pozisyon geçişleri ve müziksel fikirleri organize edebileceksiniz.

4. **DERSE GEÇİŞ:** “Bu konu ile ilgili çalışmaları yaparken sizin için önemli olan anahtar noktaları söylemenizi istiyorum. Anlamadığınız yerler olursa tekrar gözden geçirebiliriz.” demesi ve aşağıdaki etkinlikleri sırasıyla yapması.

## C. GELİŞTİRME BÖLÜMÜ

### ETKİNLİKLER

1. Öğretmenin re majör tonunun hangi değiştiricileri aldığını sorması ve bunu ne yolla bulduklarını söylemelerini istemesi. Diğer yolların tartışılması ve öğretmenin “sizin için re majörün aldığı değiştiricileri hatırlamanın en kolay yolu hangisi?” diye sorması. Dizi ve arpejin parmak numaraları ve pozisyon geçişi ile ilgili ilkeleri anlatması ve farklı pozisyon geçişlerini öğrencilerle tartışması.
2. Re majör temel durumda akor ve çevrimlerini yazarak (dar pozisyonunda) açıklaması. Akorların porte üzerindeki görünümünü (çizgide ya da aralıkta

olma durumu) üzerine öğrencilerle tartışması. Akor durumları ile porte üzerindeki görünüşleri arasında ilişki kurması. Her bir duruma ilişkin örnek vermesi.

3. Re majör akor ve çevrimleri ile ilgili anlatamadığım yer var mı? diye sorması. Varsa tekrar açıldayıp yeni bir örnek vermesi.
4. Öğretmenin Re majör dizinin I. (re majör), IV. (sol majör) ve V. (la majör) derecesi üzerinde temel durumda akor kurması. I. derece/Tonik akorunun re majör; IV. derece/Subdominant akorunun sol majör; V. derece/Dominant akorunun la majör olduğunu söylemesi. Müziksel düzenlenme içerisinde armonik yapıların farklı kombinasyonlarda sıralandığına dikkat çekmesi ve öğrencilerden farklı akor kombinasyonları kurmalarını istemesi. Buldukları kombinasyonları daha önceki bilgileri doğrultusunda isimlendirerek anahtar kavramları oluşturmalarını istemesi. I-IV-I; I-V-I; I-IV-V-I bağlantılarını anlatması. Akorların bağlantıları ile ilgili ilkeleri açıklaması. “Bu bilginin sizin için anlam ve önemi nedir?” diye sorması.

**ARA ÖZET:** Öğretmenin, “ Re majör dizi, arpej, akor ve çevrimleri ve akor bağlantılarıyla ilgili ilkeleri öğrendiniz. Bu bilgiler bir sonraki çalışmamız için faydalı olacaktır” demesi.

**ARA GEÇİŞ:** Öğretmenin, “Şimdi, bu ilkeleri çalarak uygulayacağız ve pekiştireceğiz” demesi. Aşağıdaki etkinlikleri sırasıyla yapması.

#### **ETKİNLİKLER**

1. Öğretmenin öğrencilerden re majör dizisini ve arpejini iki oktav içerisinde doğru parmak numaralarıyla çalmalarını istenmesi.
2. Öğrencilerden re majör akor ve çevrimlerini doğru parmak numaralarıyla çalmalarını istemesi.
3. Doğru yapanlara pekiştireç vermesi, yanlışları düzeltmesi, eksikleri tamamlaması.
4. Öğretmenin, Re majör ana/tonal akorlar ve bağlantılarını (I-IV-I; I-V-I; I-IV-V-I) öğrencilerin doğru parmak numaralarıyla çalmalarını sağlaması.
5. Öğretmenin öğrencilerden re majör tonunda üçlü ve oktav aralıklarla ilgili egzersizleri doğru parmak numaraları ile çalmalarını istemesi.

#### **İŞLEM BASAMAKLARI**

- I. Egzersizleri doğru parmak numaraları ile çalışma
- II. Egzersizleri istenilen metronom hızında çalışma
- III. Egzersizleri ritmik olarak doğru çalışma

## Uluslararası Sermaye Hareketleri ve Kriz Sonrası Görünüm

S. Serdar KARACA<sup>a</sup>

### Özet

Günümüzde, dünya ekonomisinde yaşanan en önemli olgulardan birisi, 1970’li yılların sonunda gelişmiş ülkelerde başlayan ve 1980’li yıllarla birlikte gelişmekte olan ülkeleri de kapsayacak biçimde yaygınlaşan finansal serbestleşme uygulamaları ve onun bir parçası olarak sermaye hareketlerinin serbestleşmesidir. Bunun bir sonucu olarak, dünya ekonomisi, 1980’li yıllar ve sonrasında bir değişim sürecine girmiştir. Yaşanan finansal krizler, ülkenin gelişmesinde aktif rol oynayan sermaye piyasalarının etkinliğini azaltarak, yerli ve yabancı yatırımcıların piyasayı terk etmelerine neden olmaktadır. Yaşanan krizler makroekonomik göstergelerin ve sosyal yapının bozulmasına yol açmaktadır.

**Anahtar Sözcükler:** Sermaye Hareketleri, Doğrudan Yabancı Yatırımlar, Kriz

### International Capital Movements and Appearance After Crisis

#### Abstract

Nowadays one of the most important phenomena in the world economy is financial liberalisation applications and one of its’ components, liberalisation of capital movements, which started in developed countries at the end of the 1970s and in conjunction with 1980s it became widespread in developing countries. As a result of this, the world economy entered transformation process at the end of 1980s. Financial crisis make native and foreign investors leave the market by reducing the effectiveness of the capital markets which play an active role in development of the country. These financial crises lead to deterioration of macroeconomic indicators as well as social structures.

**Key Words:** Capital Movements, Foreign Direct Investment, Crisis

### 1. Giriş

Küreselleşme sürecinde, finansal serbestleşme ve daha entegre olmuş uluslararası piyasalar, gözlemlenen iki önemli karakteristiktir. Küreselleşme, sermaye hareketlerinin etkilerini, yapılarını ve süreçlerini büyük ölçüde değiştirmiştir. Söz konusu değişim sürecinde toplam sermaye hareketlerinin artmasının yanı sıra, sermaye hareketleri içinde faiz-kur arbitrajına dayanarak yüksek reel getiri elde etmek amacıyla bir ülkeden diğerine kolaylıkla kayabilen

<sup>a</sup> Yard.Doç.Dr., Gaziosmanpaşa Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, [serdarkaraca75@hotmail.com](mailto:serdarkaraca75@hotmail.com), Tokat

spekülatif amaçlı, kısa vadeli sermaye hareketlerinin ağırlığı da giderek artmıştır (İnandım, 2005: 1).

Bunun dışında 1980’li yıllarda uluslararası sistemde meydana gelen yeniden yapılanmanın bir uzantısı olarak önem kazanan ve çok yönlü bir etkiye sahip küreselleşmenin ekonomik boyutunun bir diğer ayağını oluşturan finansal küreselleşme önem kazanmıştır. Finansal küreselleşme, “ulusal finans piyasalarını ayıran sınırların ortadan kalkması, finans piyasalarının çeşitli kontrol ve sınırlamalardan arındırılarak uluslararası rekabete açılması, piyasaların konvertibiliteye sahip olmaları, kurların dalgalanmaya bırakılması uluslararası sermaye akımlarının artması ve yatırım fonları ile yatırım ortaklıkları gibi kuramsal yatırımların finans piyasalarındaki rollerinin artması” olarak tanımlanmaktadır (Durusoy, <http://www.dtm.gov.tr>, ).

Ülkelerin finansal olarak dışa açılmaları özellikle az gelişmiş ülkeler için önemli faydalar sağlayacaktır. Finansal olarak dışa açılmanın doğrudan iki faydası vardır. Finansal dışa açılma sonucunda gelen yabancı sermaye sonucu, yurt içi yatırımlar arttıracaktır. Ayrıca yabancı sermaye, yurt içi yatırım ve tüketim harcamalarındaki dalgalanmalar sonucu ortaya çıkabilecek riski de ortadan kaldıracaktır. Finansal dışa açılmanın doğrudan faydaları yanında dolaylı olarak da faydaları vardır. Öncelikle yabancı sermaye “***bilgi taşması etkisi***” yaratacak, kaynak dağılımı etkinliğini arttıracak ve gelişmekte olan ülkelerin ulusal finans piyasalarını güçlendirecektir. 1980’li yıllardan sonra uluslararası sermaye hareketlerinin resmi sermaye akımlarından özel sermaye akımlarına doğru kayması sağlıklı bir gelişmedir. Çünkü gelişmiş ülkelerdeki düşük getiriye sahip sermayenin, yüksek getiriye sahip az gelişmiş ülkelere kayması dünya kaynaklarının dağılımının etkinliğini arttıracaktır (Kula, 2003: 142).

## 2. Uluslararası Sermaye Hareketleri

Uluslararası sermaye hareketleri, bir ülkedeki yerleşik kişi ya da kuruluşların diğer ülkede yaptıkları fiziki yatırımları ve sınırların ötesine aktarılan mali kaynakları (yabancı tahvil, hisse senedi, banka hesabı açtırılması vb.) ifade etmektedir. Dolayısıyla ulusal sınırları aşarak ülkeye giren ya da ülkeden çıkan fonların hepsine uluslararası sermaye hareketleri denilebilmektedir (Kaymakçı, 2007: 230). Yabancı sermaye hareketleri değerlendirildiğinde, bu hareketlerin üç şekilde geliştiği görlmektedir. ***Bunlardan ilki***; gelişmiş ekonomiler tarafından gelişmekte olan ekonomilere



yapılan bağış, hibe ve kredi şeklindeki resmi sermaye hareketleridir. **İkinci olarak**, ticari koşullar altında sermayenin bir ũlkeden diğerine hareketini ifade eden ve portföy yatırımı olarak da adlandırılan özel sermaye hareketleri gelmektedir. Uluslararası sermaye hareketleri, sermaye piyasası işlemleri yoluyla tahvil ve hisse senedi gibi menkul değerlerin alım ve satımı şeklinde gerçekleşmektedir. Yabancı sermaye hareketlerinin **üçüncü bölümünü**, doğrudan yabancı sermaye yatırımları oluşturmaktadır (Ormanoğlu, 2004:10).

Yabancı ũlkelerde yapılan yatırımlar fiziki ya da mali nitelikte olabilmektedir. Tahvil ve hisse senedi şeklindeki portföy yatırımları, mali nitelikli yatırımlar iken, bina, fabrika, arazi, tesis gibi fiziki değerlere karşılık gelen yatırımlar doğrudan yabancı sermaye yatırımlarıdır. Günümüzde çok uluslu şirketler tarafından gerçekleştirilen bu fiziki yatırımlar, aynı zamanda beraberinde teknik bilgi, know-how, patent, ticari marka, işletmecilik bilgisi ve denetim yetkisini de o ũlkeye getirerek ũlkenin gelişmesine önemli katkı yapmaktadır. Doğrudan yatırımlar dışında, tahvil dışsatımı ya da menkul kıymetler alım satımı portföy yatırımı olarak adlandırılmaktadır (Kar ve Kara, 2003:47).

Doğrudan yabancı sermaye yatırımlarınının sabit sermaye yatırımları şeklindeki girişi, uluslararası yatırımcılar tarafından yatırıma ev sahipliği yapacak ũlkedeki şirket hisselerinin en az %10'unun alınması şeklinde kendini gösterir. Sabit sermaye yatırımlarına ek olarak doğrudan yatırımın ũlkelere girişi, şirket birleşmesi ya da devri, özelleştirme uygulamaları, ortak girişim, stratejik ortaklık ya da devam eden faaliyetlerin genişletilmesi ile de mümkündür. Tahvil ya da hisse senedine yapılan yatırımlar ise portföy yatırım içine girer ve örgütlenmiş piyasalarda işlem görürler (İşeri ve Aktaş, 2005: 372).

*Uzun vadeli sermaye hareketleri*; bankaların, kamu sektörünün ve özel şirketlerin, uluslararası finans kuruluşlarından, yabancı hükümetlerden aldıkları kredileri ifade ederken, yatırım bankaları, IMF, Dünya Bankası, bankaların oluşturduğu konsorsiyumlar ve diğer kuruluşlar bu tür fonların kaynağını oluşturmaktadır. *Kısa vadeli sermaye* ise, ekonominin gelişim potansiyeline göre değil, genellikle finansal aktiflerdeki yüksek getiriden ve faiz-kur arbitrajından yararlanmak amacıyla gelmektedir. Bu nedenle bu tür sermaye spekülatif amaçlı olup, sıcak para özelliği taşımaktadır (Kar ve Kara, 2003:56).

Ulusal finans piyasalarının entegrasyonu ile birlikte sınır ötesi finansal işlemler ve sermaye akımlarında artışlar başlamıştır (Krebs, 2005:1). Finansal entegrasyon bugün çok öncelere göre daha ileri düzeyde olmakla birlikte bu gelişmeyi I. Dünya Savaşı'nı takip eden on yıl içinde yaşamıştır. Entegrasyon derecesi ise ülkelerin gelişmişlik düzeylerine göre farklılık arz etmektedir (Lothian, 2006:360).

Uluslararası sermaye akımlarını iki farklı bakış açısından incelemek gerekirse; bir tarafta sermaye transfer eden ülkenin verimli sermayesinin ülkeden çıkışı söz konusu iken, diğer tarafta sermaye transfer edilen ülkenin doğrudan yabancı sermaye yatırımları ile elde edebileceği yerel üretim birimleri yer almaktadır (Basu ve Chau, 2007:1).

Uluslararası sermaye akımlarının sınırlandırılmasındaki gerekçe; piyasa başarısızlıklarının ve çarpıklıkların tüm sermaye piyasalarına yayılması üzerinde odaklanmaktadır. Söz konusu çarpıklıkların başında ise coğrafi ve kültürel farklılıklar nedeniyle bilgi ediniminin güçleşmesi anlamını veren asimetric bilgi faktörü gelmektedir (Kaminsky, 2005:13). Sermaye akımları üzerinde kontrollerin bulunması; sermaye kaçışlarını önleme veya kısa vadeli akımları, spekülative sermayeyi kısıtlama, vade ağırlığını uzun vadeye dönüştürme ve sermaye girişlerini azaltma gibi yararlar sağlayabilmektedir. Ancak diğer taraftan, sermaye girişlerinin söz konusu kontrollerin gelişmekte olan ekonomilerin verimli yerli yatırımları finanse edebilme yeteneğine mani olmaktadır (Neumann, 2006:1011).

### **2.1. Uluslararası Sermaye Hareketlerinin Çeşitleri**

Küreselleşme ile birlikte dünya üzerinde sermaye hareketleri serbest dolaşıma başlamış, bu serbest dolaşım genelde üç boyutuyla ele alınmaktadır. Birincisi, finansal kapital, yani akışkan fonlar halinde finansal piyasalar arasında hareket eden kısa vadeli parasal sermaye; ikincisi, gittiği ülkede fiziksel yatırım yapan, istihdam ve üretim kapasitesini genişleten dolaysız (doğrudan) yabancı sermaye

Bunlara, ikisinin melezi diye bakılabilecek bir üçüncü boyutu ise, portföy yatırımlarıdır. Portföy yatırımları, tasarruf sahiplerinin uluslararası sermaye piyasalarında uluslararası politik risk, kambiyo kur riski, bilgi riski gibi ek riskleri üstlenerek, sermaye kazancı, faiz ve temettü geliri gibi kazançlar elde etmek amacıyla hisse senedi, tahvil ve diğer sermaye piyasası araçlarına yatırım yapmalarını ifade eder ( Kaymakçı, 2007: 276).

Uluslararası sermaye hareketi, bir ÷lkede yerleşik kişi ya da kuruluşların başka bir ÷lkede yerleşik kişi ya da kuruluşlara fon aktarması veya ondan bir aktif satın almak üzere fon göndermesi şeklinde tanımlanır (Yalçınar, 2008: 83).

### **2.1.1. Kısa Vadeli Parasal Sermaye (Finansal Kapital)**

Dışsal mali serbestleşme (external financial liberalization), a) yurt sakinlerinin dış piyasadan serbestçe borçlanmasını ve yurt sakini olmayanların serbestçe iç mali piyasalarda plasman yapabilmesini, yani içeri doğru her iki kaynaktan sermaye girişinde sınırlamaların, denetimin kalkmasını sağlar; b) yurt sakinleri serbestçe sermaye transfer edip yabancı varlık kalemlerini tutabilir, yurt sakini olmayanlar da aynı şekilde iç mali piyasalardan borçlanabilir; c) yurt içinde sakinler yabancı paralar üzerinden serbestçe bütün işlemler yapabilirler.

Kısa vadeli sermaye hareketleri vadesi bir yıla kadar olan özel ve resmi nitelikteki uluslararası sermaye akımlarıdır. Ticari bonolar, finansman bonoları, hazine bonoları, mevduat sertifikaları, vadeli banka mevduatları, ihracat kredileri, prefinansman kredileri gibi araçlar kısa vadeli yatırım araçlarından bir kaçısı olarak sayılabilir. Kısa vadeli sermaye hareketleri aynı zamanda ticari krediler, vadesi bir yıldan kısa ticari banka kredileri ve yerleşik olmayanlara satılan kısa vadeli özel ve kamu borçlanma senetleri gibi çok çeşitli finansal hareketleri içermektedir. Kısa vadeli sermaye hareketleri genel olarak kısa vadeli hisse senedi alımları, kısa vadeli borç senetleri, bankalar ve özel firmalar tarafından temin edilen kısa vadeli dış krediler, yurt içi bankalarda kısa vadeli olarak açılan mevduatlar ve banka dışı diğer varlık kalemlerine yapılan yatırımlardan oluşmaktadır (Öztekin ve Erataş, 2009:7).

### **2.1.2. Doğrudan Yabancı Sermaye Yatırımları**

Dünya ekonomisinin gelişmiş ve gelişmekte olan ÷lkeler arasındaki sermaye mevcudiyeti farklılığından kaynaklanan etkin olmayan kaynak dağılımı ile karşı karşıyadır. Dışa kapalı bir ekonomide ulusal tasarruflar sermaye birikiminin tek kaynağı olurken, dışa açık bir ekonomide ulusal yatırımlar yabancı sermaye ile finanse edilmektedir. Yabancı sermaye hareketlerinin serbestleşmesi ve dış ticaret hareketleri üzerindeki sınırlamaların kalkması 1970'li yıllardaki Bretton Woods Sistemi'nin yıkılmasına dayanmaktadır. Bu doğrultuda, ulusal finans piyasalarının entegrasyonu ile birlikte sınır ötesi finansal işlemler ve sermaye akımlarında artış başlamıştır (Emir ve Bank, 2009: 54).

Doğrudan yabancı sermaye yatırımlarının yatırım kararlarında ana ülkedeki ekonomik ve siyasi faktörler önemli bir şekilde etkili olmaktadır. Doğrudan yabancı sermaye yatırımları genel olarak, üretim faktörlerinin bol ve ucuz olduğu, iç piyasa talebinin yüksek olduğu, altyapı tesislerinin sağlandığı ve yatırım teşviklerinin uygulandığı ve daha çok getiri sağlayan ülkeleri tercih etmektedir. Ekonomik faktörlerin yanı sıra son dönemlerde doğrudan yabancı sermaye yatırımlarının ana ülkede siyasi istikrara daha fazla öncelik vermeye başladıkları da göz ardı edilemeyecek bir gerçektir. Ayrıca psikolojik ve ahlaki faktörler de yatırım kararlarında etkileyici unsurlar olarak karşımıza çıkmaktadır (Alagöz vd.,2008: 80).

Ayrıca, bir şirketin üretimini ana merkezinin bulunduğu ülke sınırları dışına yaymak üzere yabancı ülkelerde üretim tesisi kurması veya mevcut tesisleri satın alması bir doğrudan (dolaysız) yabancı sermaye yatırımdır. Doğrudan yabancı sermaye yatırımları birden çok ülkede yatırımda bulunan ve üretimle ilgili kararlarını bir merkezden alan veya çeşitli yollarla bağlı şirketlerin kararlarını etkileyebilen çok uluslu şirketler tarafından gerçekleştirilmektedir. Doğrudan yabancı sermaye yatırımlarının yapılacak ülkedeki yerel firmalar aracılığıyla üretim yapılma alternatiflerine göre neden tercih edildiğini çok uluslu şirketler çerçevesinde incelemek daha açıklayıcı olacaktır. Burada çokuluslu şirketler açısından kısa bilgi verilecektir. Açıklayıcı bilgi daha ileriki bölümlerde olacaktır.

Çokuluslu şirketler; doğrudan yabancı sermaye yatırımları çerçevesinde yabancı ülkedeki fiziki sermayeye sahip olan ve bunu işleten firmalardır. Söz konusu şirketler, tek bir merkezde üretim yaparak ihraç yoluyla uluslararası pazarlara ulaşmak yerine, müşterinin bulunduğu yerde çok fabrikalı bir yapılanmaya doğru yönelmektedir (Emir ve Bank, 2009: 56).

*Doğrudan yabancı sermaye yatırımı, bir ülkede bir firmayı satın almak veya yeni kurulan bir firma için kuruluş sermayesini sağlamak veya mevcut bir firmanın sermayesini artırmak yoluyla o ülkede bulunan firmalar tarafından diğer bir ülkede bulunan firmalara yapılan ve kendisiyle birlikte teknoloji, işletmecilik bilgisi ve yatırımcının kontrol yetkisini de beraberinde getiren yatırımdır.*

Doğrudan yabancı sermaye yatırımları portföy yatırımlarından farklı olarak marka, teknoloji, işletmecilik bilgisi yanı sıra yatırımcıya yatırımını kontrol etme yetkisi de sağlamaktadır. Doğrudan yabancı sermaye yatırımları

gelişmekte olan ülkeler için öncelikle yatırımları için ek dış kaynak olmaktadır. Doğrudan yabancı sermaye yatırımlarının sermaye birikimini hızlandırması “**kaynak dağılımı etkinliği**”, üretimi artırması “**üretim etkinliği**”, artan üretime bağlı olarak üretim faktörlerinin aldıkları paydaki değişim ise “**dağılım etkisi**” olarak ifade edilmektedir. Yatırımı kontrol etme yetkisinin yabancı da olması nedeniyle, doğrudan yabancı sermaye yatırımının “**bağımsızlık etkisi**” de söz konusu olmaktadır. Ülkenin sahip olduğu ucuz ve kalifiye işgücü, hammadde kaynakları, iç pazarın büyüklüğu, gelişmiş pazarlara yakınlığı ve ulaştırma-haberleşme imkanları doğrudan yabancı sermaye girişlerini etkileyen önemli unsurlar olarak kabul edilmektedir.

Ayrıca, ülkedeki makroekonomik istikrar, yabancı sermaye mevzuatı, ülkenin sağladığı teşvikler, vergi politikası ve vergi oranları ile dış ticaret politikaları yabancı yatırımcıların kararlarını etkileyen temel faktörlerdir. Son yıllarda, ekonomide genel olarak yatırımların ve büyümenin özel olarak ta doğrudan yabancı sermaye girişlerinin artırılabilmesi için yatırım ortamının/ıs ortamının iyileştirilmesi gerektiği öncelikli bir konu olarak öne çıkmış bulunmaktadır. Bu çerçevede, girişimciliğin, ticaret ve yatırımların önündeki engellerin kaldırılması, devlet kontrolünün ağırlığının azaltılması, piyasalarda rekabetçi bir yapı ve işleyişin sağlanması, yargı sisteminin etkinleştirilmesi, mevzuat uygulamalarının yeknesak ve öngörülebilir olması, mal, işgücü ve finans piyasalarında idari engellerin azaltılması yönündeki girişimler ağırlık kazanmaktadır (Yükseler,2005:3-4).

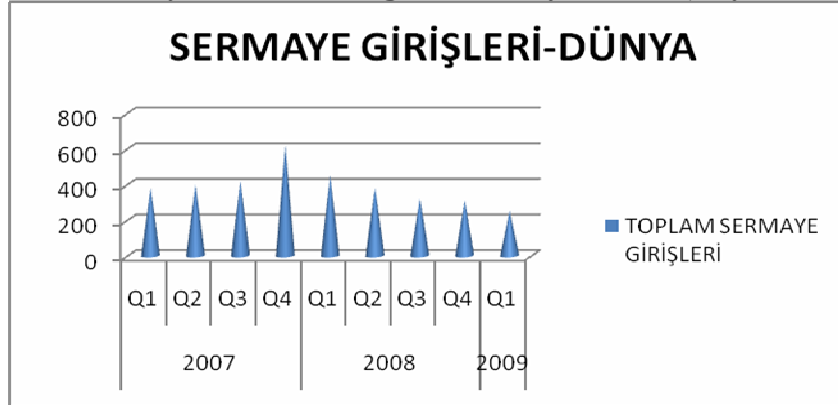
### **2.1.2.1. Dünyada Doğrudan Yabancı Sermaye Akımları**

Dünya üzerinde ülkeler arasında rekabet sonucunda şirketler kendilerini bu rekabet ortamına uyarlamak zorunda kalmışlardır. İşte bu uyarlama sonucunda çokuluslu şirketleşmeler ortaya çıkmıştır. Şirketler sadece kendi ülkelerine yatırım yapmakla yetinmeyip aynı zamanda dünya üzerindeki ülkelere de yatırım yaparak, küreselleşen bu süreçte kendilerine yer edinmeye çaba göstermektedirler. Bunu yaparken daha önce de belirtildiği gibi farklı yatırım şekilleriyle yaparlar.

Dünya üzerinde ülkeler gelişmiş ve gelişmekte olan ülkeler ve bunların dışında kalan ülkeler olarak sınıflandırılmıştır. Bu sınıflandırmada çeşitli kriterler kullanılmaktadır. Aşağıdaki grafiklerde dünya, gelişmiş ülkeler, gelişmekte olan ülkeler ile güney-doğu Avrupa ile geçiş ekonomilerinin 2007, 2008 ile 2009 yılının birinci çeyrek doğrudan yabancı sermaye girişleri görülmektedir. Grafiklerden de görüleceği üzere, dünya genelinde doğrudan yabancı sermaye yatırımlarında 2008

yılında yaşanan krizin de etkisi ile büyük bir oranda düşüşler yaşanmıştır. Bu düşüşler, ülke ekonomileri açısından sıkıntılara neden olmuş, bazı ülkelerin ekonomileri çökme noktasına gelmiştir. Özellikle, krizin yaşanmaya başladığı 2008 yılı ilkbahar aylarından itibaren ekonomilerdeki küçülme, doğrudan yatırımları da daraltmıştır.

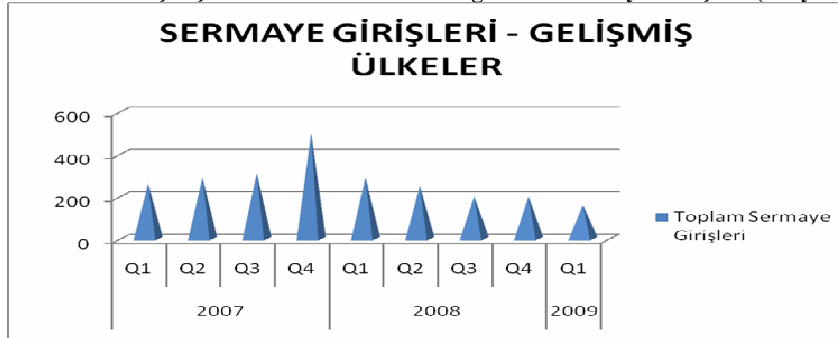
**Grafik 1: Dünyada 2007-2009 Doğrudan Sermaye Girişleri (Milyar ABD\$)**



Kaynak:www.unctad.org

Yukarıdaki grafikte dünya genelinde sermaye girişlerinde, özellikle 2007 yılı dördüncü çeyreğindeki büyük yükseliş sonraki dönemlerde sağlanamamış, aksine kriz ile birlikte büyük düşüşler yaşanmıştır. Doğrudan yabancı sermaye yatırımlarındaki düşüşler, dünya genelinde büyüme oranlarını etkilemekte, aynı zamanda, istihdam üzerinde de olumsuz etkiler sergilemektedir.

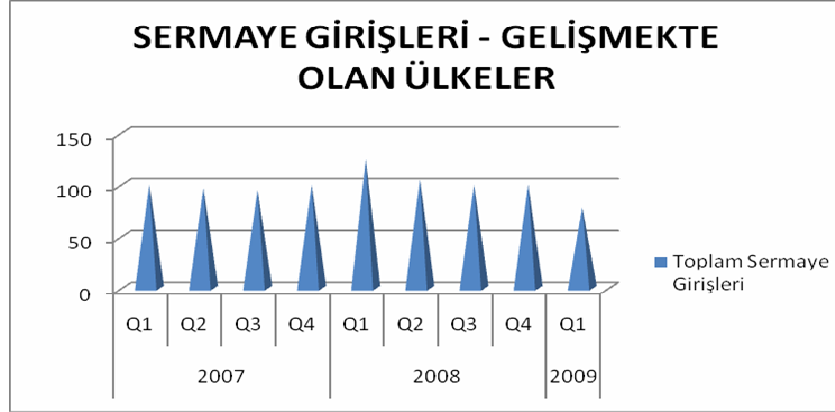
**Grafik 2: Gelişmiş Ülkelerde 2007-2009 Doğrudan Sermaye Girişleri (Milyar ABD\$)**



Kaynak:www.unctad.com

Gelişmiş ülkelerde ise, doğrudan yabancı sermaye girişleri düşüş sergilemekte ise de 2007 ve 2008 yıllarında yatay bir seyir izlenmekte olup, gelişmiş ülkelerde kriz dünya geneline paralel bir seyir izlemiştir.

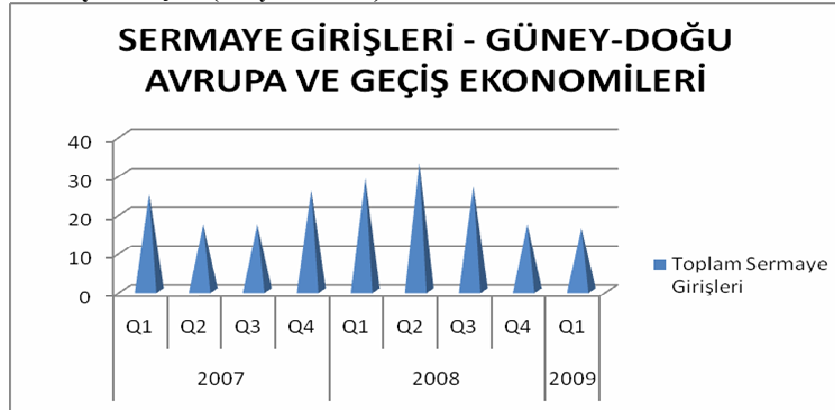
**Grafik 3: Gelişmekte Olan Ülkelerde 2007-2009 Doğrudan Sermaye Girişleri(Milyar ABD\$)**



Kaynak: [www.unctad.org](http://www.unctad.org)

Gelişmekte olan ekonomilerde ise durum biraz farklıdır. Bu ülkelerde, doğrudan sermaye girişleri yatay bir seyir izlemekte, krizin yaşandığı 2008 yılı üçüncü çeyreğinden itibaren bir düşüş görülmekte, ancak kriz 2008 yılının son çeyreğinde pek etkilememiş, 2009 yılı birinci çeyreğinden itibaren etkisini hissettirmiştir.

**Grafik 4: Güney-Doğu, Avrupa ve Geçiş Ekonomileri 2007-2009 Doğrudan Sermaye Girişleri(Milyar ABD\$)**



Kaynak: [www.unctad.org](http://www.unctad.org)

Güney-Doğu-Avrupa ve Geçiş Ekonomilerinde ise, doğrudan sermaye girişleri dalgalı bir seyir izlemiş, özellikle 2007 yılı son çeyreği ile, 2008 yılının ikinci çeyreği sonuna kadar artış sergilemiştir. Krizin etkisi ise, yine 2008 yılının üçüncü çeyreğinden itibaren hissedilmiş ve düşüş gözlenmiştir.

#### 2.1.2.2. Türkiye’de Doğrudan Yabancı Sermaye Akımları

Büyük ve gelişen bir yerli piyasaya ve rekabetçi bir işgücüne sahip olması, Avrupa ve Asya kıtaları arasında köprü vazifesi üstlenmesi, gelişmiş altyapısı itibariyle Türkiye çokuluslu şirketlerin doğrudan sermaye yatırımları için cazip bir ülkedir. Ayrıca;

- serbest döviz kuru,
- yerel parasının konvertabil olması,
- sermaye mallarının üzerinde sınırlamaların olmaması,
- Avrupa Birliği ve Gümrük Birliği anlaşmalarının yapılmış olması,
- Yabancı yatırım mevzuatının liberal olması sebebiyle yasal açıdan da yabancı yatırımcılara birçok avantaj sunmaktadır.

Doğrudan yabancı sermaye yatırımlarına ilişkin hazırlanan uluslararası raporlar, ülkelerin doğrudan yabancı sermaye yatırımları cazibesini ortaya koymaktadır (Emir ve Bank, 2009: 57-58). Ülkemizde doğrudan yabancı sermaye girişleri 2006-2009 yılları itibariyle aşağıdaki gibidir.

**Tablo 1: Doğrudan Yabancı Sermaye Girişleri 2006-2009 (Milyon \$)**

				2006	2007	2008	2009	2008-2009 Fark (%)
<b>Uluslararası Doğrudan Yatırımlar Toplamı(Net)</b>				<b>19918</b>	<b>21864</b>	<b>18269</b>	<b>7597</b>	<b>-58,40</b>
	<b>Uluslararası Doğrudan Sermaye</b>			<b>16996</b>	<b>18912</b>	<b>15332</b>	<b>5777</b>	<b>-62,30</b>
		<b>Sermaye (Net)</b>		<b>16988</b>	<b>18411</b>	<b>14698</b>	<b>5630</b>	<b>-61,70</b>
			<b>Giriş</b>	<b>17645</b>	<b>19181</b>	<b>14733</b>	<b>5694</b>	<b>-61,40</b>
			<b>Çıkış</b>	<b>657</b>	<b>770</b>	<b>-35</b>	<b>-64</b>	
		<b>Diğer Sermaye</b>		<b>8</b>	<b>501</b>	<b>634</b>	<b>147</b>	<b>-76,80</b>
	<b>Gayrimenkul (Net)</b>			<b>2922</b>	<b>2952</b>	<b>2937</b>	<b>1820</b>	<b>-38,00</b>

Kaynak: www.hazine.gov.tr



Yukarıdaki tablodan da anlaşılacağı üzere, Türkiye'ye doğrudan yabancı sermaye girişleri, 2006 yılında 19.918 milyon ABD doları iken bu rakam 2007 yılında 21.864 milyon ABD dolarına çıkmış ve uluslararası krizin çıktığı 2008 yılında ise düşüşe geçmiş ve 2008 yılını 18.269 milyon ABD doları ile kapatmıştır. Bu durum 2009 yılında kendini daha çok hissettirmiştir. Krizin etkisi ile 2009 yılındaki düşüş %58,40 civarında seyrederek 7.597 milyon ABD doları seviyesine inmiştir.

Yine yukarıdaki tablodan görüleceği üzere, 2009 yılında uluslararası doğrudan yabancı sermaye, 5.777 Milyon ABD \$ iken bu rakam, 2007 yılında krizin etkisinin hissedildiği 2009 yılının 3 katından daha fazladır.

Tablo 2'de Türkiye'ye giren doğrudan yabancı sermaye girişlerinin ülkelere göre dağılımı verilmiştir. Tablodan da görüleceği üzere, 2008 yılında toplam içerisinde AB ülkelerinin payı %75 iken bu rakam 2009 yılında %80 olmuştur. Ancak 2008 yılından 2009 yılına AB ülkeleri doğrudan yabancı sermaye girişlerine bakıldığında ise, %60'lık bir düşüş söz konusudur. Bu düşüş genel düşüş oranıyla paralellik göstermektedir.

Tablo 2: Ülkelere Göre Doğrudan Yabancı Sermaye Girişleri (Milyon ABD \$)

ÜLKE	2006	2007	2008	2009
<b>AB ÜLKELERİ</b>	<b>14489</b>	<b>12601</b>	<b>11051</b>	<b>4539</b>
Almanya	357	954	1211	389
Fransa	439	367	679	593
Hollanda	5069	5442	1343	921
İngiltere	628	703	1336	332
İtalya	189	74	249	291
Diğer AB Ülkeleri	7807	5061	6233	2013
<b>ABD</b>	<b>848</b>	<b>4212</b>	<b>863</b>	<b>236</b>
Kanada	121	11	23	35
Asya	1927	1405	2361	561
Yakın ve Ortadoğu Ülkeleri	1910	608	2199	262
<b>Toplam</b>	<b>17645</b>	<b>19181</b>	<b>14733</b>	<b>5694</b>

Kaynak: [www.hazine.gov.tr](http://www.hazine.gov.tr)

Türkiye'ye 2008 yılının birinci çeyreği ile 2009 yılının birinci çeyreği doğrudan yabancı sermaye girişleri kıyaslandığında yaklaşık %62'lik bir düşüş sergilemiştir. Bu durum, dünya geneline bakıldığında %50'ler civarında

kalmıştır. Oran dikkatle incelendiğinde görülecektir ki, Türkiye ekonomisi 2008 yılı ilkbahar aylarında ortaya çıkan global krizden daha fazla etkilenmiş, ekonomisinin daha kırılgan olduğu söylenebilmektedir.

Ülkemizin de içinde bulunduğu gelişmekte olan ekonomiler incelendiğinde aynı durum söz konusudur. Gelişmekte olan ekonomilerde krizin etkisi dünya genelindeki gelişmeye paralel bir seyir izlemiştir. Buradaki düşüşte, yine %52'ler civarında olup, Türkiye'den daha az etkilendiği ortadadır.

### 2.1.3. Portföy Yatırımları

Bilindiği gibi yabancı yatırım denildiğinde doğrudan yabancı yatırımlar anlaşılmaktadır. Diğer taraftan yine yabancı yatırım kavramına dahil edilen dolaylı veya portföy yatırımları da söz konusudur.

Portföy, çeşitli menkul kıymetlerden meydana gelen, ağırlıklı olarak hisse senedi, tahvil gibi menkul kıymetler ve türev ürünlerden oluşan, belirli bir kişi veya grubun elinde bulunan finansal nitelikteki kıymetlerdir. Portföy, belirli amaçları gerçekleştirmek isteyen yatırımcıların, sahip olduğu, birbirleriyle ilişkisi olan ve kendine öz ölçülebilir nitelikleri olan yeni bir varlıktır (Korkmaz ve Ceylan, 2007: 471).

Portföy Yatırımları, yatırımcıların faiz veya kâr payı sağlamak amacıyla bono, tahvil, hisse senedi gibi kıymetli evrakları toplamalarıdır. Devlet tahvillerinin alımı portföy yatırımlarına bir örnektir.

Bir bakış açısına göre, portföy yatırımlarının gelişmekte olan ekonomilere sağladığı yararlar tartışmalı olup; hatta yaratabileceği zararlar daha ağır bastığı için portföy yatırımlarına korumacı yaklaşmak doğru değildir. Bu görüştekiler sıcak para akımlarının fazlasıyla akışkan olup ekonomiye girişleri ne kadar kolay ve hızlı ise bir anda ekonomiyi terk etmesi de o kadar kolay olduğu gerekçesiyle korumacılığa karşıdır. Bilhassa günümüz dünyasının ne kadar küresel bir hale geldiği ve teknolojik imkanlar sayesinde fon transferlerinin elektronik olarak ne kadar hızlı gerçekleştiği düşünüldüğünde bu görüşe hak verilebilir. Günümüzde bir takım finansal araç ve piyasa mekanizmaları sayesinde sermayenin likiditesi oldukça artmıştır. Öyle ki sermaye; karşılaştırmalı üstünlükler veya klasik ticaret teorisinin ya da bir başka ifadeyle, Adam Smith ve David Ricardo'nun öngöremeyeceği ölçüde, mobilite kazanmış durumdadır.

Milyarlarca dolar büyüklüğündeki fonlar saniyeler içerisinde dünyanın bir ucundan diğer ucuna, tehditlerden kaçmak veya fırsatları kazanca

dönüştürmek üzere akabilmektedir. Bunları şletmelerin elektronik ortamlarda gerçekleştirdiğini düşünürsek, ülkeye giriş ve çıkış süresi dakikalarla ifade edilmektedir. Bütün bunlara rağmen portföy yatırımlarına tamamen karşı olmak ve hatta girişini engellemek anlayışının doğru olduğunu savunmak da pek rasyonel değildir. Çünkü dünyada küreselleşmenin ve teknolojik gelişmenin ulaştığı nokta düşünöldüğünde, gerek finansal gerekse yapısal birtakım kontrol mekanizmalarını şleterek portföy yatırımlarını istenildiği gibi ekonomik yararlar sağlayacak biçimde yönetmek ve yönlendirmek belli ölçüde mümkündür (Açıkalin ve Ünal, 2008: 15).

*Uluslararası portföy yatırımları*, kısa vadede kar amacı üzerine kurulmuş olmaları nedeniyle ve likiditelerinin yüksek olmasının da etkisiyle, buldukları ülkedeki ekonomik ve siyasi gelişmelere çok duyarlıdırlar. Yüksek miktarlarda uluslararası portföy yatırımı alan ülkeler (özellikle gelişmekte olan ülkeler) her an bir mali krize girme riskini almaktadır. Örneğin kamu finansman açığı yaşayan ülkeler hala yüksek reel faiz politikası izleyerek bu açıkları borçlanma yoluyla kapatmayı seçmektedirler. Yüksek reel faizler kısa süreli yabancı fonların ülkeye girişini özendirilmektedir. Yüksek faizlerin çekiciliği ile ülkeye giren fonlar geçici rahatlama sağlarlar. Fakat portföy yatırımları olumsuz beklentiler karşısında kısa sürede ve büyük miktarlarda ülkeyi terk ettikleri için ekonomik dengeleri alt üst edip mali krizlere yol açabilirler. Örneğin, 2001 yılı şubat ayında Türkiye'nin içine girmiş olduğu mali krizin nedeni de "sıcak para" denilen kısa vadeli sermayenin siyasi istikrarsızlık bahanesiyle ülkeyi terk etmesidir (Arıkan, 2006: 7-8).

Yabancı Portföy yatırımlarının ülkeler için negatif etkilerinin olmasının yanında ekonomistler tarafından ileri sürölen ortak görüş, bu yatırımların ülkedeki reel sektöre üç yönde yarar sağlayabileceğidir. **İlk olarak**, portföy yatırımları gelişmekte olan ülkelere borçsuz yabancı yatırım kaynağı sağlayabilir. Gelişmekte olan ülkelerdeki sermaye miktarı azdır. Bu nedenle portföy yatırımlarının gelişi, yatırım oranı değerini arttırmak için yurtiçi tasarrufa eklemeler yapabilir. **İkinci olarak**, ekonomistlerin ortaya sürdüğu ortak görüş, yabancı sermaye girişlerindeki artışın ülkedeki sermaye tahsisi etkinliğini arttıracadırdır. Bu görüşe göre, yabancı portföy yatırımları, yabancı direkt yatırımlar gibi getirisi düşük olan sermayesi bol ülkelere sermaye akışı için para kaynakları teşvik edebilir. Sermayesi az ülkelere yapılan kaynaklar akışı, ülkelerin sermaye maliyetini azaltıcı, yatırımları arttırıcı ve ürün çıktısını

yükseltici bir etki sağlamaktadır. **Üçüncüsü** ve en önemlisi, yabancı portföy yatırımlarının yurtiçi sermaye piyasasından geçerek sahip olduğu farklı bağlantı etkileri aracılığı ile ekonomiyi etkilemesidir. Ortak görüşe göre, portföy yatırımlarının sağladığı en önemli faydalardan biri de, ülkede yer alan yurtiçi hisse senedi piyasası fiyatları için yukarı yönde arttırıcı bir etki yaratmasıdır. Bu durumun firmanın kur-kar oranı üzerinde bir etkisi vardır (Pal, 2006:3).

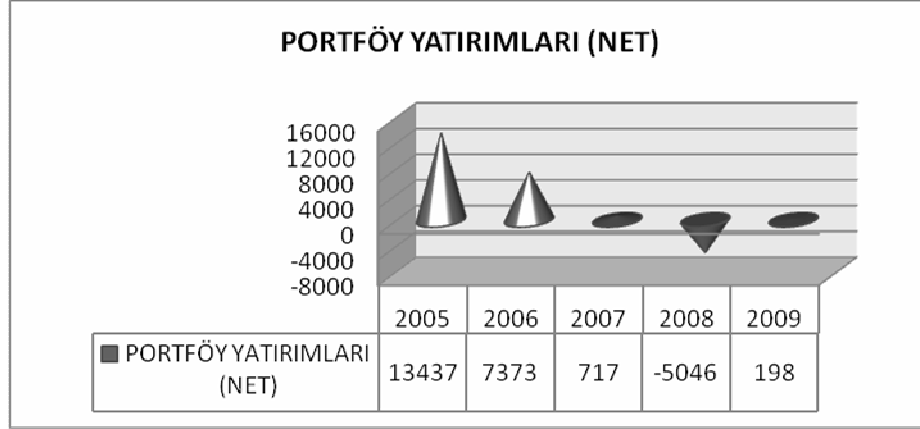
Kur-kar oranı, bir hisse senedinin cari piyasa fiyatının vergiden sonra hisse başına düşen net gelirene bölünmesi ile elde edilen oran olarak ifade edilmektedir. Yüksek bir kur-kar oranı düşük bir finansman maliyetini doğurmaktadır. Ülkelerdeki düşük sermaye maliyeti ve canlanan hisse senedi piyasası, yeni hisse senedi ihraçlarını özendirici yönde bir etki yaratabilir. Aynı zamanda, bir ülkedeki yabancı portföy yatırımlarının artması, yurtiçi sermaye piyasalarının likiditesini yükselterek piyasaların etkinliğini arttırmaktadır. Artan piyasa likiditesi beraberinde piyasa derinliği getirerek yatırımların çeşitlenmesini sağlar. Yabancı portföy yatırımları sayesinde ev sahibi ülkedeki sermaye ve kaynakların daha iyi dağılımı, ekonominin daha sağlıklı hale gelmesini kolaylaştırmaktadır (Pazarlıoğlu ve Gülay: 2007).

**Tablo 3: Türkiye'ye Yönelik Portföy Yatırımları**

YATIRIM / YILLAR	2005	2006	2007	2008	2009
PORTFÖY YATIRIMLARI (NET)	13437	7373	717	-5046	198
VARLIKLAR	-1233	-4029	-2063	-1276	-2740
YÜKÜMLÜLÜKLER	14670	11402	2780	-3770	2938

Yukarıdaki tablo incelendiğinde, Türkiye'ye yönelik portföy yatırımları, 2005 yılında net 13437 milyon ABD \$ iken, bu oran krizin yaşandığı ve yakından hissedildiği 2008 yılında -5046 milyon ABD \$ olarak görülmüş, yani ülkeden net 5046 milyon ABD \$'ı çıkış yaşamıştır. Türkiye portföy yatırımları açısından değerlendirildiğinde, yabancı yatırımcıların yoğunluğu göze çarpmakta ve yine görüldüğü gibi kriz sonrasında net portföy çıkışlarında yüksek miktarlarda bir çıkış gözlenmektedir. Bu durum aşağıda grafik 5'te de izlenebilir.

**Grafik 5: Türkiye'ye Yönelik Portföy Yatırımları**



**Kaynak:** [www.tcmb.gov.tr/odemeler](http://www.tcmb.gov.tr/odemeler) dengesi istatistikleri

### 3. Sonuç

Görüldüğü gibi, özellikle Türkiye gibi gelişmekte olan ülkelerde ekonomik kriz dönemlerinde hem doğrudan yabancı yatırımlarda hem de portföy yatırımlarında aşırı bir düşüş gözlenmiştir. Bu durum ülke ekonomisi açısından makro ekonomik hedeflere ulaşmada yavaşlamalara neden olmuştur, olacaktır. Dünya ekonomisi açısından kriz sonrası ekonominin durumu incelendiğinde yine görülecektir ki, 2007 yılı son çeyreği ile 2008 son çeyreği ile 2009 yılı ilk çeyreği kıyaslandığında krizin etkisi görülecektir. 2007 yılı son çeyreğinde yaklaşık 600 milyar ABD \$'ı bir yabancı sermaye yatırımı olmuştur. Bu durum 2008 yılında ise, 220 milyar ABD \$'ına kadar düşmüştür.

İlk çeyrekler kıyaslandığında ise 2007 yılı ilk çeyreğinde yabancı sermaye yatırımları, 300 milyar ABD \$'ı iken bu oran henüz krizin görülmediği 2008 yılı ilk çeyreğinde, 400 milyar ABD \$'ına kadar çıkmış ancak, bu oran krizin etkisiyle 2009 yılı ilk çeyreğinde 200 milyar ABD \$'ına kadar gerilemiştir.

Grafik ve tablolara dikkatli bakıldığında, 2007 yılı son çeyreğinden itibaren aslında dünya ekonomisinde bir düşüşün başladığı görülecektir. Krizin etkilerinin verilere bakılarak, gerçekte 2008 yılının son çeyreğinde değil, ilk çeyreğinden itibaren başladığı söylenebilir. Kriz dünya ekonomisinde de yaklaşık %50 civarında bir gerilemeye yol açmıştır.

### Kaynakça

- Açıkalm, S., ve S. Ünal. (2008), Doğrudan Yatırımlar ve Portföy Yatırımları, Global ve Yerel Faktörlerin Türkiye Üzerindeki Göreceli Etkisi, Bursa Ekin Basım, Yayın, Dağıtım
- Alagöz, M., Erdoğan, S. Ve T. Nurgül. (2008), ”Doğrudan Yabancı Sermaye Yatırımları ve Ekonomik Büyüme: Türkiye Deneyimi 1992-2007”, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 7(1), 79-89
- Arıkan, D.(2006), Türkiye’de Doğrudan Yabancı Sermaye Yatırımları, Mayıs, Arıkan Yayınları
- Basu, A.K, Chau, N. (2007), “A Risk- Based Rationale For Two-Way Capital Flows: Why Do Capital Flights And; Inward Foreign Direct Investment Co-Exist?”, International Review of Economics And Finance, Vol:16, 37-59
- Durusoy, S. (2009), “Finansal Liberalleşmenin Sorgulanmasının Nedenleri”, [www.dtm.gov.tr/dtmadmin](http://www.dtm.gov.tr/dtmadmin)
- Emir, M. ve Semra B.(2009), “Uluslararası Sermaye Akımları ve Risk İlişkisi”, Mufad, Sayı:41, 53-62
- İnandım, Ş. (2005), ” Kısa Vadeli Sermaye Hareketleri ile Reel Döviz Kuru Etkileşimi:Türkiye Örneği”, Uzamanlık Yeterlilik Tezi, TCMB, Piyasalar Genel Müdürlüğü
- İşeri M., Aktaş Z. (2005), “İMKB’de Yabancı Portföy Yatırımlarındaki Hareketler (1997-2005 Dönemi)”, *Yaklaşım*, 151, 371-385
- Kaminsky, G. (2005), “International Capital Flows, Financial Stability And Growth”, DESA Working Paper, No:10
- Kar, M. ve M. A. Kara. (2003), “Türkiye’ye Yönelik Sermaye Hareketleri ve Krizler”, Dış Ticaret Dergisi, Sayı 29, Temmuz, ss. 46-80.
- Kaymakçı, O. (2007), Küreselleşme Üzerine Notlar, Nobel Yayın Dağıtım, Şubat, İstanbul
- Korkmaz, T., A, Ceylan. (2007), Sermaye Piyasası ve Menkul Değer Analizi, Gözden Geçirilmiş 4. Baskı Ekin Kitabevi
- Krebs, T. (2005), “Fundamentals Information, And International Capital Flows: A Welfare Analysis”, European Economic Review, Vol:49, 579-598
- Kula, F. (2003), “Uluslararası Sermaye Hareketlerinin Etkinliği: Türkiye Üzerine Gözlemler”, C.U. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, Cilt: 4, Sayı :2
- Lothian, J. (2006), “Institutions, Capital FlowsAnd Financial Integration”, Journal of International Money And Finance, Vol:25, 358-369
- Neumann, R. (2006), “The Effect of Capital Controls on International Capital Flows in The Presence of Asymmetric Information”, Journal of International Money And Finance, Vol:25, 1010-1027

- Ormanoğlu, B. (2004), Yabancı Sermaye Yatırımlarına İlişkin Uyuşmazlıkların Çözümünde Uluslararası Tahkim, Devlet Bütçe Uzmanlığı araştırma Raporu, Maliye Bakanlığı, Bütçe ve Mali Kontrol Genel Müdürlüğü, Ankara
- Öztekin, D. Ve F, Erataş. (2009), “Net Portföy Yatırımları ile Reel Faiz Arasındaki İlişkinin Küresel Kriz Çerçevesinde Değerlendirilmesi: Türkiye Uygulaması”, Anadolu İnternational Conference in Economics, Eskişehir/Türkiye.
- Pal, P. (2006), Foreign Portfolio Investment, Stock Market and Economic Development: A Case Study of India, Annual Conference on Development and Change Mission,
- Pazarlıoğlu, M.V., E, Gülay. (2007), “Net Portföy Yatırımları ile Reel Faiz Arasındaki İlişki:Türkiye Örneği-1992:I-2005:IV”, 8.Türkiye Ekonomi ve İstatistik Kongresi, İnönü Üniversitesi/Malatya
- Yalçiner, K. (2009), Uluslararası Finansman, Ankara , Gazi Kitabevi
- Yükseler, Z. (2005), Doğrudan Yabancı Sermaye Yatırımları ve İş/Yatırım Ortam İlişkisi, T.C. Merkez Bankası

[www.unctad.org](http://www.unctad.org)

[www.hazine.gov.tr](http://www.hazine.gov.tr)

[www.tcmb.gov.tr/odemeler](http://www.tcmb.gov.tr/odemeler) dengesi istatistikleri

## Yönetimde Açıklık ve Gizlilik

Nagehan Talat ARSLAN<sup>a</sup>

### Özet

Batılılaşma hareketleri ile birlikte yönetim yapımız Fransa örnek alınarak oluşturulmuştur. O günlerden bu güne yönetim yapımız katı merkeziyetçi anlayış çerçevesinde gizlilik esaslı olarak örgütlenmiştir. Yönetimde gizlilik genel kural açıklık ise istisna olarak yer almaktadır. Gizlilik ve kapalılık beraberinde birçok sorunlara neden olmaktadır.

1970'li yıllardan sonra bütün dünya ülkelerinin kamu yönetimlerini etkileyen değişimler çerçevesinde yönetimde gizlilik ve kapalılık konularında da anlayış değişiklikleri meydana gelmiştir. Özellikle de demokrasi çerçevesinde yeni anlayış açıklık, şeffaflık olarak ortaya çıkmakta ve bu ilkelere bağlı olarak hesap verebilirlik ve denetlenebilirlik üzerinde durulmaktadır. Bu çalışmada Türk Kamu Yönetimindeki gizlilik ve kapalılık meselesi ele alınmış ve bu konuda yapılması gerekenler üzerinde durulmuştur. Yeni kamu yönetimi anlayışı çerçevesinde artık açıklığın genel ilke gizliliğin ise istisna olmasının gerekliliği vurgulanmıştır.

**Anahtar kelimeler:** Gizlilik, Şeffaflık, Hesap Verebilirlik, Devlet Sırrı, Açıklık, Denetlenebilirlik

### Transparency And Secrecy In Administration

#### Abstract

Our administrative structure has been modeled after France following westernization movements. Since than, the administrative structure has organized according the rigid central idea with secrecy. Secrecy in administration has been the general rule but transparency has been the exception.

There was changes about transparency and secrecy due to the developments in public administration observed throughout the world in 1970s. Specially with in the framework of democracy the new approach is seen openness and transparency. Accordingly accountability and controllability are emphasized. In this study the secrecy of the Turkish public administration is examined and the solutions are discussed. It is argued that the transparency should be the general principle whereas secrecy should be the exception in regards to the new public management approach.

**Key Words:** Secrecy, Transparency, Accountability, The State Secret, Openness, Controllability

---

<sup>a</sup> Doç.Dr., Cumhuriyet Üniversitesi, İİBF, Kamu Yönetimi Bölümü, Sivas.



## Bilinmezliğin Esrarlı Kudreti Gizemli Dünya

### Giriş

Yönetim gizliliği sever. Gizlilik esrarlı bir kavramdır. Her ne kadar “yassah hemşehrim” ifadesi avami bir izah tarzı olsa da aslında Türk idare geleneğinde mühim manaları ihtiva eder. Kerameti nereden menkul olduğu uzmanlarınca da tam olarak bilinemeyen kudretin esası bilinmezlikten kaynaklanır.

Kendisine hizmet edilenden gizlenen bir hizmet usulü tesadüfi olgularla izah edilemez. Devletin ne olduğu ya da ne olması gerektiğinden ziyade vatandaş tarafından nasıl algılandığı, vatandaşın gözüyle ne ifade ettiğı tam olarak ortaya konulmadan kapalı yönetim konusunu izah etmek zordur. Doğu toplumlarının devleti izah tarzı ile batı toplumlarının devleti izah tarzı doğu batı çatışmasının temel ikilemelerindedir. Doğu toplumlarında nedeni çok değişik sebeplerle açıklanan devlet algılamasında mistisizm hakimdir. Devletin işine akıl ermez. Devlet en iyisini bilir. Sebebi bilinmeden kestiğı parmağın acımadığı inancına sahip tek teşkilat devlettir. Devlet, ezelden ebede uzanan anlayışa haizdir ve ilelebet devamını sağlamak için, uğruna feda edilmeyecek mevcudat bulunmamaktadır. Türk insanındaki bu devlet mefhumunun kökleri tarihin eski dönemlerine kadar uzanmaktadır. Eski Türk devletlerinden gelen bir anlayıştır bu. Devletin bekası, birlik ve beraberliğin bozulmaması, dirliğin muhafazası Türk toplumunun yaşamında en önemli unsurdur. Devletin birliği ve toplumun dirliğinin bozulmaması için kardeşlerin bile feda edilmesinde beis görülmemiştir. “*Madem birsin, birlik olsun / dilde, dinde, milliyette / murat et de dirlik olsun / baştan başa cemiyette*” (Orhon,2010.1). ifadeleri cemiyette murat edilenin dirlik olduğunu vurgulamaktadır.

Gizlilik gizleyene esrarlı bir güç kazandırırken diğerlerinde de merak uyandırır. Kabile toplumlarından günümüz modern devletlerine kadar iktidar mücadelesi, iktidarın kullanımı konuları özellikle “güvenlik” anlayışıyla da birleşince yönetimin gizliliği ve kapalılığı sonucunu doğurmuştur. Neden gizli ve kapalı sorusuna ilk anda verilen cevap “sır” ifadesinde yer alır. Neyin, kimin sırrı olduğu, niye sır olduğu konularında ise herhangi bir paylaşım yoktur. Ayrıca sır ifadesiyle tanımlanan uygulamalar sırra vakıf olanlara çok önemli bir kudret kazandırmaktadır. Bu kudrete sahip olanlar yaptıklarının meşruiyeti konusunda herhangi bir sorun yaşamazlar. Hatta böyle bir kaygı taşımazlar. Sırra vakıf olanlar bu sır nedeniyle cemiyet için neyin doğru neyin yanlış

olduğunu tayip ve tespit etme hakkını elde ederler. Türk toplumunda bu anlayış uzun yıllar cemiyet tarafından da kabul görmüştür. Devletin icraatlarıyla millet için çalıştığı inancı, millet tarafından kabul gördüğü sürece yapılanların gizliliği konusunda bir mesele yaşanmamıştır. Devletin kestiği parmak acımaz, devletin işine akıl ermez şeklindeki kabullerin altında aslında devlet yanlış yapmaz inancı yer alır. Bu inancın oluşmasında ise devletin milleti için çalışması, devletle milletin tek bir bütün olması, devletin millete rağmen var olamaması düşüncesi etkilidir.

Yönetimin gizliliği ve kapalılığı kamu hizmeti sunma görevinde olanlara bir üstünlük kazandırmaktadır. İcraatların hizmetten yararlananların beklentilerine ters düşmediği sürece bir sorun yaşanmaz.

Bu çalışmada daha çok, kamu yararının ne olduğuna karar verme yetkisini elinde bulunduranların (iktidar ister halkın iradesine dayansın, ister dayanmasın) sınırlarının tam olarak çizilemediği devlet sırrı, kamu yararı, milli menfaat, devlet tasarrufu gibi kavramlar nedeniyle oluşturdukları keyfiliklerin sonuçları üzerinde değerlendirmelerde bulunulacaktır.

Küreselleşme ile birlikte teknoloji, iletişim, eğitim, kültür, ekonomi vs alanlarında meydana gelen değerisimler hem bireyleri, hem de toplumları dönüştürmektedir. İnsanlar bırakın 50 yıl öncesi tüketim kalıplarıyla yaşamayı 10 yıl öncesi ile yaşamaya dahi tahammül edememektedir. 21. yüzyıl bilinen tarihin belki de en hızlı dönüşümünün yaşandığı bir dönemdir. Bu dönüşümün önceliklerden önemli bir farkı bulunmaktadır ki o da değerisim ve dönüşümün hayatın her alanını etkilemesidir. Dolayısıyla yeni ortaya çıkan insan tipi edilgen olmayı kabullenmemektedir. Kendi tercihlerini kendisi belirlemekte özellikle iktidarın kullanımı konusunda eskiye oranla daha aktif bir durum içine girmektedir. Egemenlik gücünün kaynağının kendisinde olduğu bilinciyle hareket etmektedir. Artık sorgulanmaz, tartışılamaz, bilinemez gibi kendisine kudret atfedilmiş algılamaların yerine açık, sorgulanabilir, bilinen, hesap sorulabilen bir yapı ortaya çıkmıştır. Bu tür bir yapının ortaya çıkması, en büyük tüzel kişilik olan devlet ve devlet örgütlerinin yeni anlayış içerisinde yeniden yapılanmaları sonucunu doğurmuştur.

Bu çalışmada da yeniden yapılanma anlayışı içerisinde özellikle yönetimin açıklığı konusu ele alınmaktadır. Yalnız burada üzerinde önemle durmak istenilen nokta mikro düzeyde herhangi bir kamu hizmetinin sunumuyla

ilgili açıklık, Şeffaflık olmayıp, bunun yerine daha çok yukarıda sayılan devlet algılamasının, bir bütün olarak kamu hizmeti icrasındaki açıklık konusudur.

### **Neden Gizli ve Kapalı Bir Yönetim**

Gizlilik idari faaliyetlerin, bilgi ve belgelerin başkaları olarak tanımlanan kişilerle paylaşılmaması anlamına gelir. Türkiye’de kamu yönetiminde hem örgütlenme hem de faaliyetler açısından gizlilik esasının hakim olduğu görülür. “Devlet sırrı” ibaresi yönetimin önemli bir Őiarıdır ve bunu belirleme yetkisi yine yönetimin kendisidir. Sır kavramının sınırları da kesin olarak tayin edilmemiştir. Yönetsel faaliyeti yapanların aynı zamanda neyin sır olduğunu belirlemesi hem vatandaşı devlet karşısında zayıf duruma düşürmekte hem de hukuka aykırı faaliyetlerin meydana gelmesine uygun zemin hazırlamaktadır.

Kapalılık kavramı daha çok kamu örgütlerinin sistem yaklaşımı çerçevesinde hizmet sundukları dış ortama karşı faaliyetlerini gizlemeleri ve faaliyetlerin örgüt dışından görülmemesi anlamına gelir (Eken, 1994:25). Türkiye’de bürokratik yapıda gizlilik ve resmi sır esası hakim olup açıklık ve Şeffaflık ise istisnai bir durumdur (Eryılmaz, 2003:187).

Yönetimin gizli ve kapalı hareket etmesinin temelinde yönetme erkinin paylaşılmaması duygusu yer alır. Açıklık ve Şeffaflık yönetme erkinin tekelleşmesini önleyen en önemli bir etkidir. Buradaki yönetme erki, en büyük tüzel kişilik olan devlet yönetiminden en küçük bir kamu örgütündeki iktidar kullanımına kadar geniş bir alanı kapsamaktadır. Yönetme faaliyeti toplum içindeki belli kesimlerce yerine getirilince bunu yerine getiren insanlar zamanla kendilerini dışa kapatmış ve bu erkin kaybedilmemesi için değişik yollar bulunmuştur. Zaman zaman bu erk babadan oğula geçmiş, zaman zaman da tecrübe, yaş, kabiliyet gibi kriterler getirilmiştir. Demokratik geşişme bu anlayışın tersine bir Şekilde yönetme erkini topluma yayarak katılım ve açıklık yolunda katkı sağlamıştır. İktidarın belli zümrelerin elinden halka geçmesi bir anlamda da modernleşme tarihidir. Yönetilenlerin yönetme faaliyeti olarak tanımlanan karar alma ve uygulama süreçlerine dahil edilmeleri , yapılan faaliyetlerin gerekçelerini bilmeleri demokratik geşişim süreci ile paralellik göstermektedir.

Kamu hizmetini yerine getirme gücü bunu yapanlara bir ayrıcalık Şeklinde algılanmaktadır. Kimi zaman bu hizmetlerin niteliği gereği belli kesimlerce yerine getirilmesi, (yönetsel beceri, uzmanlık bilgisi vs) bu anlayışı

desteklemektedir. Bu faaliyetleri yerine getirenlerin iktidarlarının kaynağında toplum veya halkın iradesi yer almadığı için çoğu zaman onlara karşı bir sorumluluk hissetmemektedirler. Hatta zaman zaman bu kesim ayrı bir toplumsal sınıf olarak hareket edip kendisini bilinçli bir şekilde halktan uzaklaştırmıştır (Kongar, 1999:57).

Kendisine hizmet sunduğu insanlara karşı herhangi bir sorumluluk hissetmeyen yönetim, beklentilere, toplumsal ihtiyaçlara göre değil de kendilerinin belirlediği şekilde hizmet sunacaktır. Bu algılama batılılaşma düşüncesinin de etkisiyle topluma hizmet sunma yerine toplumu şekillendirmeye varan bir görüşe ulaşacaktır. Bütün bu algılamanın temelinde gizlilik ve kapalılığın verdiği güç yer almaktadır.

Gizlilik ve kapalılık esasına dayalı faaliyetler ister istemez yolsuzluklara zemin hazırlayacaktır. Statükocu bir ortama neden olacaktır. (TÜGİAD,1997:12).

Kamu yönetiminde gizliliğin nedenleri, siyasi rejimin özelliği, devlet güvenliği, yönetimin etkinliği ve tarafsızlığı, denetimden kaçınma, özel hayatın korunması şeklinde özetlenebilir (Karaman, 1996:112). Kamu yöneticileri kendilerini eleştiriye kapatarak daha rahat hareket etmekte, güçlerini kaybetmemek için zaman zaman kamuoyunu yanıltabilmektedir. Kamuyla paylaşılmayacak faaliyetler en hafifinden halkın kafasında acaba sorusunu meydana getirmektedir. Karar alma mekanizmalarının dışa kapalı ve hiyerarşik olmasının rüşvet kurumunun yapılaşmasında da etkili olduğu belirtilmektedir (Eryılmaz,1994:44).

Yönetimin bütün faaliyetlerinin kamuoyuyla paylaşılması doğru değildir. Gizlilik içeren belgelerin dışında genel ilke açıklık olmalıdır. Gizlilik, yönetilenleri yönetimden uzak tutmaktadır. Gizlilik ve kapalılık bürokrasinin önemli bir güç kaynağıdır.

Gizlilik ve kapalılık ile demokrasi arasında ters yönlü bir ilişki söz konusudur. Demokratik anlayış vatandaşların zaman zaman oy vererek siyasi iktidarın belirlenmesi demek değildir. Demokrasi bunun yanında yönetimin yönetilenlerce denetlenebildiği yönetim anlayışıdır.

Demokrasilerde halk yönetim sürecinin içinde bire bir yer alır ve aktif bir rol üstlenir. Halkın yönetim sürecine katılmaması onlarda yönetime karşı bir duyarsızlık, isteksizlik hatta korkuyla karışık uzaklaşma duygusu meydana getirir. Devletten ne kadar uzak durursan o kadar iyi açıklamalarının altında bu

anlayışlar yer alır. Halk bu anlamı kendi ifadesi ile “Devletin bastığı yerde ot bitmez” şeklinde izah etmektedir. “Türk Kamu Yönetiminde gizli ve geleneksel devlet ciddiyeti ile açıklık, şeffaflık ihtiyacı arasında bir çelişki mevcuttur. Bunun nedeni devletin otoritesini, hatta en basit kamu idaresinin otoritesini dahi halkla mesafeli olmakta bulan anlayışın baskın olması ve gizliliğin yahut kapalıliğin sağladığı güçten yararlanmak isteyen kadroların mevcut olması gerçeğidir (Yayla, 1995:122).

Yönetimde açıklık bir yönüyle yönetime bir yönüyle de halka yönelik bir kavramdır. Yönetim açıklık sayesinde yaptıklarının gerekçelerini halka bildirecektir. Açıklığın halka bakan yönü ise kamu politikaları oluşturulmadan önce halkın bilgisini alarak onların beklentilerine uygun politikalar geliştirmektir. Açıklık sayesinde karar alma sürecine yöneten ve yönetilenler aynı anda katılırlar. Bu yapılmadığı takdirde yönetilen ve yöneten arasında aşılmaz duvarlar meydana gelir ki bu da yeni ötekilerin oluşmasına neden olur. Ülkenin kendi içinde hangi nedene dayanırsa dayansın ötekiler oluşturması yönetim faaliyetlerinin başarısını olumsuz etkileyecektir. Gizlilik ve kapalılık; yönetimin keyfiliğe kaymasına, bürokrasinin siyasiler (seçilmişler karşısında) güç kazanmasına, toplum ile yönetim arasında güvensizliğin doğmasına, iletişimde sadece yönetenlerden yönetilenlere uzanan tek yönlülüğe ve demokratik katılımın zayıflamasına neden olmaktadır. (Eken, 2005:19).

#### **Kapalılık ve Demokrasi**

Demokrasi çok farklı şekillerde tanımlanabilen bir kavramdır. Hemen hemen her toplumsal sınıf kendi çıkarları doğrultusunda demokrasi tanımı yapabilir. Liberal demokrasi, Marksist demokrasi, sosyal demokrasi vs gibi tanımlamalar farklı kesimlerin toplumsal çıkarlarını ön planda tuttuğu demokrasi tanımlarıdır.

Etimolojik olarak demokrasi halk anlamına gelen demos ve iktidar anlamına gelen kratos kelimelerinden meydana gelmektedir. En basit tanımıyla demokrasi halkın yönetimi anlamına gelir ki yönetme iktidarının halkın dışında hanedan, aristokrat, teknokrat, bürokrat vs gibi kesimlerin elinde olmasına karşı bir anlayıştır. Demokrasi bir anlamıyla vatandaşı yönetimin içine çeken rejimdir. Yakın zamana kadar yönetim süreci içinde herhangi bir etkisi olmayan “kişi”, “vatandaş” haline dönüşüp birey olarak siyasal bir varlık haline gelmektedir. Kişi olarak daha önceleri devletle ilişkileri tamamen yönetilen konumda olan insan demokratik anlayışın gelişmesiyle artık kendi kendini

yönetir hale gelmektedir. Egemenliğin kendisine ait olduğu bir varlık haline dönuşmüştür.

Demokrasilerde iktidarın kaynağı halktır ama bunun nasıl gerçekteleceği konusunda tartışmalar devam etmektedir. Demokrasiyi sadece halkın dönem dönem verdiği oylarla siyasi iktidarı belirledikleri rejim olarak değerlendirmek yanlıştır. Demokrasi oyunu aslında siyasi iktidarın belirlenmesinden sonra başlayan bir oyundur. Çağdaş demokrasilerin olmazsa olmaz şartlarından birisi halkın yönetimin her aşamasında yer almasıdır. Demokratik ülkeler, halkın karar alma mekanizmalarının her aşamasında yer alacak şekilde kurumsallaşmalıdır. Demokrasi örgütlü toplumdur derken anlatılmak istenen budur. “Aktif gücü elinde bulunduran sadece devlet olmamalıdır. Eğer insanlar medeni olmak istiyorlarsa organizasyon kurma sanatı geliştirmeli ve genişletmelidir. Organizasyon kurma hakkı vazgeçilmez bir hak ve özgürlüktür” (Tocqueville, aktaran Canaktan, 2010:3) Demokrasi halkın yönetimin her aşamasında söz sahibi olduğu bir rejimdir derken asıl vurgulanan nokta halkın kendi çıkarları için kurumsal bir şekilde haklarını koruyabildiği bir sistem anlatılmaktadır. Bunun yapılabilmesi için seçim sisteminin halkın tercihlerini doğru bir şekilde yansıtacak yapının oluşturulmasının yanında yukarıda belirtilen düzenlemeyi sağlayacak bir hukuk sisteminin kurulması gerekir. Demokrasi ile hukuk devleti ilkeleri aslında bir bütünü iki parçasıdır. Demokrasilerde iktidarın sadece halkın iradesiyle oluşması yeterli değildir. Bunun yanında idari yapıda aşağıda yer alan şartların bulunması gerekir. Demokrasi için öncelikle adaletli ve olabildiğince halkın tamamının temsil edilebildiği bir seçim sistemi oluşturulmalıdır. Seçim sistemi siyasetçilerin seçiminin her aşamasında uygulanmalıdır. Aday adaylarının ön seçimle belirlenmesinden tutun da, memnun kalınmayan yöneticilerin halkın belli çoğunluğunun isteği üzerine süresinden önce görevden alınabilmesi gibi (recall ya da geri çağırma) düzenlemeler yapılmalıdır. “Yönetim; halkın, ulusun ya da kamuoyunun ortak yararı, savunması ve güvenliği için kurulmuştur, bu amaçla kurulmalıdır; çeşitli yönetimler ve yönetim biçimleri içinde en iyisi, en fazla mutluluğu ve güvenliği sağlayabilen ve iktidarın kötüye kullanılması tehlikesine karşı en etkin önlemleri alabilen yönetimdir; herhangi bir yönetim bu göreve layık olmadığını gösterir ya da bu görevi hiçe sayarsa, toplumun çoğunluğunun, kamu yararına en uygun gördükleri bir biçimde, bu yönetimde islahata gitmek, yapısını değiştirmek ya da yönetimi ilga etmek hakkı doğar; bu

hak vazgeçilmez, devredilemez ve iptal edilemez bir haktır".(Virginia İnsan Hakları Bildirgesi md.3). Dolayısıyla hem seçmek hem de görevden uzaklaştırabilmek demokrasilerde belirleyici bir ölçüttür.

Demokrasi siyasi iktidarın halk tarafından seçildiği, yönetim sürecinin her aşamasında halkın katılımının gerçekleştiği ve en önemlisi yönetim sürecinin halk tarafından denetlendiği bir rejim türüdür. Bu üç unsurun gerçekleşmesi için yönetenler ile yönetilenler arasında yani siyasi iktidar ile halk arasında hiçbir zaman kesintiye uğramayan bir iletişim bulunması gerekir. Bu iletişimin en önemli özelliği devletten vatandaşa olduğu kadar vatandaştan devlete doğru olan bir iletişim türü olmasıdır. Bu iletişimin sebebi halkın doğru bilgiye ulaşarak yönetim sürecini denetleyebilmesinin sağlanmasıdır. Siyasal gücün keyfiliğini önleyecek tek yöntem budur. Meşruiyetin kaynağı iki yönlü bir yapıdadır. Birinci yüzde siyasi iktidarın belirlenmesi, ikinci yüzde ise bu iktidarın hukuka aykırı hareketlerinin denetlenmesi yer alır. Özellikle ikinci sürecin işlenmesi; halk ile devlet arasında kurulan iletişime ve bu sayede halkın olaylar hakkında doğru bilgilenmesine bağlıdır. Bu arada bu iletişimde en önemli rol basın yayın organlarına düşmektedir. "Gün ışığında yönetim" şeklindeki tanımlamalar ancak ve ancak halkın doğru bilgilenmesini sağlayacak basın sayesinde olacaktır.

Yönetiminde iki yönlü iletişim sayesinde gizli kapaklı olarak tanımlanan herhangi bir faaliyet kalmayacak bu sayede de halkın olaylara tepki vermesi sağlanmış olacaktır. Bu iletişim ile insanlar devlet kademelerinin ne kadar temiz ya da kirli olduğunu görüp önlemler alacaktır.

Demokrasilerde hukuk devletin bütün şartları oluşturulmalıdır. Vatandaşların temel hak ve özgürlükleri güvence altına alınmalıdır. Yasaların anayasal denetimi olmalı, yönetimin eylem ve işlemleri yargı denetimine tabi bulunmalıdır. Kuvvetler ayrılığı ilkesi, özgür ve tarafsız basın olmalıdır. Mahkemeler bağımsız ve hukuk kurallarının kaynağı halkın iradesine dayanmalıdır(Gözübüyük, 2008:25-39). Bu özellikleri çoğaltmak mümkündür. Belirtilen özelliklerin tamamına bakıldığında kişiyi, hak ve sorumluluk sahibi yaparak yeni adı vatandaş olan siyasi bir varlığa dönüştürmektedir. Dolayısıyla bütün düzenlemelerde birey sistemin içinde aktif hale getirilmektedir. Birey haline dönüşen kişi, sistem içinde hem kamu hizmeti sunan hem de kamu hizmetlerinden yararlanan konumundadır.

Yönetim faaliyetlerini toplumun tamamına yönelik olarak yerine getirebilmek için bilgi kanallarının açık olması gerekir. Özellikle hizmetten yararlananlar açısından açık, denetlenebilir, şeffaf, bir yönetim anlayışı demokrasinin gerçekleşmesinin en önemli şartlarından biridir. “Yönetenlerle yönetilenler arasındaki uçurumu kapatıp toplumsal güveni yeniden tesis etmenin yolu; siyasete vatandaş iradesini gerçek anlamda yansıtmak mekanizmaların oluşturulabilmesinden geçmektedir. Belli aralıklarla yapılan seçimler bu konuda yeterli olmamakta en radikal politikacılar bile seçildikten sonra mevcut işleyişin bir parçası haline gelmektedirler. Vatandaş iradesini seçimler dışında başka ara mekanizmalarla siyasi karar alma sürecine katabilmenin ön koşulu tüm kamu politikalarında şeffaflığın sağlanması ve kamusal bilgilerin halkla paylaşılmasıdır” (ISO, 2001:11).

“Tüm güçler halkta toplanır ve halktan gelir, yetkili kişiler halkın vekilleridir, halk için çalışırlar ve halka karşı her zaman sorumludurlar” (Virginia İnsan Hakları Bildirisi md.2)\*. Belirtilen sorumluluğun gerçekleşmesi ancak halkın doğru bilgilenebilmesi ile mümkün olacaktır.

Demokrasi konusunda Mustafa Kemal Atatürk’ün izahatları da demokrasi ile yönetimin açıklığını göstermesi açısından ilginçtir.

“Demokrasi prensibi, hakimiyete istismak eden vasıta ne olursa olsun, esas olarak, milletin hakimiyete sahip olmasını ve sahip kalmasını icap ettirir. Demokrasi esasen ferdidir, bu vasıf vatandaşın hakimiyete, insan sıfatıyla iştirak etmesidir. Demokrasi esasına müstenit hükümetlerde, hakimiyet, halka, halkın ekseriyetine aittir. Demokrasi prensibi, hakimiyetin millete ait olduğunu, başka yerde olmayacağını iltizam eder. Bu suretle, demokrasi prensibi, siyasi kuvvetin, hakimiyetin menşesine ve meşruiyetine temas etmektedir. Yöneticiler, iktidara saltanat sürmek için değil, millete hizmet için getirilmişlerdir. Ulusa karşı olan görevlerini kötüye kullandıkları takdirde, şu ya da bu biçimde ulusal iradenin kendi haklarında vereceği kararla karşılaşılırlar. Ulus tarafından, ulus adına devleti yönetmeye yetkili kılınanlar, gerektiğinde ulusa hesap vermek zorunda olduklarını bilmelidirler” (<http://www.forumalev.net/guzel-yazilar-makaleler/334005-demokrasi-ozlu-sozler.html11-02-2010>). Bu açıklamalardan da görüleceği üzere Atatürk’ün üzerinde önemle durduğu nokta iktidarın

---

\*Bkz. Janko Musulin, **Hürriyet Bildirgeleri- Manga Carta’dan Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi’ne**, (Çev.Necmi Zeka), İstanbul: Belge Yayınları, 1983:75.



kaynağının halk olduğu ve halkın bu iktidarını kullanırken yetkililerden zaman zaman hesap sorabileceği noktasıdır.

Demokrasilerde vatandaşın birey olarak yönetime katılması gerekir. Demokrasi egemenliğin millete ait olduğu başka yerde bu gücün aranmayacağı bir sistemdir. Bürokratik yapılanmanın amacı halka hizmet etmektir ve ulus adına devleti yönetmekle görevlendirilenler hesap vermek zorundadırlar. Halkın hesap sorabilmesi ve doğru karar verebilmesinin tek bir yolu vardır o da doğru bilgiye sahip olmaktır.

Gizli ve kapalı yönetimlerde halk, yaşananlara şüphe ile bakacak devlete karşı güveni sarsılacaktır. Zira devlet vatandaşlarının çıkarlarını koruyacak ve vatandaşına zarar vermeyecektir. Gizlilik ve kapalılık vatandaş ile devlet arasında doğacak güven sorunu yönetimi daha otoriter hale getirebilir.

### **Katılım ve Açık Yönetim**

*“Şeffaflık, politikayı temizleyecek ilaçlardan biridir. Hiçbir şey şeffaflık kadar politikadaki kötü uygulamaları kontrol edemez. Evinin çevresindeki duvarın etrafına bir delik açmaya çalışan İrlandalı’ya ne yaptığı sorulduğunda İrlandalı şöyle cevap vermiş; evin bodrum katındaki karanlığın dışarı çıkması için uğraşıyorum Galiba bizim yapmamız gereken de budur”. Woodrow Wilson (Aktan, 1998:1).*

21.yüzyıl yönetimde katılım, şeffaflık, hesap verilebilirlik, açık yönetim, gün ışığında yönetim gibi kavramların çok sık kullanıldığı bir dönemdir. Klasik kamu yönetimi anlayışında bu tür kavramları duymak pek mümkün değildir. Bu tür kavramlar bir anlamda bu yüzyılda meydana gelen değişimlerin ortaya çıkardığı sonuçlardır. Toplumsal hayatın her alanını kapsayan hızlı değişim, ülkelerin yönetim yapılarını da etkilemiş ve yeni kamu yönetimi algılaması çerçevesinde katılım, gün ışığında yönetim, hesap verebilirlik gibi kavramlar üzerinde önemle durulmaya başlanmıştır. Değişimin kamu yönetimine yansımaları “ bürokrasiyi azaltarak kamu hizmetlerinde etkinliği sağlamak, devletin piyasa sürecine müdahalesinin sınırlanması, yönetimde açıklık ve hesap verebilirlik, bilişim teknolojilerinin kamu hizmetlerinde kullanılması, hizmetlerden faydalananların ilgili kamu otoritesinin karar alma sürecine katılmasının sağlanması” (Çoşkun, 2005:13) gibi noktalardır.

Yönetime katılma kavramı daha önceki yönetim ekollerinin de üzerinde durduğu bir konu olmakla birlikte özellikle 21.yüzyıldaki “Yeni Kamu

Yönetimi” (New Public Management) yaklaşımıyla daha da önem kazanmıştır. Yeni kamu yönetimi anlayışıyla ortaya çıkan Yönetişim olarak Türkçeye çevrilen (good governance), kavramında da yönetime katılma, ve açıklık konularına özellikle vurgu yapmaktadır. Yönetimde açıklık kavramı hizmetten yararlananların hizmeti sunan kamu örgütleriyle ilgili gereken bilgiye ulaşabilmeleri anlamına gelmektedir.

Gün ışığında yönetim kavramı ilk defa Amerika’da ortaya çıkmıştır. Bu açıklama yönetime katılım, açıklık gibi kavramları çok iyi tanımlamaktadır. Hatta Özay bu kavramı hukuk devletinin günümüzde taşıyabileceği tek isim olarak görmektedir (Özay, 1998:276).

Yönetimin şeffaflığı konusunda Uluslararası Şeffaflık Örgütü (Transparency International TI) ve bu örgütün Türkiye temsilcisi olan Şeffaflık Derneği 17 Kasım 2009 yılı Yolsuzluk Algılama Endeksini kamuoyuna duyurmuştur. 2009 yılı Yolsuzluk Algılama Endeksi dünyadaki 190 ülkeyi kapsamaktadır. Bu derneğin amacı yolsuzlukla mücadele amacıyla şeffaflığa yönelik çalışmalar yapmaktır. 2009 yılı Yolsuzluk Algılama Endeksine göre Türkiye 4.4 puan alarak 190 ülke içinde 61’ci sırada yer almıştır. En yüksek puanı 9.4 ile Yeni Zelanda almıştır. Türkiye’deki yolsuzluk algısının yüksekliği şeffaflığın önemli bir sorun alanı olarak çıkmasıyla da ilgilidir. (Faruk, 2010:1). Yolsuzlukla mücadelede yönetimde açıklığı sağlamak oldukça önemlidir. Bunu başarabilen ülkelerin sıralamada ön sıralarda yer aldığı görölmektedir.

Katılım özellikle hizmetlerden yararlananların karar alma ve uygulama sürecine dahil olmaları demektir. Özellikle bilgi teknolojilerinde meydana gelen gelişimler de bu gelişmelerin kamu yönetiminde kullanılması katılım ile ilgili yeni imkanlar doğurmuştur. Belki büyük bir iddia olarak değerlendirilebilir ama teknolojik gelişmeler önümüzdeki kısa bir süre içinde doğrudan demokrasinin gerçekleşmesine imkan tanıyabilir. Özellikle nüfus nedeniyle doğrudan demokrasinin imkansız olduğu bunun içinde halkın temsilciler seçerek demokrasiyi gerçekleştirdiği düşünceleri geçersiz hale gelebilir.

Yönetime katılma başlıca iki türlü olarak gerçekleşir. “Çalışanların hukuki statüleri ya da örgüt hiyerarşisi içindeki yerleri ne olursa olsun, söz konusu örgütler ister özel kesimde ister kamu kesiminde bulunsun ister bir mal ya da hizmet üretimiyle uğraşsın, ister kazanç amacı gütsün ister gütmesin çalıştıkları örgütün yönetimine katılmaları. Buna bireysel ya da yaygın katılma adı verilebilir. Çalışanların yönetimine üyesi oldukları örgütler özellikle

sendikalar ya da seştikleri temsilciler aracılığı ile katılmaları". Her iki katılma türü de siyasal demokrasinin çalışma yaşamındaki uzantısı şeklinde dir (Mihçioğlu, 1983:1).

### Devlet Sırrı

Kamu yönetiminin gizlilik esasına göre teşkilatlanmasının altındaki mühim mevzu devlet sırrı kavramıdır. Konu sır mefhumuyla ele alınıp devlet kavramıyla birleşince ister istemez vatandaşa kapalı bir alan meydana gelmektedir. Sır kavramının sınırlarını çizmek oldukça zordur. Sır kavramının sınırlarının net bir şekilde belirlenmemiş olması kavramın içeriğinin genişlemesine zemin hazırlamaktadır. Dünyadaki değişimlere paralel olarak Türkiye’de de yönetim yapımızda yeni düzenlemeler meydana gelmektedir. Neo liberalizm ve yeni muhafazakrlık düşünceleri çerçevesinde küçük ama etkin, kürek çeken değil dmen tutan gibi tanımlamalara sahip devlet algısı ortaya çıkmıştır. Bu yeni düzenlemeler içinde daha açık, hesap verebilir, vatandaş odaklı yaklaşımlar söz konusudur.

Hukuki düzenlemelerde devlet sırrı kavramı 1982 Anayasasının Düşünceyi Açıklama ve Yayma Hürriyeti başlığını taşıyan 26. maddesinde “ herkes düşünce ve kanaatlerini söz, yazı, resim veya başka yollarla tek başına veya toplu olarak açıklama ve yayma hakkına sahiptir. Bu hürriyet resmi makamların müdahalesi olmaksızın haber veya fikir almak ya da vermek serbestliğini de kapsar. Bu fıkra hükmü radyo, televizyon, sinema veya benzeri yollarla yapılan yayınların izin sistemine bağlanmasına engel değildir. Bu hürriyetlerin kullanılması milli güvenlik, kamu düzeni, kamu güvenliği, Cumhuriyetin temel nitelikteki ve Devletin lkesi ve milleti ile bölünmez bütünlüğünün korunması, suların önlenmesi, suçluların cezalandırılması *Devlet sırrı olarak usulünce belirtilmiş bilgilerin açıklanmaması*, başkalarının şöhret veya haklarının özel ve aile hayatlarının yahut kanunun öngördüğü meslek sırlarının korunması veya yargılama görevinin gereğine uygun olarak uygun olarak yerine getirilmesi amaçlarıyla sınırlanabilir” açıklamaları bulunmaktadır (1982 Anayasası, md.26). Devlet sırrı kavramı bu maddede yer almakla birlikte devlet sırrının nasıl belirleneceği konusunda bir netlik bulunmamaktadır.

Devlete ait gizli bilgiler ile ilgili olarak yine 1982 Anayasası’nın 28’inci maddesinde geçen ifade “ .....devletin i ve dış güvenliği, ülkesi ve milletiyle bölünmez bütünlüğünü tehdit eden veya suç işlemeye ya da

ayaklanma veya isyana teşvik eder nitelikte olan veya *Devlete ait gizli bilgilere ilişkin bulunan her türlü haber veya yazıyı, yazarlar veya bastıranlar veya aynı amaçla basanlar, başkasına verenler*, bu suçlara ait kanun hükümleri uyarınca sorumlu olurlar” şeklinde açıklamalar bulunur. Anayasada yer alan düzenlemeler incelendiğinde kavram olarak “**devlet sırrı**” ibaresinin yer aldığı yalnız bu kavramın içeriğinin nasıl olduğu konusunda bir düzenlemenin bulunmadığı görülür. Benzer şekilde başka yasal düzenlemelerde de devlet sırrı kavramının içeriği hakkında bilgiler bulunmamaktadır. Bu eksikliğin giderilmesi için 22-04-2008 tarihli bir kanun tasarısı hazırlanmıştır. Tasarı 09-03-2010 tarihi itibariyle meclis alt komisyonlarında incelenmektedir. Hazırlanan kanun tasarısının genel gerekçesinde “demokratik ülkelerde bilgi edinme özgürlüğü, temel hak ve özgürlüklerin kullanılması bağlamında vazgeçilmez haklardan biri olarak kabul edilmektedir. Bu hak bir çok demokratik ülkede anayasal haklar arasında yer almıştır. şeffaflık uluslar arası düzeyde ilk kez Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi’nin 19. maddesinde iletişim özgürlüğü alanında ifade edildiği belirtilmektedir. Bildirgenin 19. maddesinde “Herkesin fikir ve anlatım özgürlüğüne hakkı vardır, bu hak fikirlerinden ötürü rahatsız edilmemek, ülke sınırları söz konusu olmaksızın bilgi ve görüşleri her yoldan aramak, almak ve yaymak özgürlüğü kapsar” (Aktan, 2003:120) ifadesi yer alır.

Yine tasarının gerekçesinde yukarıda yer alan açıklamalara benzer şekilde “ Anayasa dışında çeşitli kanun ve düzenleyici işlemlerde de devlet sırrı ve gizliliği ile ilgili hükümler yer almakta ise de bu hükümlerde devlet sırrlarının hangi usul gereğince belirlenip belirtileceği, hangi hususların devlet sırrı teşkil edeceği , devlet sırrı olgusunu belirlemeye yetkili makam ve mercilerin hangileri olduğuna dair yeterli açıklığa rastlanmamaktadır” şeklinde açıklamalar yer almaktadır. Bu nedenle de 5237 sayılı Türk Ceza Kanunu’nun konuyla ilgili hükümlerinin uygulanmasında zorluklarla karşılaşıldığı vurgulanmaktadır. Avrupa Birliği mevzuatıyla uyum sağlamak şeffaf, denetlenebilir, demokratik bir yönetimin sağlanması, devletle vatandaşın menfaatinin uzlaştırılması bireyin bilgi edinme hakkının sağlanması hususlarında devlet sırrları ve gizlilik kavramlarına açıklık getirilmesinin gerekliliği belirtilmektedir. Tasarıda özellikle vatandaş ile kamu yararları arasında bir dengenin kurulması belirtilmektedir. Devlet sırrı ve gizliliği kavramlarının net bir şekilde ortaya konulmaması bu kavramın içeriğinin gereksiz bir şekilde genişletilerek bilgi

edinme hakkının sınırlarını daralttığı üzerinde durulmaktadır. Konu yine demokratik dzen açısından da ele alınarak demokratik dzende korunması gereken değerlerden birisinin de vatandaşların devletin faaliyetlerinden haberdar olabilme hak ve hürriyetinin olduğu belirtilmiştir. Tasarı özellikle vatandaş- devlet ikileminde bir dengenin sağlanması gerekliliğine vurgu yaparak sır teşkil edebilecek hususlara ilişkin koşullar, devlet sırrına ve gizliliğine kimin karar vereceği konularında düzenlemeler yer almaktadır. Tasarıda devlet sırrı niteliği taşıyan bilgi ve belgeler ile diğer gizli bilgi ve belgeler şeklinde ikili bir ayırım söz konusudur. Tasarıda özellikle vurgulanan nokta gizlilik konusunun kamu ile ilgili olmasıdır. Özel hukuk tüzel kişilerine ait gizlilik konusu bu tasarıda yer almamaktadır.

Tasarıyı genel olarak ele alacak olursak tasarının 13 maddeden oluştuğu 12. maddesinin yürürlük, 13. maddesinin yürütme olduğu görülür. Tasarıda ayrıca geçici iki madde bulunmaktadır. Tasarının 1. maddesinde “ Devlet sırrı niteliği taşıyan bilgi ve belgeler ile diğer gizli bilgi ve belgelerin ne şekilde belirleneceği, korunacağı, açıklanacağı ve bu hususlara ilişkin yükümlülükleri düzenlemektir” diyerek tasarının amacı ortaya konmaktadır. İkinci maddesinde de kapsamlı ilgili düzenleme yer almaktadır. Bu bağlamda bu kanunun devlet sırrı niteliği taşıyan bilgi ve belgeler ile diğer gizli bilgi ve belgeleri bulunduran kamu kurum ve kuruluşları ile gerçek ve tüzel kişileri kapsadığı belirtilmektedir. Tasarının 3. maddesinde devlet sırrı kavramının tanımı yer alır. Bu bağlamda **devlet sırrı, açıklanması veya öğrenilmesi; Devletin dış ilişkilerine, milli savunmasına ve milli güvenliğine zarar verebilecek; anayasal düzeni ve dış ilişkilerinde tehlike yaratabilecek ve bu nedenlerle niteliği itibarı ile gizli kalması gereken bilgi ve belgelerdir.** Gerekeçede sözü edilen bilgi ve belgeler, devletin sahip olduğu her türlü veri ile yazılı, basılı veya çoğaltılmış dosya, evrak, kitap, dergi, broşür, etüd, mektup, program, talimat, kroki, plan, film, fotoğraf, teyp ve video kaset, harta, bilgisayar hard diski ve disket ve kompakt disk gibi taşıyıcılar ve donanımlardır. Tasarının 4. maddesi devlet sırrı niteliği taşımayan diğer gizli bilgi ve belgelere ilişkin hükümler yer alır. Burada da “devlet sırrı niteliği taşımayıp da açıklanması veya öğrenilmesi halinde ülkenin ekonomik çıkarlarına, istihbarata, askeri hizmetlere, idari soruştırmaya ve adli soruştırma ve kovuştırmaya zarar verebilecek nitelikte veya yetkili makamlar tarafından gizlilik derecesi verilmiş bilgi ve belgeler, gizli bilgi ve belge olarak kabul edilir” ifadesiyle devlet sırrı

olmamakla birlikte gizlilik içeren hususlara değinilmektedir. Tasarının 5. maddesinde Türkiye Cumhuriyeti'nin taraf olduğu ikili veya çok taraflı anlaşma hükümlerinin devlet sırrı ile diğer gizli bilgi ve belgeler bakımından hangi hükümlere tabi olacağı ile ilgili düzenlemeler yer almaktadır. Bu bağlamda “ Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin taraf olduğu ikili veya çok taraflı anlaşmaların gizliliğe ilişkin hükümleri saklıdır. Bu anlaşmalara ilişkin gizlilik derecesi verilmiş bilgi ve belgeler niteliğine göre devlet sırrı olarak veya diğer gizlilik derecesine sahip kabul edilir”.

Tasarının 6. maddesinde bu kanun kapsamına giren bilgi ve belgelere devlet sırrı niteliğini verme işlemlerini yapmak üzere Devlet Sırrı Kurulu'nun kurulacağını hükme bağlamış ve “ bu kanun hükümlerine göre bilgi ve belgelere devlet sırrı niteliğini verme yetkisi, Başbakanlık Müsteşarı'nın başkanlığında; Adalet, Milli Savunma, İçişleri ve Dışışleri bakanlıkları msteşarlarından oluşan Devlet Sırrı Kurulu'na aittir. Kurulun sekreteryaya hizmetleri Başbakanlıkça yerine getirilir. Kurul, Başbakanlık müsteşarının daveti üzerine toplanır. Kurulun alışma esas ve usulleri Kurulca belirlenir” şeklinde bir düzenleme yapmıştır. Maddenin ikinci fıkrasında ise hangi makam ve kurulların kendi görev alanına ilişkin bilgi ve belgelerin devlet sırrı olarak kurula doğrudan teklif edebilecekleri konusu düzenlenmiştir. Bu bağlamda Başbakan, Genel Kurmay Başkanı, Bakanlar, Milli Güvenlik Kurulu, diğer kamu kurum ve kuruluşları, kendi görev alanlarına giren bilgi ve belgelerin devlet sırrı olarak belirlenmesini bağlı, ilgili veya ilişkili buldukları bakanlıklar aracılığı ile kurula teklif edebilecekleri belirtilmiştir. Maddenin nc fıkrasında Cumhurbaşkanlığına ait bilgi ve belgelerin niteliğini Cumhurbaşkanının takdir edeceği hükmü yer almaktadır. Maddenin son fıkrasında ise kurulun kararlarına karşı açılan davalarda nihai görüş bildirmek üzere Başbakanın başkanlığında Adalet, Milli Savunma, İçişleri ve Dışışleri bakanlarından oluşan Devlet Sırrı st Kurulu kurulmuştur. st Kurulun sekreteryaya hizmetleri Başbakanlıkça yerine getirileceği, st Kurul Başbakanın daveti üzerine toplanacağı ve st kurulun çalışma esas ve usulleri Kurulca düzenleneceği hükümleri 6. maddenin son fıkrasında yer almaktadır. Tasarının yedinci maddesi devlet sırrlarının sürelerini düzenleyerek devlet sırrı niteliğinin süreli veya süresiz olarak verilebileceği süreli olanların sürelerinin belgenin üzerinde belirtileceği ve bu srelerin yetmiş beş yılı geçmeyeceği hükme bağlanmıştır. Maddenin ikinci fıkrasında ise devlet sırrı niteliği veya süreleri Kurulca her zaman değiştirilebilir

veya kaldırılabilir. Süresi belirtilmeyen devlet sırrı niteliği 10 yılda bir , on yıldan fazla süreli olanlar beş yıllık sürelerle gözden geçirilir. Süresiz devlet sırrı niteliği taşıyan bilgi ve belgeler kurulca aksi kararlaştırılmadıkça elli yıl sonra bu niteliklerini kaybeder. Son fıkrada ise devlet sırrı taşımayan diğer gizli bilgi ve belgeler hakkında bu maddede yer alan sürelerin yarısını geçmeyeceği hükme bağlanmıştır. Tasarının 8. maddesi devlet sırrı ve devlet sırrı niteliği taşımayan bilgi ve belgelerin mahkemelere verilmesi ile ilgilidir. Mahkemelerce talep edilen devlet sırrı taşıyan bilgi ve belgeler kurulca gerekçesi belirtilmek suretiyle verilmeyebilir. Ancak verilmeyen bilgi ve belgeler davada ilgili aleyhine sonuç doğurmaz. Devlet sırrı niteliği taşımamakla birlikte gizli bilgi ve belgelerin mahkemelerce talep edilmeleri halinde gönderilmeleri esastır. Bu bilgi ve belgeler ilgili kamu kurum ve kuruluşlarınca gerekçesi açıklanmak suretiyle mahkemelere gönderilmeyebilir. Ancak gönderilmeme gerekçesi mahkemelerce yeterli bulunmadığı takdirde bu bilgi ve belgelerin gönderilmesi zorunludur. Cumhuriyet savcılıklarınca talep edilen bilgi ve belgeler hakkında bu fıkra hükmü uygulanır.

Tasarının 9.maddesi bu kanun kapsamına giren bilgi ve belgelerin mahkemeler veya Cumhuriyet başsavcılıklarına gönderilmesi halinde bunların korunmasına ilişkin hükümlere yer vermiştir. Bu tür bilgi ve belgelerin mahkemelere veya Cumhuriyet başsavcılıklarına teslim edilmesi aşamasına kadar yetkili makam veya merciinin, teslim edilmesinden sonra ise mahkemeler veya Cumhuriyet başsavcılıkları tarafından bu bilgi ve belgelerin yetkisiz kişilerce elde edilmesini ve açıklanmasını önleyici her türlü tedbirin alınacağı hususu düzenlenmiştir. Maddenin gerekçesinde bilmesi gereken kişinin bilmesi gerektiği kadar bilgi bilmesi ilkesine uygun olarak görevleri dışında tasarı kapsamına giren bilgi ve belgeleri alamayacakları ve saklayamayacakları belirtilmiştir.

Bu tasarının yasalaşması halinde bu alanda yaşanan boşluk önemli ölçüde doldurulmuş olacaktır.\*

### **İletişimin Halka Bakan Yönü Bilgi Edinme**

Demokrasinin olmazsa olmaz şartlarından biri olan iktidarın denetlenmesi konusu, ancak ve ancak denetleyicilerin olaylara vakıf olması

---

\* Yukarıda yer alan açıklamalar için bkz.Başbakanlık 22.04.2008 tarihli ve B.02.0.KKG.0.10/101/128/1761 Sayılı Devlet Sırrı Kanun Tasarısı.

sayesinde gerçekleşir. Bir konuda doğru karar verebilme o konuda doğru bilgiye sahip olmaya bağlıdır. Yönetimin tek yanlı olarak zaman zaman yaptığı bilgilendirmeler çoğu zaman halkı tatmin etmemektedir. Önemli olan halkın bu konuda harekete geçerek istediği bilgilere ulaşabilmesinin sağlanmasıdır. şu nokta unutulmamalıdır ki devlet yönetiminde gizlilik mutlaka vardır ve gizlilik konusundaki bilgiler paylaşılabilir. Yalnız ülkemizdeki mesele bu kavramın neleri içerdiğinin ve bu konuda karar verme yetkisinin kimde olduğunun net bir şekilde ortaya konulmamış olmasıdır. Bu konular kamu yönetiminde yapılan milyonlarca işten istatistiğe giremeyecek kadar az miktardadır.

Dünyada 20.yüzyıla kadar hemen hemen bütün dünya ülkelerinde hakim olan yapı gizlilik üzerine kuruluydu. Açıklık, şeffaflık ve bu bağlamda bilgi edinme ile ilgili düzenlemeler 20.yüzyılın sonlarına rastlamaktadır (Kuzey, 2004; 67). Bilgi kendisine sahip olanları güçlü kılan bir unsurdur. Yönetilenlerin yönetimin eylem ve işlemlerinden haberdar olmak istemeleri insan hakları kategorisi içinde üçüncü kuşak haklar arasında yer almaktadır. Bu bağlamda idarede açıklık, işlem ve eylemlerin gerekçeli olması, katılma hakkı, savunma özgürlüğü, idari mekanizmalara başvuru hakkı gibi düzenlemeler yer almaktadır.

Yönetimde açıklık bir ilke olarak kabul edilince yönetilenlerin yönetenlerin faaliyetlerinden haberdar olmaları kaçınılmazdır. Bu durumda bilgi edinme hakkı olarak karşımıza çıkmaktadır. Bilgi edinme hakkı tarihsel süreç içinde uzun zaman ifade özgürlüğü bağlamında ele alınmıştır. Bilgi edinme ile ilgili ilk yasal düzenleme İsviçre’de 1776 tarihinde çıkarılmış olan basın özgürlüğü yasasıdır (Banisar,2006:6). Konu ile ilgili ilk anayasal düzenleme ise 12 Haziran 1776 Virginia Bildirgesi\* ve 26 Ağustos 1789 Fransız İnsan ve Yurttaş Hakları Bildirgesi’dir †. Yine 10 Aralık 1948 tarihli Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi’nin 19. maddesinde bu konu ile ilgili olarak “ herkesin fikir ve anlatım özgürlüğüne hakkı vardır; bu hak fikirlerinden ötürü rahatsız edilmemek, ülke sınırları söz konusu olmaksızın **bilgi ve görüşleri her yoldan aramak, almak ve yaymak** özgürlüğünü kapsar”.\*

\*Madde 12. “ Özgürlüğün en güçlü kalelerinden birisi de basın özgürlüğüdür; despotik yönetimler dışında asla sınırlandırılmaz”.

† Madde 15. “Toplumun tüm kamu görevlilerinden, görevleriyle ilgili olarak hesap sormak hakkı vardır”.

\* Bakınız. C. Can Aktan, İ.Yaşar Vural, **Özgürlük Bildirgeleri**, Çizgi Kitabevi, Konya, 2003.



Dünyada bazı ülkelerdeki bilgi edinme hakkı konusundan örnekler verecek olursak özetle şunları söylemek mümkündür. İsveç bu konudaki ilk uygulamayı yapan ülkedir. İsveç 1766 tarihinde Basın Özgürlüğü Kanunu ile “eksiksiz bilgi edinme ve düşüncelerine serbestçe ifade etmenin faydası dahilinde bütün İsveç vatandaşları devletin üstün çıkarları ve kişinin özel hayatını korumaya yönelik bazı kayıtlar altında düşünce ve fikirlerini açıklamak, resmi dökümanlara ulaşma ve bunları yayınlama serbestliğine sahiptir” (Eken,1993:119).

Amerika Birleşik Devletleri’nde Bilgi Edinme Özgürlüğü Kanunu (Freedom of Information Act), 1966 yılında kabul edilmiştir. Bu kanun bazı istisnalar dışında idarenin isteyenlere bilgi vermesi zorunluluğunu getirmiştir (Gözüaydın,1988:128). Amerika’da bilgi edinme, şeffaf yönetim gibi konularda özellikle 1976 yılında yapılan düzenleme önemlidir. 1976 yılında Gün Işığında Yönetim “Government in Sunshine” yasası karar alma süreçlerinin kamuoyuna açık olması ile ilgili düzenlemeler içermektedir (Yaşamış,2004:10).

Fransa yönetsel yapı olarak Türkiye’ye benzemektedir. Fransa’da merkeziyetçi ve bürokratik yapısı ile yönetiminde gizlilik ve kapalılık hakim olmuştur. Fransa’da 1973 yılında Arabulucu “Mediateur” sistemi kurulmuştur. Yine 1978 yılında Bilgi İşlem, Fişler ve Özgürlükler Kanunu çıkarılarak ilk kez yönetimde açıklığın sağlanması ve bilgi edinme bir hak olarak tanınmıştır. Bilgi İşlem, Fişler ve Özgürlükler Hakkında Kanunu ile Ulusal Bilgi İşlem ve Özgürlükler Komisyonu kurulmuştur. Dünyanın değişik ülkelerinde benzer örnekleri çoğaltmak mümkündür.).

Türkiye’de de diğer ülkelere benzer şekilde özellikle yeni kamu yönetimi anlayışı çerçevesinde 2000’li yıllardan sonra yasal düzenlemeler yapılmıştır. Toplumsal ve kültürel gelişme değişen vatandaş profili bu alanda düzenlemeler yapılmasının etkenlerindedir. Ülkemizde de 24 Nisan 2004 tarihinde 4982 sayılı Bilgi Edinme Hakkı Kanunu yürürlüğe konulmuştur. Bu kanundan önce Anayasalarda düşünce ve ifade özgürlüğü kapsamında düzenlemeler yer almaktadır. Örneğin 1982 Anayasası’nın 26. maddesi düşünceyi açıklama ve yayma hürriyet başlığını taşır. Bu maddede “herkes düşünce ve kanaatlerini söz, yazı, resim veya başka yollarla tek başına veya toplu olarak açıklama ve yayma hakkına sahiptir. Bu hürriyet resmi makamların müdahalesi olmaksızın haber veya fikir almak ya da vermek serbestliğini de kapsar. Bu fıkra hükmü, radyo, televizyon, sinema veya benzeri yollarla yapılan

yayımların izin sistemine bağlanmasına engel değildir...” (1982 Anayasası, md.26). Türkiye’de bilgi edinme ile ilgili 4982 sayılı Bilgi Edinme Hakkı Kanunu ile 3071 sayılı Dilekçe Kanunu olmak üzere iki düzenleme mevcuttur.1982 Anayasası’nın 74. maddesi dilekçe hakkını düzenlemektedir. Buna göre “vatandaşlar ve karşılıklılık esası gözetilmek kaydıyla Türkiye’de ikamet eden yabancılar, kendileriyle veya kamu ile ilgili dilek ve şikâyetleri hakkında yetkili makamlara ve Türkiye Büyük Millet Meclisi’ne yazı ile başvurma hakkına sahiptir. Kendileriyle ilgili başvuruların sonucu gecikmeksizin dilekçe sahiplerine yazılı olarak bildirilir. Bu hakkın kullanılma biçimi kanunla düzenlenir”. Bilgi edinme hakkı kanunu 09-10-2003 tarihinde kabul edilmiş ve 24-04-2004 tarihinde yürürlüğe girmiştir. Bu kanunun ilk maddesi kanunun amacını belirtmektedir. Kanunun amacı “demokratik ve şeffaf yönetimin gereği olarak eşitlik, tarafsızlık ve açıklık ilkelerine uygun olarak kişilerin bilgi edinme haklarının kullanımlarına ilişkin esas ve usulleri düzenlemektir. Vatandaşın idarenin eylem ve işlemleri hakkında bilgi alabilmesi, öncelikle bireyin kamuyu denetleyebilme imkanıyla devlete olan güvenini pekiştirmesine katkı yapar. Ayrıca vatandaşın haklarını kamu gücünü elinde tutan devlete karşı korunmasına yardımcı olur. Bilgi edinme hakkı konusunda yapılan yasal düzenlemeler halkın idari konulara duyarlılığını artırarak demokratik kültürün gelişmesini, vatandaş devlet ilişkilerinde zayıf konumdaki vatandaşı devlet karşısında daha güçlü olmasını, yönetimin eylem ve işlemleri ile ilgili toplumsal meşruiyeti artırmayı, halkın sorumluluk sahibi olma duygusunu ve kendi sorunları konusundaki duyarlılığını artırır.

### **Sonuç**

Küreselleşme ile birlikte siyasal ve toplumsal alandaki değişimler klasik yönetim anlayışını değiştirmektedir. Günümüzde gelinen noktada katılımcı, şeffaf, hesap verebilen bir yönetim anlayışı hakim olmaya başlamıştır. Yönetimde açıklık hiçbir zaman bütün bilgi ve belgelerin kamu ile paylaşılması anlamına gelmez. Ticari sır, ulusal güvenlik, özel hayat vs gibi konularda gizlilik esas olmalıdır. Bunların dışında devlet bürokrasisinde yönetim anlayışının değişmesi sonucu yönetilenlere yönetimin yaptığı işlerle ilgili olarak bilgi vermelidir. Bunun yanında vatandaşın yönetim sürecine aktif olarak katılması da sağlanmalıdır. Türkiye’de Osmanlıdan miras alınan katı merkezîyetçi yapıda açıklığı tam olarak gerçekleştirmenin zorluğu ortadadır. Vatandaşın hak sahibi, memurların ise bunu yerine getirenler olduğu

düşüncesinin hakim olması sağlanmalıdır. Kamu yönetimi kavramındaki kamu ifadesi resmi, devlete ait anlamının yanında topluma ait olan kamuya açık olan anlamını da içerir. Halk yönetim sürecinin bütün aşamalarına aktif olarak katılmalıdır. Açık bir yönetim anlayışı bunun gerçekleşmesinin önemli yapı taşlarından birisidir. Gizlilik ve kapalılık zırhına sığınmanın önlenmesi için bir an önce bu konuda gerekli yasal düzenlemeler yapılmalı nelerin gizlilik kapsamına girdiği belirlenmelidir.

Tarihsel süreçte bakıldığında ülkelere göre bazı farklılıklar olsa da genel eğilim gizlilikten yanadır. Genel kural gizlilik olup açıklık istisnayı oluşturur. Türkiye’de de katı bir merkezîyetçi yapının sonucu olarak bu durumun devam ettiği söylenebilir. Teknolojik gelişmelerin yönetimde kullanılması, yönetim anlayışımızdaki yeni gelişmeler ve hukuki düzenlemeler bu konuda mesafe almamıza katkı sağlayacaktır.

Türkiye’de yönetime katılma konusunda birçok düzenleme yapılmalıdır. Özellikle hukuki eksiklikler giderilmeli yönetim yapımız bu yeni anlayışa uygun olarak düzenlenmelidir. Vatandaşlar yönetime katılma konusunda bilinçlendirilmelidir. Vatandaşın bu konudaki niteliği bunun dışındaki bütün düzenlemelerden daha önemlidir. Zira katılım sosyal sorumluluk bilinciyle ilgili bir konudur. Kendi sorunlarına sahip çıkıp haklarını arama kültürüne sahip olmayan, toplumsal olarak birey haline gelememiş insanların bu konuda yapabileceği çok fazla bir şey yoktur. Bu konuda insanların bilinçlenmesi eğitim sayesinde mümkün olacaktır.

Bilgi edinme hakkı toplumsal, teknolojik, kültürel ve ekonomik gelişmelerle birlikte gelişen bir haktır. Bilgi edinme hakkı tarihsel olarak incelendiğinde yeni gelişen bir haktır. Böyle olmakla birlikte toplumsal değişim ve idari yapılarda meydana gelen dönüşüm, bilginin öneminin artması ve demokratik yaşam için vazgeçilmezliği gibi sebeplerle hızla gelişme göstermiştir. Bilgi edinme hakkı idarenin eylem ve işlemlerinin hukuka uygun olmasında önemli katkılar sağlayacaktır. Bilgi edinme hakkının kullanımını yönetimin denetlenmesi türlerinden biri olarak değerlendirmek mümkündür. Bilgi edinme hakkı yönetilenlerin yöneticilere duyduğu güvenin artmasına katkı sağlar. Bilgi edinme hakkı hesap verebilir, denetlenebilir bir yönetim oluştururken öte yandan bireyin devlete olan güvenini artırır. Bu sayede kamu ile vatandaş arasındaki eşitsizlik giderilip birey, devlet karşısında daha güçlü hale getirilir.

Devletin güvenliği, özel hayat, ticari sır, haberleşme, adli soruşturma ve kovuşturma, idari soruşturma, istihbarat, ülkenin ekonomik çıkarları gibi konular istisna tutulursa **aıkklık genel ilke olmalı** kapalılık ise istisnai bir Şekilde düzenlenmelidir. Bu sayede ülkemizde uzun yıllardır telaffuz edilen devlet millet bütünleşmesi yolunda önemli mesafe alınmış olacaktır.

#### Kaynakça

- Aktan, oşkun Can (1998), “Şeffaf Devlet ve Demokrasi”, **Yeni Türkiye Dergisi**, Sayı.21.Mayıs-Haziran.
- Aktan, oşkun Can, İ. Yaşar Vural (2003), **zgrlk Bildirgeleri**, izgi Yayınları, Konya.
- Al, Hamza (2007), “Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanunu ve Türk Kamu Yönetiminde Yeni Denetim Yaklaşımı”, **Kamu Yönetimi Yazıları: Teoride Değişim, Yeniden Yapılanma, Sorunlar ve Tartışmalar**, Ed. Bilal Eryılmaz vd. Nobel Yay, Ankara.
- Banisar, David (2006), “ Freedom of Information Around the World 2006”, [www.privacyinternational.org/foi/foisurvey2006.pdf](http://www.privacyinternational.org/foi/foisurvey2006.pdf) 01-02-010.
- oşkun, Bayram (2005), “Türkiye’de Kamu Yönetiminde Yeniden Yapılanma Tarihsel Geçmiş ve Genel Bir Değerlendirme”, **Türk İdare Dergisi**, İçişleri Bakanlığı Yayınları, Sayı.448.Ankara.
- Eken, Musa (1993), “Kamu Yönetiminde Aıkklık ve Bilgi Edinme Hakkı”, Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Eken, Musa (1994), “Kamu Yönetiminde Gizlilik Geleneği ve Aıkklık İhtiyacı”, **Amme İdaresi Dergisi**, C.27,Sayı.2.Ankara.
- Eken,Musa (2005), Yönetimde Şeffaflık, Sakarya Kitapevi, Sakarya.
- Eryılmaz, Bilal (1994), **Kamu Yönetimi**, niversite Kitapevi, İzmir.
- Eryılmaz, Bilal (2003), “Türkiye’de Bürokrasinin Sorunları”, **Türkiye’de Kamu Yönetimi**, Ed.Burhan Aykaç vd. Yargı Yayınları, Ankara..
- Faruk, Adnan (2010), “Őeffaflıktan Kaan Türkiye”, [www.haber10.com/makale/17733/10-02-2010](http://www.haber10.com/makale/17733/10-02-2010).
- Gzaydın, İştar (1998), “Yönetimde Şeffaflık zerine Notlar”, **İdari Usul Kanunu Hazırlığı Uluslar arası Sempozyumu**, 17 Ocak 1998.Ankara.
- Gözübüyük, Őeref (2008), **Yönetim Hukuku**, Turhan Kitabevi, Ankara
- Karaman, Zerrin Toprak (1996), “Kamu Yönetiminde Gizlilik Faktörünün evre Korumacı Politikalar Etkisi”, **Türk İdare Dergisi**, Sayı 412, Eylül 1996, Ankara.
- Kongar, Emre (1999), **21.Yüzyılda Türkiye 2000’li Yıllarda Türkiye’nin Toplumsal Yapısı**, Remzi Kitapevi, İstanbul.
- Kuzey, Pelin (2004), “Avrupa Kamu Yönetimi İlkeleri Sigma Raporları: No. 27”,

**Maliye Dergisi**, s.147, ss.57-70

Mihçioğlu, Cemal (1983), “Türkiye’de Yönetime Katılma” **Ankara SBF Seyfi Demirsoy Sosyal Politika Haftası, Bildirileri**. Ankara.

(<http://kamyon.politics.ankara.edu.tr/dergi/belgeler/sbf/42.pdf>)

Orhon Orhan Seyfi, <http://www.turkcebilgi.com/dirlik/sozluk01-02-2010> **Orhan Seyfi**

Özay, İlhan (1998), “Demokratik Yönetim ve Yönetimde Demokrasi”, **Başbakanlık İdari Usul Kanunu Hazırlığı Uluslar arası Sempozyum Bildirileri**, Ankara.

Tügiad, (1997), **2000’li Yıllara Doğru Türkiye’nin Önde Gelen Sorunlarına Yaklaşımlar** TÜGİAD Yay.

Yaşamış, D.Firuz (2004), “Anayasa Hukuku ve İnsan Hakları Açısından Bilgi Edinme Hakkı”, **Türk İdare Dergisi**, 2004.

Yayla,Yıldızhan (1995), “Türkiye İdaresinin Yeniden Yapılanması Üzerine Bazı Gözlemler”, **Yeni Türkiye** Yıl.1, Sayı.4.

## Lisanslı Depoculuk Sisteminin İşleyişi ve Türkiye’de Uygulanabilirliği

Selma KARABAŞ<sup>a</sup> & A. Zafer GÜRLER<sup>b</sup>

### Özet

Gelişmiş ülkelerin tarım piyasaları incelendiğinde, ürün borsacılığında türev piyasalara geçiş yapıldığı görülmektedir. Türkiye de gelişmekte olan bir ülke olarak, rekabete açık serbest piyasa ekonomisinin gereklerini yerine getirmek durumundadır. Dünyanın ekonomide kurtuluş olarak seçtiği rekabete açık serbest piyasa ekonomisinin merkezinde ürün borsaları yatmaktadır. Ürün borsaları ile lisanslı depoculuk birbirinden ayrılmaz bir bütündür. Türkiye’de de lisanslı depoculuk ve ürün borsacılığı uygulanmasıyla, türev piyasalara altyapı hazırlanmış olacaktır. Lisanslı depolama sistemi ile ürün standardı sağlanarak, ürünler sağlıklı koşullarda saklanabilecek ve üreticiler arzın kısa bir döneme yığılması sebebiyle düşük fiyat riskinden korunmuş olacaktır. Bu çalışmanın amacı, lisanslı depoculuk sisteminin işleyişi, avantaj ve dezavantajları ve sistemin Türkiye’de uygulanabilirliğini ortaya koymaktır.

**Anahtar Kelimeler:** Lisanslı Depoculuk Sistemi, Makbuz Senedi, Ürün Borsası

### The Mechanism of Licensed Warehousing System and its Applicability in Turkey

### Abstract

When the agricultural markets of developed countries are examined, it can be seen that there is a transition from the commodity exchanges to the derivative markets. Therefore, Turkey, as a developing country, should fulfill the requirements of a free-market economy. The free-market economy, which is considered as a means of the survival for many economies, includes the specialized exchanges in its center. On the other hand, the specialized exchanges and licensed warehousing are inseparable. Therefore, the applications of the specialized exchanges and licensed warehousing system will be the foundations of the derivative markets in Turkey. Through the licensed warehousing system, the products will be standardized and they can be kept in healthy conditions. Thus, the producers hedge against the lower price risk of short-run supply pressures. The purpose of this study is to determine the processes, advantages and disadvantages of the licensed warehousing system and its application in Turkey.

**Key words:** Licensed Warehousing System, Receipts Act, Specialized Exchange

---

<sup>a</sup> Öğr. Gör., Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Artova MYO, [selmak@gop.edu.tr](mailto:selmak@gop.edu.tr), Tokat.

<sup>b</sup> Prof. Dr., Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Ziraat Fakültesi, [zgurler@gop.edu.tr](mailto:zgurler@gop.edu.tr), Tokat.

## 1. Giriş

Türkiye’de 2000’li yıllara kadar tarım sektöründeki desteklemeler, üretim maliyetlerini etkileme, düşük faizli kredi kullandırma ve müdahale alımları gibi politikalar aracılığıyla gerçekleştirilmiş; 2001 sonrasında ise destekleme alımları sınırlandırılmış, tarımsal kredi faizleri piyasa faizleri düzeyine yükseltilmiş ve üreticilere “Doğrudan Gelir Desteği (DGD)” adı altında tek bir tarım politikası aracı ile kaynak aktarılmaya başlanmıştır (İnan, 2001). Avrupa Birliği üyesi ülkeler tarımsal üretimde kendine yeterliliği yakalayabilmek için değişik politika araçlarıyla yıllarca üreticilerine destek sağlamış; stoklama maliyetlerinde meydana gelen aşırı yük, üretim miktarındaki artıştan sağlanan gelirden büyük olunca, destekleme politikalarında değişikliğe gidilmiş, fakat hiçbir zaman tek bir tarım politikası aracı kullanılmamıştır. Dünyada gelişmiş ülkelerin serbest piyasa ekonomisini tüm sektörlerde olduğu gibi tarım sektöründe de uygulaması ile, tarım ürünleri ticareti devlet tarafından değil, özel firmalarca yapılmaya başlanmış ve Türkiye de dünyadaki gelişmelere seyirci kalamamıştır.

Serbest piyasa ekonomisinin gereği olan ürün borsaları ile paralel çalışacak olan lisanslı depoculuk sistemi; tarım ürünlerine dayalı ticareti kolaylaştıran, tarımsal ürünler için yurt çapında yaygın bir depolama sistemi oluşturan, mudilere mallarının emniyeti ve kalitesi ile ilgili güvenilir koruma sağlayarak pazar alanını genişleten, piyasalarda fiyat istikrarına katkı sağlayan ve ekonomide kayıt dışının önlenmesinde önemli bir araç olan çağdaş bir kurumsal altyapıdır. Bu sistemi kuramayan ülkeler, içinde bulunduğumuz küresel ekonomik düzende büyük ölçüde bu sistemi kuran gelişmiş ülkelerin bağımlı ve ikincil pazarı haline gelmektedir (Hekimoğlu ve Altındağ, 2006). Sistem, arzın zamana yayılarak üreticiye yüksek fiyattan ürününü satabilme, işleyici ve sanayici için istenilen kalite ve miktarda hammadde sağlayabilme imkanı sunmasının yanı sıra, spot piyasadan türev piyasalara geçişte önemli bir altyapı hazırlayacaktır. Lisanslı depoculuk, ürün borsacılığı ile paralel çalışacağından, borsacılığın geliştirilmesi açısından da konu oldukça önemlidir.

Bu çerçevede çalışmanın amacı; Türkiye-Avrupa Birliği uyum sürecinde uygulamaya konulan yapısal reformlar ve düzenlemeler sonucu ortaya çıkacak duruma uyum sağlamak ve kamunun piyasalardaki müdahaleciliğinden vazgeçmesi ile oluşacak boşluğu doldurmaya hazırlanmak için, tarımsal ürünlerde lisanslı depoculuk sisteminin avantaj ve dezavantajları ile ürün

borsalarının sistem içindeki yerini belirlemek ve sistemin Türkiye’de uygulanabilirliğini ortaya koymaktır.

## 2. Lisanslı Depoculuk Sisteminin İşleyişi

İlk etapta buğday ve pamuk ile başlayacak olan ürün borsacılığı ile ürün borsalarından gelen emtianın lisanslı depolara teslimi yapılacak, tartım ve analiz işlemlerinden sonra bu malların karşılığı olarak bir elektronik senet veya yazılı bir makbuz senedi verilecektir. Ürünün adı, miktarı, kalitesi vb. bilgileri içeren makbuz senedi ürün borsalarında el değiştirebilecek, ciro edilebilecek ve teminat karşılığı kredilendirme işlemlerinde kullanılabilir. Lisanslı depoculuğun en önemli aracı olan makbuz senedi üzerinde yer alması gereken bilgiler aşağıda verilmiştir (Grange, 2002):

- Ürünün miktar, kalite ve çeşidi,
- Depolanan ürünün kime ait olduğu,
- Ürünün depolandığı yer ve sigorta ile ilgili bilgiler,
- Çiftçi, tüccar, işleyici, depo işletmecisi ve tüm mudilerin arasında depolama sözleşmesinin şartları ve depo makbuzunun özelliği.

Ürünü lisanslı depoya teslim ederek karşılığında makbuz senedi alan mudinin üç ayrı seçeneği bulunmaktadır. İlk olarak; mudi lisanslı depoya teslim ettiği ürün karşılığı almış olduğu makbuz senedini bankaya rehin koyarak kredi kullanabilecektir. İkinci olarak; mudi makbuz senedini borsada satışa sunabilecek ve son seçenek ise; ürünü pazarlık ederek lisanslı depoya satabilecektir. Ürünü lisanslı depoya teslim eden üretici ya da tüccarın ürününün sigorta kapsamına alınması ürün sahibi açısından önemli bir avantaj sağlayacaktır.

### 2.1. Lisanslı Depoculuk Sisteminin Temel Araçları

Tarım piyasalarının geliştirilmesinde önemli bir araç olan lisanslı depoculuk sistemi içerisinde kanunda tanımlanan ve depolamaya uygun niteliğe sahip “tarım ürünü”, ürünleri özelliklerine göre sınıflara ayıran “yetkili sınıflandırıcı”, ürünlerin sağlıklı koşullarda depolanmasını sağlayan “lisans almış depolar”, mudinin ürünü teslim etmesi karşılığı kıymetli evrak niteliği taşıyan ve borsada işlem yapabileceği ya da rehni karşılığı bankadan kredi kullanabileceği “makbuz senedi” ve “borsa” yer almaktadır (Anonim, 2005).

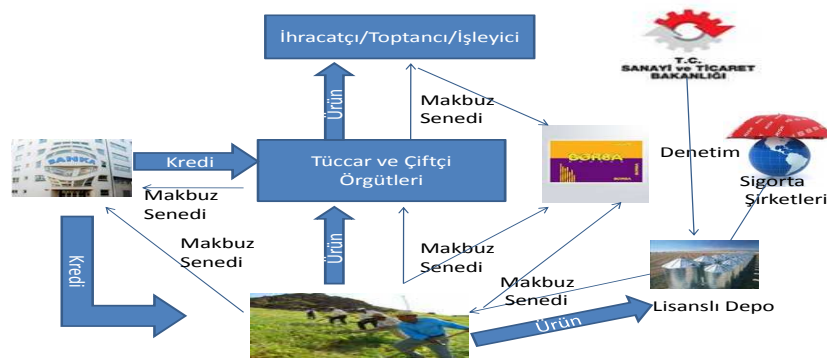


## 2.2. Sistemde Yer Alan Kuruluşlar ve Roller

Sistem içerisinde; ürünü alıp-satan üreticiler, tüccarlar, spekülâtörler, sanayiciler, ürünün sağlıklı koşullarda depolanmasını sağlayan lisanslı depolar, ürünün fiziksel olarak yer değiştirmeden el değiştirecek işlem yapılabileceği ürün borsaları, makbuz senedi karşılığı kredi sağlayacak bankalar, lisanslı depoda bulunan ürünü sigorta edecek şirketler ve sistemi düzenleyen ve denetleyen Sanayi ve Ticaret Bakanlığı yer almaktadır.

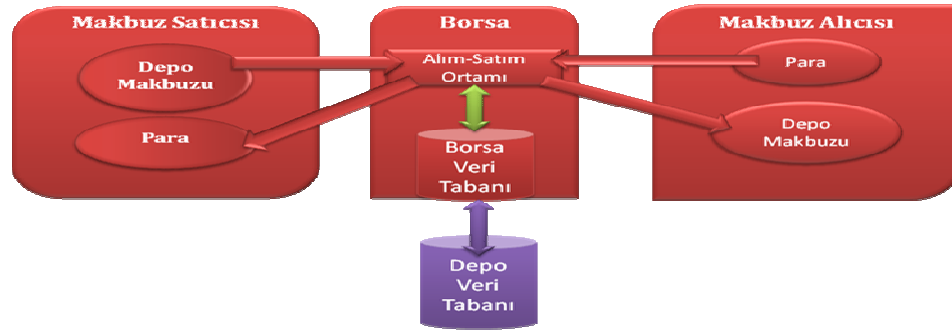
Bir lisanslı deponun kurulabilmesi için; anonim şirket olması, Bakanlıktan kuruluş ve faaliyet izninin bulunması, depolama kapasitesine göre en az 1 trilyon TL ödenmiş sermayenin olması, depo kapasitesinin ürün rayiç bedelinin % 15'inden az olmamak üzere teminat, işletme tesislerinin ve depolanan ürünlerin sigorta zorunluluğu, ilgili borsa ile sözleşme yükümlülüğü ve yönetmelikte gösterilen diğer şartlar ile teknik gereklilikler olması gerekmektedir.

Ucuz maliyetle ürün sahiplerine (üretici, tüccar, sanayici vd.) güvenli depolama imkanı sunan lisanslı depoya gelen ürün, laboratuvar testleri sonucu kalitesine göre sınıflandırılarak tartılır ve ilgili kaliteye ayrılmış bölümlerde stoklanır. Yapılan standardizasyona göre aynı kalite aralığına düşen farklı mülkiyete konu ürünler aynı bölümde stoklanır. Yani her üreticinin ürünü ayrı ayrı stoklanmaz ve kimse teslim ettiği ürünü isteyemez. Sadece aynı kalitede ürünü depodan geri alabilir. Ürünün kalitesinin belirlenmesi ve sınıflandırılması yetkili sınıflandırıcılar tarafından yapılacaktır. Bunların analiz sonuçları üzerinde bir ihtilaf ortaya çıkması durumunda referans laboratuvarlar devreye girecektir.



Şekil 1. Sistemde Yer Alan Kuruluşlar (Lacroix ve Varangis, 1996; USAID, 2005 )

Makbuz sahibi, piyasa fiyatlarının durumuna ve piyasadan beklentilerine göre makbuzu satmak yerine, güncel ihtiyacı olan likiditeyi sağlamak amacıyla makbuz karşılığı bankadan kredi alabilir. Aynı işlemi tüccarlar ve sanayiciler de likidite yaratmak için yapabilirler. Böylece, stoklarda bekleyen bir değer, piyasa içinde aktif hale getirilmiş olur.



Şekil 2. Depo Makbuzunun Borsada İşlem Görmesi (Demirbilek ve ark., 2006)

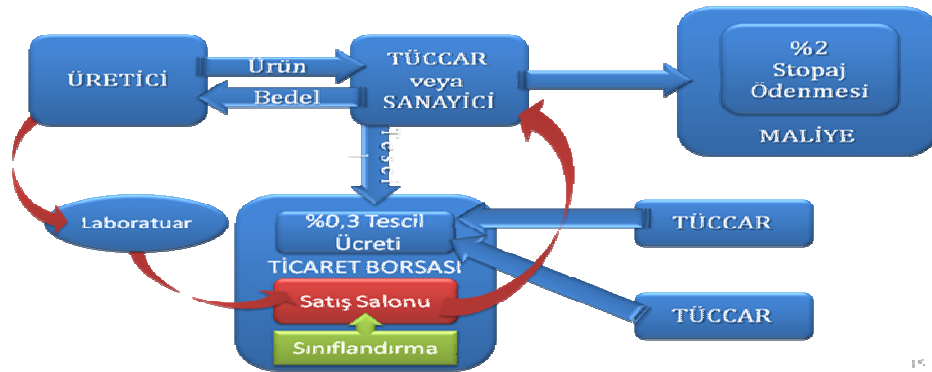
### 2.2.1. Ürün İhtisas Borsalarının Lisanslı Depoculuk Sistemi İçindeki Yeri

Lisanslı depoculuk sisteminin en önemli ayağı ürün borsalarıdır. Tarım piyasalarının geliştirilmesi, fiyatların serbest rekabet koşullarında oluşması, arzın zamana yayılması, kaliteli ve standart ürün üretiminin teşviki için yöresel ya da bölgesel değil, ulusal çapta işlevsel olan ürün borsalarının oluşturulması gerekmektedir. Lisanslı depoculuğu tek başına düşünmek mümkün değildir. Sistem, ürün borsacılığı ile iç içe çalışmaktadır. Borsaya ürününü getiren üreticiye lisanslı depo işletmecisi tarafından kıymetli evrak niteliğini taşıyan bir makbuz senedi verilerek, ürününü kendisi için makul bulduğu bir fiyattan satma imkanı sunan depoculuk sistemi ile depolanan ürün de sigortalı olacak. Ticaret borsalarının buldukları bölgede yetiştirilen ürün bazında ulusal çapta ihtisaslaşmasının sağlanması ile lisanslı depoculuk sisteminin çatısı oluşturulmuş olacaktır. Lisanslı Depoculuk Kanununda borsa, ürün senetlerinin kota ettirildiği ya da alım satımının yapıldığı ürün ihtisas borsası veya Bakanlıktan ürün senedi alım satımı konusunda izin alan ticaret borsası olarak tanımlanmaktadır.

Türkiye’de tarım piyasalarındaki en önemli unsurlar; Devlet, Tarım Satış Kooperatifleri Birlikleri, Ticaret Borsaları ve aracılarıdır. Tarımsal ürünler ticaretinin ve piyasaların gelişmesinde borsaların varlığı son derece önemlidir. Ticaret Borsaları, buldukları yerlerde üretimi, tüketimi ve pazarlaması yeterli kapasitede olan maddelerin alım-satımının, fiyatların serbest rekabet düzeni

İçinde tespit ve ilanı işleriyle meşgul olan organize pazarlardır. Türkiye'deki 114 adet ticaret borsasından yaklaşık 10 kadarı sahip oldukları laboratuarlarda, ürünleri kalite özelliklerine göre sınıflara ayırmakta ve salon satışı yaparak işlevini yerine getirmektedir. Bu sayede fiyatlar rekabet ortamında olduğundan, üretici ya da tüccar ürününü gerçek değeriyle alıp satabilmektedir. Borsaların işlevlerini yerine getirmemeleri, üretici için düşük fiyat riski, tarımsal ürünleri hammadde olarak kullanan işleyici ve sanayici için de bol miktarda ve kaliteli hammadde bulamama riski doğurur. Diğer taraftan, borsalar ülke ekonomisi için önemli bir sorun olan kayıt dışı ile mücadelede de önemli bir araçtır. Buğday ve pamuk dahil tarım ürünlerinin küçük bir bölümü borsa satış salonlarında alınıp satılmakta, büyük bölümü ise kayıt dışı olarak ticarete konu olmaktadır (Anonim, 2009a).

5590 sayılı kanuna göre, ticaret borsalarına dahil maddelerin alımı ve satımı ile işgal edenler, buldukları yerin ticaret borsasına kaydolmaya mecburdurlar. Ancak Ticaret Borsası bulunmayan bir piyasada üretici veya tüccar Maliye'ye %4 zirai stopaj ödemektedir. Ticaret borsasının bulunduğu, ancak sadece tescil işlemi yaptığı bir piyasada, tüccar ya da sanayici maliyeye %4 yerine %2 vergi ödemek amacıyla ürününü o günkü değerinden tescil ettirerek vergi avantajı sağlamak için borsaya yönelmektedir. Türkiye'deki ticaret borsalarından çok azında satış salonunun yanı sıra ürünlerin satış salonuna girmeden laboratuvar ortamında analiz edilmesine fırsat tanıyan sistem vardır. Üretici, tüccar ya da sanayicinin ürünü ticaret borsasındaki satış salonuna girmeden laboratuardan geçmekte ve kalite özelliklerine göre ürünlerin fiyatı oluşmaktadır. İşlevini yerine getirebilen bir ticaret borsası aşağıda görüldüğü gibidir (Demirbilek ve ark., 2006).



Şekil 3. Laboratuvar Sonuçlarına Göre Sınıflandırma Yapılan Salon Satışı (Demirbilek ve ark., 2006).

Ticaret borsalarının işlevsel olmamalarının nedenleri; üreticilerin borsalar hakkında yeterli bilgi sahibi olmamaları, nakit ihtiyacını tüccardan karşılayan üreticinin ürününü, tüccarın önerdiği fiyattan satmayı kabullenmek durumunda kalması, ticaret borsalarının ürünün taşınması ve satışı için uygun mekana sahip olmaması, teknik altyapı eksiklikleri ve başta hububat olmak üzere bazı tarım ürünlerinde devletin piyasaya girerek çok yüksek miktarlarda müdahale alımı yapması, piyasada sağlıklı fiyat oluşumuna izin vermemekte ve borsaya yönelebilecek ürün miktarını kısıtlamaktadır (İnan ve ark., 2003).

Bu sorunların giderilmesi için; borsaların altyapı imkanlarının geliştirilmesi, lisanslı depoların kurulmasıyla birlikte, makbuz senetlerinin borsalarda işlem görebilmesinin sağlanması, vergi muafiyetleri ve üretici ya da tüccarın borsada işlem yapmalarını özendirerek şekilde teşvik edilmesi gerekmektedir.

### **2.3. Lisanslı Depoculuk Sisteminin Avantajları**

2005 yılında yasalaşan ve mevzuat altyapısı tamamlanan Lisanslı Depoculuk Sistemi ile tarım piyasalarında fiyatlar sağlıklı şekilde oluşacak, üretimin pazarlanması zamana yayılacak, kamu piyasalardan çekilerek düzenleyici ve denetleyici rol üstlenecek, yeni finans ve yatırım araçları oluşacak, kaliteli üretim teşvik edilecek, yeni istihdam alanları gelişecek ve borsaların spot piyasa işlemlerinden forward ve futures işlemlere geçişi kolaylaşacaktır. Sistemin sağlayacağı avantajlar aşağıda ayrıntılı olarak verilmiştir.

#### **2.3.1. Üreticiler Açısından Avantajları**

- Üreticiler güvenli, sigortalı ve sağlıklı koşullarda ürünlerini saklama imkanı bulacaktır. Sağlıklı koşullarda depolama sistemi ile ürün kalitesi de olumlu etkilenecektir (Faber ve Koster, 2002:382).
- Üretici ürünü hasat zamanı düşük fiyattan satmak yerine lisanslı depoda saklayarak fiyat yükselişlerini takip edebilecek ve kendisi için uygun bir zamanda ürününü satabilecektir. Ya da üretici ürününü lisanslı depoya teslimi karşılığı almış olduğu makbuz senedini bankaya rehin koyarak finansman ihtiyacını karşılayacak krediyi sağlayabilecektir.
- Tarım ürünleri objektif laboratuvarlarda kalite özelliklerine göre standardize edilecek, kaliteli ürün yüksek fiyattan pazarlanabilecektir. Böylelikle üretici kaliteli ürün üretimine teşvik edilmiş olacaktır.

- Sanayici depo kurma maliyetinden kurtularak en yakın lisanslı depoyu kullanabilecek, böylelikle tasarruf sağlanmış olacaktır.
- Depoya ürün teslimi karşılığı alınan kıymetli evrak niteliğindeki makbuz senetleri ticarete konu olabilecek, ürün yalnızca yerel pazarlara değil, elektronik ortamda ulusal ve uluslar arası düzeyde pazarlara açık olacaktır.
- Talep miktarı, türü ve ürün kalitesi güvenli ve elektronik ortamda kısa sürede sağlanacaktır (Ulaş, 2007).
- Depo, banka ve borsa arasında sağlanacak güçlü iletişim ağı ile mevcut talep, stok miktarı ve teslim edilen emtianın belirtilen tarih ve sözleşmeleri ile eşleştirilebilmeleri sağlanacaktır. Küçük üreticileri belli bir standartta üretime teşvik edecek ve böylece modern ve etkili pazarlara açılacaklardır. Ayrıca depolama sisteminin kullanımı tarım ürünleri ticaretine şeffaflık kazandıracak, üretici, işleyici, sanayici ya da tüccar arasındaki dağıtım zincirinin kısılmasını sağlayarak pazarlama marjlarının daralması sağlanacak ve fiyat dalgalanmalarının önüne geçilmiş olacaktır (Coulter ve Onumah, 2002:326).

### 2.3.2. Borsalar Açısından Avantajları

- Sistem sayesinde ürün alıcı ve satıcıları geniş bir platformda ürünlerin gerçek değerlerine göre fiyatlarının oluşumuna ve işlem hacimlerinin artışına katkıda bulunacaklardır.
- E-Ticaret ürün ticaretini geliştirecek ve borsalar temel ilgi alanlarına dönerek modern yapılarını kazanacaklardır.
- Güçlü ve modern borsa yapısının yanı sıra, diğer ülke pazarlarına açılmak ve ülkemizde ticari payı yüksek olan ürünlerinin pazarlaması kolaylaşacaktır.
- Ülkede yalnızca tescil ofisi görevi yapan ve etkisiz durumda olan ticaret borsaları etkin hale gelerek uzmanlaşmaları teşvik edilecektir.

### 2.3.3. Ülke Açısından Avantajları

- Sürmekte olan Tarım Reformu Uygulama Projesi (ARIP) ile Ürün İhtisas Borsaları Geliştirme Projesi ve Lisanslı Depoculuk Sistemi vasıtasıyla, ürün pazarlamada özel sektör daha aktif hale getirilmiştir (Ulaş, 2007).
- Devlet kamu alımlarından çekileceği için, bu ürünlerin pazarlama sorunlarının çözülmesine katkı sağlayacaktır.

- Depolamaya uygun nitelikteki ürünlerin satın alma ve depolama maliyetleri düşecektir.
- Üretim miktar ve kalitesi ile ilgili sağlıklı bir veri tabanı oluşturulabilecek ve buna uygun tarım politikaları geliştirilebilecektir.
- Sistem sayesinde, üretilen ve pazarlanan ürünler kayıt altına alınacak, bu da vergi kaybını önleyecektir.
- Tarımsal ürün üretiminde kalite ve standart sağlanacak, dış ticarete yaşanan sorunlar bertaraf edilecektir.
- Bankacılık ve sigorta sektöründe yeni istihdam alanları açılacaktır.

#### **2.3.4. Piyasalar Açısından Avantajları**

- Depo makbuzu ile döviz, altın, faiz gibi yatırımlara alternatif bir yatırım aracı ortaya çıkacaktır.
- Lisanslı depo sistemi ile vadeli piyasalara geçiş etkinleştirilecektir.
- Elektronik ticaretle önemli bir Pazar potansiyeli oluşturulacaktır.
- Ürün analizi, depolama, sigorta ve kredi kullanımı nedeniyle yeni gelir ve iş alanları açılmış olacaktır.
- Ürün ihtisas borsaları ve lisanslı depo şubelerinin açılmasıyla, yurtiçi ve uluslararası ürün pazarlama ve dağıtımını kolaylaşacaktır.

#### **2.4. Lisanslı Depoculuk Sisteminin Dezavantajları**

Lisanslı depoculuk sisteminin hayata geçmesi; piyasalar, üretici/sanayici/tüccar ve ülke ekonomisi açısından birçok avantajlar sağlamanın yanında bazı dezavantajları da barındırmaktadır. Sistemin teknik ve hukuki altyapısının iyi oluşturulamamış olması sağlıklı işleyişi engelleyecektir. Sistemin dezavantajlarına aşağıda yer verilmiştir.

- Küçük üreticinin depoya koyacak miktarda ürünü olmadığından, ilave bir depo masrafına katlanabilecek gücü yoktur (Uras, 2006).
- Sistemin işlemesi için her üretim merkezinde çok sayıda lisanslı depo olması gerekir, ancak ülkemizde faaliyete geçen lisanslı depo henüz yoktur (Uras, 2006).
- Lisanslı depoya konulacak ürünler için belli bir standardizasyon sistemi oluşturulamamıştır.
- Makbuz senedi karşılığı mudiye kredi sağlayacak bir banka mevcut değildir.

- Lisanslı depoya teslim edilen ürünü sigorta edecek bir şirket bulunmamaktadır.
- Ülkemizdeki ticaret borsaları tescil ofisi niteliğinde olup, etkin değildir.
- Makbuz senetleri sürekli olarak el değiştirdiğinden sistemin sorunsuz işleyebilmesi için, banka, borsa ve lisanslı depo arasında etkin bir bilgi işlem ağı kurulması gereklidir, ancak bu yönde bir altyapı çalışması bulunmamaktadır.

### **2.5. Lisanslı Depoculuk Sisteminin Tarım Ürünleri Piyasalarına Etkileri**

Hasat döneminde büyük miktarlardaki ürünün piyasaya arzı nedeniyle fiyatların düşmesi, hasat dönemine borçlanarak giren üreticinin ivedi finansman gereksinimi nedeniyle ürününü bu düşük fiyat düzeyinden elinden çıkarması, bu süreçte sonbahar aylarında spekülasyon hareketlerinin etkisiyle ürün fiyatlarının yükselmesi ve bunun tüketici fiyat düzeyine olumsuz etki etmesi, işleyicinin zamanında uygun fiyatla aradığı kalitede hammadde sağlamasındaki güçlükler, kamu finansman zorlukları tarım ürünleri pazarlama sisteminin öne çıkan sorunları olarak sayılabilir (Erbay, 2006).

Tarım ürünleri piyasasında cari yıla ait ürün arzı bir önceki yıla ait fiyatların fonksiyonudur. Bu nedendir ki tarım ürünleri piyasasında fiyatlar arz miktarına bağlı olarak yıldan yıla sürekli bir dalgalanma göstermektedir. Bu durum üreticiler açısından önemli bir fiyat riski yaratmaktadır (Gürler, 2008). Tarımsal piyasalarda üretim planlaması yapılamadığı için üretici zarara uğramaktadır. Lisanslı depoculuk sisteminin hayata geçirilmesi ile üretim planlaması yapılabilecek ve ülke ekonomisi açısından üretilen ürünlerin katma değerleri yükselecektir.

Lisanslı Depoculuk Sistemi ile tarım ürünleri piyasalarına ve borsacılık sistemine önemli bir işlev kazandırılmış olacaktır. Bu depolardan ürün karşılığı verilen makbuz senetleri borsalarda işlem görebilecek ve ürün fiziksel olarak hareket etmeden kolaylıkla el değiştirebilecektir. Sanayici açısından düşünüldüğünde piyasa ve fiyat oluşumları ile ilgili kararlarını vadeli işlem piyasaları ile destekleyebilecektir. Aynı zamanda belli standartlarda ve kalitedehammadde ihtiyacının karşılanması açısından da lisanslı depoculuk sistemi önemli görülmektedir. Lisanslı depoculuk sisteminden verilen makbuz senetlerinin dolaştığı piyasada ürünler, kalite özelliklerine göre pazar bulabilecek ve belli standartlara sahip olan kaliteli ürün daha fazla gelir

getirecektir. Bu durum üreticileri kaliteli ürün üretmeye teşvik edecek ve dış ticarete standardizasyon konusunda ülkemizin yaşamış olduğu sorunların önüne geçilmiş olacaktır.

### 3. Türkiye'de Lisanslı Depo Uygulamaları

Dünya Bankası ile birlikte yürütülen “Tarım Reformu Uygulama Projesi” (ARIP) kapsamında lisanslı depoculuk için onay verilen beş adet Tarım Satış Kooperatifi Birliğinden TARİŞ Zeytin ve Zeytinyağı Birliği, Dünya Bankası ile yapılan mutabakat kapsamında 21 bin tonluk depolama kapasitesi oluşturmak için lisanslı depoculuk yapabilme iznini almış ve çalışmalarına başlamıştır (Anonim, 2009b). Ayrıca Marmarabirlik, TARİŞ Üzüm Birliği, Çukobirlik ve Trakyabirlik de % 50 maliyeti Dünya Bankası tarafından sağlanan finansman desteğiyle lisanslı depoculuk sistemini TMO yedi yıl kira garantisi vererek 35 ilde girişimcilere lisanslı depo kurduracaktır. Bu doğrultuda Türkiye’de ilk lisanslı depo; TMO, TOBB, Tarım Kredi Kooperatifleri Merkez Birliği, Umumi Mağazalar Türk A.Ş. ile Gümrük ve Turizm Şirketi tarafından kurulmuştur (Anonim, 2007).

TMO bu yapı içerisinde depoların ilk beş yıl tüm kapasitesini, sonraki iki yıl da yarım kapasitesini kiralayacaktır. Bankalar da TMO’nun kiralama garantisini dikkate alarak yatırımcılara uygun koşullarda kredi kullanıracak ve ayrıca yatırımcılara arsa kolaylığı sağlanacaktır.

İzmir Ticaret Borsası lisanslı depoculuk şirketi kurma çalışmalarına (pamuk için) 2009 yılında başlamış ve şirket kuruluşunun ardından, lisans alma çalışmalarına devam etmektedir (Anonim, 2010).

#### 3.1. Lisanslı Depoculuk Sistemine Verilen Teşvikler

Lisanslı Depoculuk yatırımlarının vergi düzenlemeleri ile teşvik edilmesi amacıyla Ticaret ve Sanayi Bakanlığı öncülüğünde Maliye Bakanlığı nezdinde sonuçlandırılan düzenlemeyle lisanslı depoya teslim edilen ürün için üreticiye verilen ürün senetleri KDV den süresiz, Gelir ve Kurumlar Vergisi’nden ise 31 Aralık 2013 tarihine kadar istisna tutulacaktır. Lisanslı depoculuk işletmesi ile mudi arasında yapılacak sözleşmeler ve ürün senetleri Damga Vergisinden istisna tutulacaktır. İşletmelerin çalıştırdıkları Ar-Ge personeli için gelir vergisi stopajı ise %90'a kadar indirimli ödenecektir (Anonim, 2009c).



### 3.2. Sistemin Uygulamasına İlişkin Sorunlar

Türkiye’deki tarım piyasalarındaki işleyişte kamu, müdahaleci bir rol üstlenmektedir. Sistemin uygulamaya geçmesiyle birlikte kamu tamamen piyasadan çekilerek, özel sektörü piyasalara yönlendirecektir. ABD’deki lisanslı depoculuk uygulamalarına bakılacak olursa kamunun piyasalardan tamamen çekilmediği, çeşitli araçlarla piyasaları destekleyici ve düzenleyici rol aldığı gözlenecektir. Ayrıca ABD’de sistemin bu derece başarılı olmasının altında yatan en önemli sebeplerden biri de çok sayıda lisanslı deponun bulunması ve ürün standardının sağlanmış olmasıdır. Ancak Türkiye’de aynı bölgede dahi ürün standardı sağlanamamıştır ve ticaret borsaları işlevsel değildir. Ürün borsalarının sisteme entegre edilemediği bir sistemde çok sayıda lisanslı deponun kurulması dahi sistemin başarılı olmasını sağlamada yetersiz kalacaktır.

Sistemle ilgili teknik, hukuki ve bilişim ile ilgili altyapı sorunları henüz aşılanamamıştır. Sistemde makbuz senetlerinin işlem göreceği borsalar oluşturulamamış, ürün senedi karşılığı kredi sağlayacak bankalar ve ürünü sigorta edecek şirketler ortaya konmamıştır. Sistemin küçük üreticiye hitap etmemesi ve yatırımcı için alternatif finansal enstrümanların en karlı yatırım aracı olma özelliklerini sürdürmeleri sistemin önündeki en önemli engeller olarak sayılabilir.

### 3.3. Sistemin Uygulamasına Yönelik Sorunlara Çözüm Önerileri

Lisanslı depoculuk sisteminin başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için öncelikle makro ekonomik göstergelerin sağlıklı olması gerekmektedir. Diğer taraftan, teknik ve altyapı eksikliklerinin giderilmesi de gerekmektedir.

Makbuz senedini rehin olarak kredi sağlayacak olan bankaların sisteme dahil edilmesi ve sistem içerisinde yer alan her bir birimin birbiriyle iletişimini sağlayacak bilişim ağının kurulması son derece önemlidir. Zira, makbuz senedi borsada sürekli olarak el değiştirebilecektir. Bu bağlamda sorun yaşanmaması için banka-borsa ve lisanslı depo üçgeni arasında sıkı bir ağ kurulması gerekmektedir. Ürün için sigorta sağlayacak şirketlerin hangi şartlarda sistemde yer alacaklarına da açıklık getirilmesi şarttır.

Türkiye’de lisanslı depoculuk sisteminin uygulanabilirliği mevcut şartlar altında oldukça zor gözükmektedir. Ancak sistemde rol alan kurum ve kuruluşlarla ilgili görev, yetki ve sorumluluklar ile teknik, hukuki ve bilişimle

ilgili altyapı çalışmaları tamamlanırsa uygulamada uzun vadede tarım piyasalarının gelişmesinde başarı sağlanabilecektir.

#### 4. Sonuç

Küreselleşme ve uluslararası rekabet koşullarında meydana gelen değişimler, Türkiye'nin tarım politikalarını oluştururken sadece iç dinamikleri değil, dış dinamikleri de dikkate almak durumunda bırakmaktadır. Tarımsal ürün piyasalarında dünya ile rekabet edebilmek için gelişmiş piyasaların oluşması şarttır. Bu nedenle, ürün borsaları ve lisanslı depoculuk sisteminin geliştirilmesi, tarım veri sistemi ve pazar enformasyon ağının kurulması açısından son derece önemlidir. Gelecekte rekabet, firmalar veya üreticiler arasında değil tedarik zincirleri arasında yaşanacaktır. Tedarik zinciri mal ve hizmetlerin tedarik aşamasından üretime ve nihai tüketiciye ulaşmasına kadar birbirini izleyen tüm halkaları kapsamaktadır. Sanayi ve Ticaret Bakanlığı'nca yasal altyapısı oluşturulan lisanslı depoculuk ve ürün borsaları, özellikle stoklama ve pazarlama halkaları ile dağıtım halkaları üzerinde görünen bir etki yapacaktır (Anonim, 2004).

Tarım piyasalarında eksikliği hissedilen lisanslı depoculuk sistemi ile; ürünlerinin standartlara göre borsa vasıtasıyla makbuz (ürün) senetleri üzerinden alınıp satılması, ürünlerin sigorta edilmesi, tazmin fonu vasıtasıyla mudi menfaatlerinin güvence altına alınması, elektronik ürün ticaretine geçilmesi ve ihtilafların çözümünde bilirkişi ve tahkim yoluna gidilmesi gibi temel yenilikler getirilmiştir. Ancak lisanslı depoculuğun çalışabilmesi için tüm tarım ürünlerinde, gelişmiş spot piyasaların oluşturulması, ürün borsacılığının ulusal boyutta olması ve ticaret borsalarının işlevsel bir yapıya kavuşturulması şarttır (Anonim, 2009d). Türkiye'deki borsaların birbirleriyle ve dünya borsaları ile entegre olmaları açısından çağdaş iletişim ve haberleşme araçları ile donatılması ve gerekli ağı kurulması zorunludur. Aynı zamanda lisanslı depo-banka ve borsa veri tabanı oluşturularak veri paylaşımı sağlanması sistemin sağlıklı işleyebilmesi ve makbuz senedi mülkiyetinin takibi açısından son derece önemlidir.

Lisanslı depoculuk sisteminin uygulanması, ürün borsacılığını geliştireceğinden Türkiye'yi AB ile müzakere sürecinde tarım, hayvancılık ve gıda konularında avantajlı konuma taşıyacaktır (Anonim, 2009e). Ürün İhtisas Borsacılığı ve Lisanslı Depoculuk Sistemleri, Vadeli İşlemler ve Opsiyon Borsalarının gelişimini olumlu etkileyecektir.

Gelişmiş ülkelerde uygulanan lisanslı depoculuk sistemi ülkemizde de uygulamaya geçtiğinde, başta hububat, baklagiller, pamuk, fındık ve zeytinyağı olmak üzere Türkiye açısından son derece büyük öneme sahip ürünlerin ticaret hacminde, kalitesinde, arz ve talebin dengelenmesinde ve fiyatların istikrarının sağlanmasında büyük gelişmeler kaydedilecektir (Anonim, 2009f).

Türkiye’de tarım ürünleri piyasasında en önemli sorun arzın talebe gecikmeli uyum sağlamasıdır. Hasat sezonu üreticilerin yeterli depolama imkanları olmadığından, bu durum üretici yönünden düşük gelir, tüccar için de sıkışmış bir pazar yaratmaktadır. Bu nedenle lisanslı depoculuk konusunda adımların atılması gerekmektedir. Globalleşen dünyada pazarın tek ve rekabetin çok olduğu göz önüne alınırsa; dış etkenler nedeniyle, alternatif politika ve destekleme araçları giderek sınırlanan Türkiye de etkin, verimli ve sürdürülebilir bir tarım sektörü için lisanslı depoculuk sistemini bir an önce hayata geçirmelidir. Sistemde başarının hemen sağlanamayacağı unutulmamalıdır. Bulgaristan’da lisanslı depoculuk sistemi 1997 yılında başlamış, olumlu sonuçlar 2001-2002 yıllarında alınmaya başlanmıştır. Lisanslı Depoculuk Sistemi ile tarım piyasaları yeni bir ivme kazanacaktır.

#### Kaynaklar

- Anonim (2004), II. Tarım Şurası VI. Komisyon Üretim ve Pazarlama Politikaları Komisyon Raporu, <http://tarimsurasi.tarim.gov.tr/PDFLER/VI.Konisyon.pdf>, 18.03.2010.
- Anonim (2005), Resmi Gazete, 17 Şubat 2005, Sayı 25730, Tarım Ürünleri Lisanslı Depoculuk Kanunu, Kanun No:5300. <http://www.alomaliye.com/5300sayilikanuntarimurundepo.htm>, 10.03.2009.
- Anonim (2007), <http://www.tarimsalbilgi.org/forums/tmodan35ildekiragarantili-lisanslidepo-t629.0.html>, 10.03.2009.
- Anonim (2009a), Ankara Ticaret Borsası, <http://www.atb.gov.tr>, 24.03.2009.
- Anonim (2009b), Tarım Reformu Uygulama Projesi, <http://www.arip.org.tr>, 20.03.2009.
- Anonim (2009c), Lisanslı Depoculuk, <http://www.tumgazeteler.com/?a=4602165>, 12.02.2009.
- Anonim (2009d), Türkiye Ziraat Odaları Birliği, <http://www.tzob.gov.tr>, 12.02.2009.
- Anonim (2009e), Cine Tarım Agricultural Inc., <http://www.cine-tarim.com.tr>, 24.03.2009.
- Anonim (2009f), İzmir Ticaret Borsası, <http://www.itb.org.tr>, 24.03.2009.

- Anonim (2010), Lisanslı Depoculuk İçin Şirket Kuruluyor, <http://www.tumgazeteler.com/?a=6115522>, 23.05.2010.
- Coulter, J. and Onumah G. (2002), "Role of Warehouse Receipt Systems in Enhanced Commodity Marketing and Rural Livelihoods in Africa", *Food Policy* 27 (2002) pp. 319-337.
- Demirbilek, S. Koç, C. Arslan, M. (2006). "Ticaret Borsalarından Gerçek Borsaya Genel Yaklaşım-Tarımsal Ürün Piyasalarının Liberalizasyonu".
- Erbay, E.R. (2006), "Lisanslı Depoculuk ve Ürün Borsalarının Tarım Ürünleri Piyasalarına Etkileri: Trakya Bölgesi Örneği", Türkiye VII. Tarım Ekonomisi Kongresi, Antalya.
- Faber Nynke, Rene (Marinus) B.M. De Koster, Steef L.Van De Velde. (2002), "Linking Warehouse Complexity to Warehouse Planning and Control Structure", *Industrial Journal of Physical Distribution&Logistics Management*, Vol 32, no 5, pp.381-395.
- Grange D. M. (2002), Feasibility Study for a Regional Warehouse Receipt Program for Mali, Senegal and Guinea. [http://pdf.usaid.gov/pdf\\_docs/PNACT862.pdf](http://pdf.usaid.gov/pdf_docs/PNACT862.pdf), 20.04.2010.
- Gürler, Z. (2008), Tarım Ekonomisi Ders Kitabı, ISBN 978-605-395-067-7.
- Hekimoğlu, B. ve Altındeğer, M. (2006), Tarım Ürünleri Lisanslı Depoculuk Sistemi ve Etkileri, Samsun Valiliği Tarım İl Müdürlüğü.
- İnan, İ.H. (2001), Tarım Ekonomisi ve İşletmeciliği, Yayın No: ISBN 975-93281-0-0, Avcı Ofset, İstanbul.
- İnan, İ.H. Gaytancıoğlu, O. Erbay, R. Yılmaz, F. (2003), Gelişmiş Ülkelerde Tarım Piyasalarının Organizasyonu, İstanbul Ticaret Odası, Yayın No: 2003-53, Ankara.
- Lacroix, R. and Varangis, P. (1996), "Using Warehouse Receipts in Developing and Transition Economies", *Finance&Development* September 1996. Number: 3, <http://www.imf.org/external/pubs/ft/fandd/1996/09/pdf/lacroix.pdf>, 21.03.2010.
- Ulas, D. (2007), EU Market Access: The Way Of Licensed Warehousing System for Turkish Food Producers and Exporters. "International Marketing and International Trade of Quality Food Products (Seminar)" Bologna, Italy, <http://ageconsearch.umn.edu/bitstream/7860/1/pp07ul01.pdf>, 21.03.2010
- Uras, G. (2006), "Lisanslı Depolar", *Milliyet Gazetesi*, 20.03.2009.
- USAID (2005), Warehouse Receipts Systems, Rural Agricultural Finance Specialty Topic Series. <http://www.microlinks.org/ev02.php?ID=13176201&ID2=DOTOPIC>, 10.02.2010.

## Güney Kafkasya Bölgesi Bağlamında Türkiye-Ermenistan İlişkileri

Onur DEMİRCİ<sup>a</sup>

### Özet

Türkiye'nin dış politikada son dönemde attığı hızlı adımlar sınır komşusu olan devletlerle de devam etmektedir. Bu çalışmada Türkiye'nin, sınır komşusu Ermenistan ile olan ilişkilerinin ekonomik ve siyasi boyutu son dönem gelişmeleriyle birlikte ele alınmıştır. Ayrıca bu ilişkiler, Ermenistan'ın da içinde bulunduğu Güney Kafkasya Bölgesi'ni bir bütün olarak değerlendirerek ve atılacak adımların bölgeye sağlayacağı istikrarla kazanılacak ekonomik ve siyasi yararları da düşünerek ele alınmış ve sonuçlar buna göre yorumlanmıştır. Çalışmada, Ermenistan'la ilişkilerin artırılmasıyla özellikle kısa ve orta vadede elde edilecek ekonomik yararların boyutunun çok büyük olamayacağı görülmüştür. Ancak bir bütün olarak Güney Kafkasya istikrara kavuşursa Türkiye'nin bölgesel kazançları uzun vadede çok daha fazla olacaktır. Bu bağlamda atılacak ilk adımın, Türkiye-Ermenistan-Azerbaycan arasındaki ekonomik-politik çıkmazı çözmeye yönelik olması gerekmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Ermenistan, Güney Kafkasya, Türkiye, Azerbaycan, Gürcistan

### Turkey-Armenian Relations in the Context of the Southern Caucasus

### Abstract

The quick steps that Turkey has recently taken in foreign policy are continuing also with the neighboring States. In this study, economic and political dimension Turkey's relationship with Armenia is dealt with the recent developments. Furthermore, these relationships have been tackled by thinking the economic and political profits which will be reached with the stabilization that the future-steps will provide the region and by evaluating completely the Southern Region of Caucasus including Armenia. So the result has been assessed according to this point of view. In the study, it is seen that the dimension of economic profits which will be gained in the short and long run especially, by increasing the level of the relationship with Armenia will not be great. But, if the South Caucasus reaches the stabilization as a whole, the regional profits of Turkey will also be so much in the long run. Having regard to this, the first step should be toward the solution in working out the political and economical deadlock among Turkey, Armenia and Azerbaijan.

**Key words:** Armenia, South Caucasus, Turkey, Azerbaijan, Georgia

---

<sup>a</sup> Yüksek Lisans Öğrencisi, Kafkas Üniversitesi, SBE, İktisat Anabilim Dalı, [onurdemirci@windowslive.com](mailto:onurdemirci@windowslive.com), Kars.

## 1.Giriş

Uzun yıllar boyunca Türkiye'nin dış politikasında komşularıyla olan münasebetleri tartışılan bir konu olarak kalmıştır. Batı sınırında Yunanistan ve Bulgaristan'la, GÜneydoğu sınırlarında Suriye ve Irak'la, Doğu sınırlarında ise İran ve Ermenistan ile uzun yıllar siyasi ve ekonomik bağlamında çok zayıf ilişkiler kurulmuştur. Ancak Türkiye'nin sınır komşularından özellikle Ermenistan ile arasındaki ilişkiler diğer sınır devletlerine oranla daha zayıf kalmıştır. Hem ekonomik hem de siyasi ilişkilerin zayıflığının başlıca nedenleri arasında Ermenistan'ın iddia ettiği sözde soykırım meselesini ve Türkiye'nin, Ermenistan ve Azerbaycan arasındaki Dağlık Karabağ sorununa olan hassasiyeti gösterilebilir. Nitekim Ermenistan'ın Karabağ'ı işgalinden sonrada, Türkiye Nisan 1993'te Ermenistan ile olan hava ve kara sınırını kapamıştır (Demirağ, 2005- 2006; 75).

Ermenistan'ın Türkiye ile olan sınırını belirleyen Kars anlaşması, Ermenistan tarafında hala kabullenilmiş değildir. Ayrıca Türkiye ile çok yakın dini, kÜltürel, tarihsel ve dilsel yakınlığı olan Azerbaycan'ın, Ermenistan ile arasındaki Karabağ sorunu da Türkiye – Ermenistan ilişkilerinde belirleyici bir rol oynamaktadır. Bununla birlikte Ermenistan Bağımsızlık Bildirgesi'nin 11. paragrafında Batı Ermenistan tabirinin kullanılarak Türkiye'nin Doğu Anadolu Bölgesi'nin büyük bir kısmının kastedilmesi de ikili ilişkilerde öncelikli problemler arasında gelmektedir. Ermeni yetkililerin, 14 Nisan 2009'daki Uluslararası Kriz Grubu'nun (ICG) raporunda, 1921 Kars antlaşmasıyla çizilen sınırları sorgulamadıklarını ve Türk toprakları üzerinde hiçbir taleplerinin bulunmadıklarını açıklamış olmalarına rağmen (Çandar,2009) Batı Ermenistan ifadesi hala Ermenistan Bağımsızlık Bildirgesinde bulunmaktadır. İlişkileri zayıflatan önemli bir diğer etkende özellikle Ermeni Diasporası'nın uluslararası platformlarda sıklıkla dile getirdiği ve Türkiye'yi hem siyasi hem de dolaylı olarak ekonomik açıdan sıkıntı içine sokan, sözde "soykırım" iddialarıdır. Tüm bunlar bize, Türkiye'nin sınır komşularıyla olan ilişkilerinde en zayıf halkalardan birinin Ermenistan olduğunu göstermektedir. Türk-Ermeni ilişkilerinin zayıf olmasındaki bu etkenler doğal olarak iki devlet arasındaki ekonomik ilişkilere de bir hayli yansımış durumdadır.

Türkiye-Ermenistan arasındaki ekonomik, siyasi ve toplumsal ilişkileri değerlendirirken sadece ikili ilişkilere değil GÜney Kafkasya Bölgesi'ne (Azerbaycan, Ermenistan, Gürcistan) bir bütün olarak bakmak gerekmektedir.

Çünkü bölgedeki siyasi ve ekonomik ilişkilerin zayıflığı sadece Türkiye-Ermenistan arasında değil diğer devletler arasında da söz konusudur. Bölgedeki ilişkilerin bu zayıflığı ve ülkeler arasındaki anlaşmazlıklar, bölgesel bir istikrarsızlığa neden olmakta ve bu da ekonomik açıdan durağanlık yaratmaktadır. Bu açıdan Türkiye-Ermenistan ilişkilerini incelerken durumu bölgesel temel tabanda ele alarak, ilişkilerden doğabilecek fayda ve zararları bu bağlamda değerlendirmek daha geniş ve uzun dönemli bir bakış açısı sağlayacaktır.

Bu çalışmada, ilk olarak Azerbaycan, Gürcistan ve Ermenistan'ın içinde bulunduğu ve stratejik bir bölge olarak önem kazanan Güney Kafkasya'ya genel bir bakış açısı ile değinildikten sonra Türkiye'nin, Ermenistan ve bölge ülkeleri ile olan siyasi ve ekonomik ilişkileri incelenecektir. İlişkilerde bir gelişmenin ve bölgenin daha istikrarlı bir yapıya kavuşmasının, etkilerinden söz ettikten sonra son olarak Türkiye-Ermenistan sınırının var olan pozisyonunu koruması ve açılması durumlarındaki ekonomik ve/veya siyasi yarar/zararlar analiz edilmeye çalışılacaktır.

## 2. Güney Kafkasya'ya Genel Bir Bakış

Sovyetlerin yıkılmasıyla kurulan Gürcistan, Azerbaycan ve Ermenistan'ın bağımsızlıklarının üstünden yaklaşık 19 yıllık bir zaman geçmiştir. Sovyetlerin uyguladıkları "bölgeyi istikrarsız kılma" politikalarının başarısını günümüzde bu bölgede görmek hala olasıdır. Gürcistan'da 2008 yılında patlak veren savaşın yine zamanında Sovyetlerin uyguladığı politikaların bir yansıması olduğu gözlerden kaçmamalıdır. Aynı şekilde Ermenistan ile Azerbaycan arasında günümüzde devam eden gerilimlerinde, Sovyet yönetiminin uyguladığı politikalara dayandığını söylemek çokta yanlış olmaz.

Bölge devletlerinin siyasi ve ekonomik olarak güçlenebilmesi, Türkiye açısından büyük önem taşımaktadır. Özellikle son yıllarda Avrupa Birliği'nin (AB) bölgeye olan ilgisi artmaktadır. Enerjide tamamen Rusya'ya bağımlı olmaktan çekinen AB, bu bağlamda Hazar Denizi'nden taşınması düşünülen petrol ve doğal gazı bu bölgeden geçirmeyi planlamaktadır. Dolayısıyla AB bölgesel boru hattı projelerine büyük önem vermekle birlikte bölgedeki ülkelerin istikrarını da gözetmektedir. Buna paralel olarak 1991'den beri yürütölen TACIS (Technical Assistance to CIS) programının üç temel hedefi vardır: Güney Kafkasya Cumhuriyetlerinin piyasa ekonomisine ve demokrasiye geçişlerinde yardımcı olunması, dünya ekonomisi ile bütünleşmelerinin

geliştirilmesi ve ikili ilişkilerin ilerletilmesidir. Özellikle Bulgaristan ve Romanya ile birlikte AB'nin sınırlarının Karadeniz'e dayanması ve Karadeniz'den de dolaylı olarak Güney Kafkasya ile komşu olunması, AB'nin bölgedeki politikalarını da yoğunlaştırmıştır. Güney Kafkasya Cumhuriyetleri 2004 yılında AB'nin Yakın Komşuluk Politikası (YKP) kapsamına alınmıştır. Görüşmelerin ardından ise 14 Kasım 2006 yılında Eylem planları imzalanmıştır (Ağacan, 2007: 43-50).

Tüm bunlar göz önüne alındığında özellikle AB açısından Türkiye'nin bölgedeki rolünün büyük önem arz ettiği görölmektedir. Bölgede önemli bir rol üstlenmesi beklenen Türkiye'nin öncelikli olarak bölgenin istikrara kavuşmasında rol oynaması gerekiyor. Aslında Türkiye öteden beri bölgede bir istikrar arayışındadır. Bu bağlamda Türkiye'nin öncülüğünü yaptığı Karadeniz Ekonomik İşbirliği Örgütü'nde (KEİ) bunun bir göstergesi olarak sayılabilir. Karadeniz'e kıyısı olan ölkeler arasındaki ekonomik ilişkileri geliştirmek amacıyla 1992'de Türkiye'nin öncülüğünde kurulan bu örgüte, Karadeniz'e kıyısı olmayan Azerbaycan ve Ermenistan da dâhil edilmiştir.

Güney Kafkasya'nın öneminin giderek artması, doğal olarak Türkiye-Ermenistan ilişkilerini de yeniden gözden geçirme gereğini doğurmuştur. Bu bağlamda Ermenistan ile kurulacak bir yakınlığın sonuçlarına sadece Türkiye-Ermenistan penceresinden bakmak eksik kalacaktır. Bölge bir bütün olarak ele aldığında istikrar adına atılacak her adımın Türkiye açısından olumlu sonuçlar doğuracağını söylemek çok zor değildir.

### **3. Ermenistan: Genel Yapı**

Ermenistan'ın içinde bulunduğu koşulları daha iyi anlamak ve sürecin ilerisini görmek açısından, Ermenistan'ın içinde bulunduğu siyasi, ekonomik, sosyal durumuyla, dış politikasında izlediği tutuma daha yakından bakmak gerekmektedir.

#### **3.1. Siyasi Yapısı**

Ermenistan'ın bağımsız bir devlet olarak Sovyetlerin yıkılmasından sonra ortaya çıktığı 1991'den beri Ermenistan'daki siyasi yapılanma Ermeni Diasporası ve Rusya'nın etkisi altında şekillenmektedir. İç politik dinamikleri değiştirme konusunda Rusya kadar etkili olan bir başka devlet daha yoktur. Rusya'nın ekonomik ve siyasi desteğini almadan herhangi bir siyasi partinin Ermenistan'da iktidara gelebilmesinin zor olduğu söylenebilir. Ermenistan,



Rusya'nın bölgedeki siyasi, ekonomik ve askeri çıkarlarını göz ardı ettiği zaman ciddi sorunlarla karşılaşabilmektedir. Buna Petrosyan'ın istifa sürecini ve Ermenistan'ın Rusya'dan aldığı doğalgazda zaman zaman kesintiler olmasını örnek olarak gösterebiliriz (Cabbarlı, 2006). Özellikle Diaspora Ermenileri, her ne kadar Ermenistan'da yaşamasalar da, ülkenin siyasi yapılanmasında ve kararlarında etkisini şiddetle hissettirmektedir.

Bağımsızlıktan sonra ülkenin başına geçen Levon Ter-Petrosyan özellikle Türkiye ile ılımlı bir politika izlemeye çalışmıştır. Nitekim 1992 yılında Ermenistan AGİK'e girerek "sınırların değişmezliği" ilkesini kabul etmiştir. Ancak buna rağmen diasporanın da etkisiyle Ermenistan anayasasına bu tutuma karşı maddeler eklenmiştir (Ağacan, 2007; 43-50). Ancak her ne kadar ilişkiler ılımlı olarak nitelendirilse de yine bu dönemde Karabağ sorunu ve Ermeni- Azeri savaşı yaşanmış ve neticesinde de Türkiye Sınırlarını Ermenistan'a kapamıştır. Robert Koçeryan'ın döneminde ise Ermenistan dış siyasetinde daha sert politikalar uygulanmaya başlanmıştır. Şubat 2008'de Devlet Başkanı olarak seçilen Serj Sarkisyan ise ılımlı bir siyaset anlayışıyla yeni dönemde daha fazla umut vaat eden bir görünüm sergilemektedir.

### **3.2. Ekonomik, Sosyal ve Demografik Yapısı**

Güney Kafkasya bölgesinin en küçük devletlerinden biri olan Ermenistan'ı, Sovyet sonrasında Güney Kafkasya Devletleri arasında ekonomisi ve nüfusu en yavaş gelişen ülke olarak değerlendirmek mümkündür. 1991-1993 yılları arasında GSYİH' de ki % 60 'lık düşüş, Ermenistan sanayisini henüz 1990'ların başında çökme noktasına getirmiştir. 1994'te %5273'e ulaşan hiperenflasyon ile beraber işsizlik ve fakirlik Ermenistan'da yayılmıştır. 1998'deki büyük depremde ise ekonomi çökme düzeyine gelmiştir (Kantarıcı, 2005: 228). Ermenistan'ın neden diğer devletlere oranla daha az geliştiğini açıklarken, devletin zengin petrol yataklarından uzak, hiçbir denize kıyısı olmayan özelliğine birde sınırının kapalı olduğu Azerbaycan ve Türkiye'yi eklediğimizde sorunun cevabını bulabiliriz.

Yaklaşık 29 bin kilometre kare alana sahip olan Ermenistan'ın bakır, demir, boksit, molibden, altın, kurşun ve çinko gibi yeraltı zenginlikleri büyük miktarda ponza, mermer, tuf, kireç taşı, bazalt ve tuz yatakları da bulunmaktadır (The Government of the Republic Of Armenia,2009). 2008 yılı verilerine göre ise 3.1 milyon nüfusu bulunmaktadır (Worldbank,2009a). Ancak

nüfusunun Ermenistan’da yaşayan kısmı sadece bu kadardır. Diaspora olarak adlandırılan Ermenistan dışında yaşayan Ermenilerin nüfusu oldukça fazladır.

**Tablo 1**– Ermenistan’ın 2000 – 2007 Nüfus ve GSYİH Göstergeleri

Veri Bilgileri	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
Nüfus*	3.08	3.06	3.05	3.03	3.02	3.01	3.01	3.01	3.1
GSYİH*	1.91	2.11	2.37	2.80	3.57	4.90	6.38	9.20	10.3

**Kaynak:** The World Bank,2009b

\*: GSYİH Milyar \$ cinsinden – Nüfus Milyon kişi

Nüfus verilerini incelediğimizde (Tablo 1) nüfus artışının 2000 yılından 2008’e kadar azaldığını görebiliriz. Nüfusun azalmasını, ekonominin artışlara rağmen kötü olmasına bağlayabileceğimiz gibi, diasporanın Ermenistan üzerindeki sosyal etkisine de bağlayabiliriz. Çok uzun zamandan beri Ermenistan’ın nüfusu ülke dışında yaşayan Ermenilere oranla daha azdır. Dolayısıyla Ermeni nüfusunun sürekli olarak ülkeden göç vermesini de dışarıda yaşan Ermenilere duyulan bir güven algılaması olarak düşünebilir ve ülkede yaşayan Ermenilerin ekonominin verdiği sıkıntılardan kurtulmak için onlar gibi yurtdışında yaşamayı seçmesine bağlayabiliriz.

Ermenistan’ın GSYİH’ sının yüksek artışlar göstermesinde enflasyonist etkilerin olabileceği gibi dış kaynaklı özellikle diasporanın ve Rusya’nın ekonomik yardımlarını da kaynak olarak göstermek yanlış olmayacaktır. Zaten ülkenin tarımsal üretim, sanayi üretimi ve hizmetler sektörünün GSYİH’ ye oranına baktığımız zamanda üretimin reel bir üretim olamayacağını görebiliriz.

**Tablo 2**–Ermenistan’da Tarım, Sanayi ve Hizmetler/GSYİH (%)

Veri Bilgileri	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
Tarım/GSYİH	26	28	26	24	25	21	20	18
Sanayi/GSYİH	35.4	33.2	35.07	38.4	37.9	45.2	44.6	44.1
Hizmetler/GSYİH	39	39	39	38	37	37	37	38

**Kaynak:**The World Bank,2009c; Dikkaya, 2009a

Ermenistan’da tarım, sanayi ve hizmetler sektörünün, GSYİH içindeki payları, özellikle tarımsal üretimin payı 2000 yılından bu yana düşmekte (Tablo 2) buna paralel olarak sanayi üretiminin payı ise yeterli artış göstermemektedir. Tarımda 2000 yılından 2008’e kadar yaklaşık 1/3 oranında bir düşüş meydana gelmiştir. Sanayinin GSYİH’ deki payı ise 2000 yılından 2007 yılının sonuna kadar yaklaşık %10’luk bir artış göstermiştir. Hizmetler sektöründe ise kayda değer bir artış söz konusu değildir. Bu oranlar bize Ermenistan’ın bir sanayi toplumu olma yolunda ilerlediğini kısmen göstermektedir.

Ermenistan'ın toplam mal ve hizmet ihracat ve ithalat rakamlarına da göz atmak gerekmektedir. Tablo 3'den de görebileceğimiz üzere Ermenistan'ın toplam ithalatı 2003'den 2007'e kadar düzenli bir şekilde artış göstermektedir. Aynı şekilde ithalat rakamlarında da 2003 yılından itibaren bir artış görülebiliyor.

**Tablo 3 – Ermenistan Dış Ticaret Verileri (Milyon \$)**

	2003	2004	2005	2006	2007
Mal ihracatı	696	738	1.005	1.025	1.200
Hizmet İhracatı	207	333	411	485	526
<i>Toplam İhracat</i>	<i>903</i>	<i>1.071</i>	<i>1.416</i>	<i>1.510</i>	<i>1.726</i>
Mal İthalatı	1.130	1.196	1.593	1.921	2.807
Hizmet İthalatı	276	432	531	615	718
<i>Toplam İthalat</i>	<i>1.406</i>	<i>1.628</i>	<i>2.124</i>	<i>2.536</i>	<i>3.525</i>

**Kaynak:** FITA,2009

Ermenistan'ın ithalatının son dönemde artışına bakarsak, bölgede istikrarın ve iyi ilişkilerin sağlanmasıyla Ermenistan'ın ithalat kalemlerinde Türkiye de önemli bir rol oynayabilir.

### **3.3. Dış Politikaya Kısa Bir Bakış**

Ermenistan dış politikasına değinirken Ermeni Diasporası'na ayrı bir yer açmak gerekir. Ülke nüfusundan daha fazla vatandaşın ülke dışında yaşıyor olması örneğine çok fazla olmadığı bir durumdur. Bu rakamın 5 milyondan fazla (Balcı,2006) olduğunu düşündüğümüzde ise diasporanın ülke içindeki hem siyasi hem de ekonomik etkinliğinin neden fazla olduğunu açıklayabiliriz. Koçaryan döneminde çifte vatandaşlık hakkını alan diasporanın desteğinin artmasını sağladı (Lütem, 2007: 1033). Bu da Ermenistan'ın dış politikasında diasporanın etkisini arttıran bir hamle olmuştur. Rusya'nın da Ermenistan'ın politikalarında etkili olduğunu daha öncede söylemiştik. Bu bağlamda Ermenistan dış siyasetinde aksayan yönün, kendi dış politikasına yeterince hâkim olamaması, yani tam anlamıyla bağımsız olamaması olduğunu söyleyebiliriz (Yılmaz,2008).

Ermenistan'ın komşularıyla ilişkilerini ele aldığımızda, özellikle Türkiye ve Azerbaycan'la sorunlar yaşadığı ve bu sorunlarında hem ekonomisine hem de doğal olarak sosyal yaşantılarına etki ettiği gerçeği karşımıza çıkmaktadır. Gürcistan ile olan ilişkilerine geldiğimizde ise; *Ermenistan'ın Rus destekli irredentist politikalarının, hatırı sayılır bir Ermeni azınlığı içinde barındıran Gürcistan'da yarattığı tedirginliğin iki ülke*

*ilişkilerinde belirleyici olduğu gözlemlenmektedir* (Ağacan, 2005). Bununla birlikte yine Ağacan'ın dediği gibi hem tarihsel bir güvensizlik hem de toprak bütünlüğü konusundaki tedirginlik, Gürcistan'ın Ermenistan ile olan ilişkilerini etkilemektedir

#### **4. Türkiye - Ermenistan İlişkilerinin Tarihi ve Günümüz**

Türkiye ve Ermenistan'ın ilişkilerini değerlendirirken, uzun yıllar birlikte yaşayan bu iki toplumun birbirlerinden nasıl koptuğunu, geçmişte yaşanan hangi sorunların günümüzde iki devletin ilişkilerini bu denli soğuttuğunu ve bu sorunların kaynağını anlamak gerekmektedir. Ancak bu şekilde ilişkilerin günümüzdeki ve gelecekte seyri anlaşılabilir.

##### **4.1. Osmanlı Dönemi ve Ermeni Meselesinin Tarihçesi**

Ermenistan'la sorunların kaynağı Osmanlı Devleti'nde yaşayan Ermenilerin ayaklanmalarıyla başlamıştır. Ancak sorunun kaynağı ve bu ayaklanmalarının sebebi 1774 Küçük Kaynarca anlaşmasına kadar uzanmaktadır. Anlaşma sonucunda Rusya, Osmanlı'nın iç işlerine karışma hakkını elde etmiştir. Bunu takiben, 28 Şubat 1856'da yayımlanan Islahat Fermanı ile gayrimüslim tebaaya ait haklar genişletilmiştir. Bu Ferman Paris Barış anlaşmasına eklenince, Rusya dışında diğer batılı devletlerinde Osmanlı iç işlerine karışmasının önü açılmıştır (Şimşir, 2005; 12–14). 1877–1878 Osmanlı Rus savaşından sonra imzalanan, 13 Temmuz 1878 tarihli Berlin Anlaşmasında ise İngiltere ve Rusya, Ermeniler için ortaklaşa şu hükmü koydular: Madde. 61- *Osmanlı Devleti, Ermenilerin oturdukları yerlerde muhtaç oldukları Islahat ve düzenlemeleri yapmayı ve Kürtler ile Çerkezlerle karşı Ermenilerin emniyet ve huzurlarını korumayı taahhüt eder.* Bu anlaşma ile Ermeniler artık büyük devletlerin koruması altındaydı. 19.yy'da Ermeniler Hınçak ve Taşnaksütyun cemiyetlerini kurarak Anadolu'da isyanlara ve milli devlet fikrini, büyük Ermenistan hayallerini, hayata geçirmeye çalışmışlardır (Şimşir, 2005: 20–22).

I. Dünya Savaşı'nın yaşanmasıyla birlikte Rusya'yla işbirliği yapan Ermeniler, Doğu Anadolu'da büyük isyanlar başlatarak bölge halkına saldırılara başlamışlardı. Nitekim Osmanlı da buna tedbir getirmek adına 1915'te çıkarttığı bir Tehcir Kanunu ile Bölgedeki Ermenileri, Suriye ve Irak taraflarına göç ettirmiştir. Ermeni sorununun günümüze yansıyan “sözde soykırım” meselesi de bu olay ile başlamıştır. Ermeni tarihçiler, dönemin Osmanlı hükümeti İttihat ve Terakki'nin merkez kadrolarının bu olayla bir imha planını başlattıklarını, bu

amaçla da Ermeni nüfusunu “ölüm yürüyüşü” için Mezopotamya'nın çöllerine gönderdiğini söylemektedirler. Ayrıca tehcirin 24–48 saat gibi çok kısa bir zaman diliminde yapılmış olduğunu da iddia etmektedirler. Ancak Osmanlı arşiv belgelerine göre iki gün içinde tehcir ettirilenler köylüler değil, Ermeni komite üyeleri idi. Hatta köylülere 1 aydan fazla zaman verildiği bile görülmektedir. Üstelik tehcir sürecini dışarıdan gözlemleyenler Osmanlı Hükümetinin tehcirin güvenli bir şekilde gerçekleştirilmesi için talimatlar yayımladığını belirtmişlerdir (Çiçek, 2009). Nitekim soykırıma niyet eden bir devlet bunu kanun çıkartarak yapmayacağı, Osmanlı Devleti'nin de sırf bu tarz tartışmalara mahal vermemek için konuyla ilgili bir kanun çıkarttığı ve göç olayını bu şekilde gerçekleştirdiği görülmektedir. Yalnızca çıkartılan kanuna bakarak bile olayın “soykırım” ile ilgili olmadığı söylenebilir.

#### 4.2. Türkiye - Ermenistan İlişkileri

Türkiye'nin sınır komşuları arasında ilişkilerinin en uzak olduğu Ermenistan 1991 yılında Sovyetlerin yıkılmasıyla bağımsızlığını kazanmıştır. Türkiye hemen akabinde 16 Aralık 1991 'de Ermenistan'ı ilk tanıyan devletlerden birisi olmuş ve ardından Ermenistan'a insani yardımda bulunmuştur. 1992 yılında da Ermenistan'a tahıl satmış ve Azeri petrol ambargosu nedeniyle enerji sıkıntısı çeken Erivan'a elektrik vermiştir (Demirağ, 2005- 2006; 74). Başlangıçtaki bu iyi ilişkiler Türkiye'nin kurucusu olduğu KEİ' ye Ermenistan'ı da üye olarak davet etmesiyle devam etmiştir. Özellikle Ermenistan'ın ilk Başbakanı olan Ter-Petrosyan döneminin ilk zamanlarında ilişkiler sıcak bir zeminde devam etmiş, ancak Ermenistan'ın Karabağ'ı işgal etmesiyle Türkiye Nisan 1993'te insani yardımlarda dâhil olmak üzere Ermenistan'a yapılan her türlü sevkiyat için topraklarının ve hava sahasının kullanılmayacağını açıklayarak sınırını Ermenistan'a kapamıştır (Demirağ, 2005- 2006; 75). Ancak Türkiye iyi niyetini sürdürmek amacıyla 1995'te H-50 hava koridorunu açarak Ermenistan'a hava ulaşımını başlatmıştır.

1998 yılında Robert Koçaryan'ın göreve gelmesiyle ilişkiler daha sert bir zeminde devam etmiştir. Koçaryan sözde soykırımın uluslararası alanda tanınmasının Ermenistan dış politikasının öncelikleri arasında yer aldığını belirtmiş ve genelde Türkiye aleyhtar bir politika izlemiştir. Bu dönemde 1999 yılında AGIT zirve toplantısının Türkiye'de yapılmasına karşı oy birliği ile karar alınmış ancak Ermenistan konuda veto tehdidinde bulunmuştur. Ancak diğer devletlerin ikazı üzerine vazgeçmiş ve zirveye de katılmıştır (Lütem,

2007: 1033). Yine Koçaryan döneminde 2007 yılında Türkiye’de gerçekleştirilen NATO zirvesine Ermenistan katılmamıştır. Ermenistan hükümetinin bu davranışları ilişkilerin zamanla daha da soğumasında önemli bir etken olarak karşımıza çıkmaktadır.

2001 yılında Brüksel’de gerçekleştirilen AB-Ermenistan Parlamenteler işbirliği Komisyonu toplantısından sonra, AB üyeleri, Türkiye ve Azerbaycan’a Ermenistan’a uygulanan ambargonun kaldırılması çağrısında bulunarak, bu konunun Türkiye’nin AB üyeliğini zora sokacağını belirtmişlerdir (Demirağ, 2005–2006: 75). Nitekim bu görüş de bize Ermenistan’ın AB için öneminin arttığını göstermektedir. Bölgede enerji politikalarına ağırlık veren AB için Ermenistan’ın Rusya’dan biraz daha kopması bu bağlamda önem taşımaktadır. Bu çerçevede Avrupa Parlamentosu (AP) 6 Ekim 2004 Türkiye raporunda Türkiye’nin Ermeni “soykırımını” kabul etmesini beyan eden bir raporu kabul etmiştir (Şimşir, 2005: 238).

Ermenistan “sözde soykırım”la ilgili hiçbir bilimsel araştırmaya yanaşmamakta ve tarihsel gerçeklerden de olabildiğince uzak durmaktadır. Bunun en açık göstergesi de 2008’de Türkiye Başbakanı Recep Tayyip Erdoğan’ın konuyla ilgili konuşmasında söylediği, “*AB içinde de bu konu sürekli önümüze getiriliyor. Aslı astarı olmayan iddialar netice vermez. İddia sahipleri iddialarında samimiye, biz arşivlerimizi açtık. Gelin siz de açın, tarihçilerden oluşmuş bir heyet çalışsın, ardından atılması gereken adım neyse atarız*” ifadeler olmuştur (Fakir, 2005). Bu da Türkiye’nin konuya bakış açısını net bir şekilde ortaya koyarak çözüme ilişkin somut bir adımın atıldığını göstermektedir. Tüm bu gelişmeleri değerlendirdiğimizde Türkiye’nin üzerine düşen adımları yeterince attığını görüyoruz; ancak Ermenistan tarafından aynı tutum görülememiştir. Uluslararası ilişkilerin, iki ülkenin birbirine aynı imtiyaz ve hakları karşılıklı olarak tanınması anlamına gelen “*Karşılıklılık İlkesi*” kavramına dayandığını düşünürsek sadece bir tarafın taviz vermesini beklemek gerçekçi olmayacaktır.

Günümüzde Türkiye’den, Gürcistan üzerinden Ermenistan’a yolcu otobüsü seferleri yapılmaktadır. 10 Ocak 2002’den itibaren de Ermenistan’dan Türkiye’ye girişinin önündeki zorluklar azaltılmıştır. Yine bu olayları takiben 29 Mart 2007’de Akdamar Kilisesi restore edilmiş ve müze olarak açılmıştır (Dikkaya, 2009b). Son olarak da Cumhurbaşkanı Abdullah Gül’ün 5 Eylül 2008’de Türkiye ve Ermenistan Milli Futbol takımları arasında oynanacak maç

için Ermenistan'a gitmesi Türkiye'nin attığı adımlardan sonuncusuydu. Ziyaret sırasında iki ülke Cumhurbaşkanları ve Dışişleri Bakanları arasında yapılan görüşmelerde, ikili ilişkiler, bölgesel gelişmeler ve Türkiye'nin Kafkasya İstikrar ve İşbirliği Platformu (KIİP) inisiyatifi geniş şekilde değerlendirilmiştir (MFA,2009a). Serj Sarkisyan'ın da 14 Ekim 2009'da aynı maçın Türkiye'de oynanacak karşılaşması için Bursa'ya gelmesi atılan adımların karşılıklı olması durumunda ilişkilerin yönünde de pozitif bir ilerleme olacağını göstermiştir.

Son zamanlarda ise ilişkilerin gelişmesine yönelik adımlar hızlandı.10 Ekim 2009'da Türkiye ile Ermenistan arasındaki ilişkilerin geliştirilmesine dair dışişleri bakanları tarafından Zürih'te imzalanan protokol'de alınan bazı kararlar şunlardır (MFA,2009b);

- İki ülke arasında mevcut sınırın uluslararası hukukun ilgili anlaşmalarında tarif edildiği şekliyle karşılıklı olarak tanınması,
- Ortak sınırın açılması,
- İyi komşuluk ilişkileriyle bağdaşmayacak herhangi bir siyaset izlemeyeceklerine dair taahhütlerin yinelenmesi,
- Halkların yararına hizmet etmek amacıyla iyi komşuluk ilişkileri tesis etmeyi, siyasi, ekonomik, kültürel ve diğer alanlarda ikili ilişkileri geliştirmesi,
- Protokolün yürürlüğe girdiği tarihten itibaren diplomatik ilişki kurulması ve karşılıklı olarak diplomatik temsilcilik açılması.

İmzalanan bu protokol, ilişkilerin geliştirilmesine yönelik atılan tarihi bir adım niteliğindedir. Ermenistan Anayasa Mahkemesi protokolü onaylamış ancak protokol şartlarının ancak iki koşulun gerçekleşmesi durumunda geçerli olacağına hükmetmiştir. Karara göre ancak "diplomatik ilişkilerin kurulması" ve "ortak sınırın açılması" durumunda protokoller geçerli olabilecektir. Ayrıca Mahkeme, protokollere göre, "ilişkilerin tarihsel boyutunu" incelemek üzere kurulması öngörülen protokollerin kesinlikle 1915'te yaşananları ele almayacağını söylemiştir (Köker,2010). Ermenistan Anayasa Mahkemesi'nin aldığı bu karar da bizi yine aynı noktaya götürmektedir: *ilişkilerin tıkanması*. Türkiye cephesinde ise protokollerin onaylanmasına dair bazı senaryolar öne sürülebilir: a) *Protokoller TBMM tarafından kabul edilmeyebilir*, b) *TBMM tarafından Karabağ'a ilişkin somut bir ilerleme ortaya çıkıncaya kadar bekletilebilir*, c) *Son ihtimal ise meclis tarafından kabul edilecek bir deklarasyonla birlikte kabul edilerek protokollerin yaşama geçmesi için gerekli*

*şartlara vurgu yapılabilir* (Dikkaya, 2009c). Bu Protokollerin Parlamentolarca onaylanma süreci ise iki ülke için de sancılı geçecektir.

Ermenistan dış siyasetinde kısmen de olsa atılan bu adımların arkasında, bölgenin artan önemi gelmektedir. Azerbaycan, Türkmenistan gibi petrol yataklarına sahip olan ülkelerin, bu kaynaklarından sıklıkla yararlanmak isteyen batılı devletler, bölgedeki petrolün Batıya aktarılmasına büyük önem vermektedirler. Bu bağlamda gündeme gelen Bakü-Tiflis-Ceyhan (BTC) boru hattı, 2006 yılında işlemeye başladı ve günümüzde ortalama 850 bin varil petrolün aktarımı G. Kafkasya ve Türkiye üzerinden birçok devlete daha az maliyetle aktarılabilme imknına kavuştu. Aynı zamanda yine Güney Kafkasya Doğal Gaz Boru Hattı (SCP) projesi ile Azerbaycan doğalgazının Gürcistan zerinden Türkiye'ye ulaştırılması hedeflendi ve 2007 yılında bu proje hayata geçirildi. Günümüz itibariyle 8 milyar metreküp doğalgaz Gürcistan topraklarından bu proje ile Türkiye'ye ulaşmaktadır. Ayrıca hattın mevcut kapasitesi de yapılacak ek bir yatırımla daha da arttırılabilecektir. Tüm bunlara ek olarak 13 Temmuz 2009'da imzalanan NABUCCO projesi de yine bölgedeki doğalgaz ve petrolün batıya ulaşmasını sağlayacak projelerden biridir ve bu boru hattı da Ermenistan üzerinden geçmemektedir. Boru hatlarının yanında, bir bağlamda Avrupa'yı Asya'ya bağlayacak olan Kars-Tiflis-Bak demiryolu projesi de bölgedeki etkinliği arttıran diğer bir husus olarak ön plana çıkmaktadır.

Tüm bunları değerlendirdiğimizde özellikle bölgedeki bu tarz büyük projelerden Ermenistan'ın faydalanamaması, buradaki ekonomik sıkıntıları arttırmakla beraber Ermenistan'ı bölgede bir yalnızlığa da itmektedir. Dolayısıyla da Ermenistan, özelikle son dönemlerde, Türkiye'yi batıya açılan ya da ekonomik sıkıntılarından kurtulmaya ve siyasi istikrarını sağlamaya yarayacak ciddi bir çıkış kapısı olarak görmektedir.

### **5. Türkiye–Ermenistan–Azerbaycan ıkması**

Güney Kafkasya Bölgesi'nin stratejik öneminin arttığı son zamanlarda bu üçlü arasındaki ilişkilerde gittikçe önem kazanmaya başlamıştır. Özellikle AB bölgeden geçen petrol ve doğalgaz boru hatlarının güvenilirliği ve maliyeti açısından bu lnn ilişkilerine önem vermektedir. Azerbaycan ve Ermenistan arasındaki Karabağ sorununun açılması durumunda, Türkiye'nin Ermenistan ile problemleri de bir nebze düzelmeye başlayacaktır. Bu durumda bölgedeki ülkeler birbirleriyle daha sıkı ilişkiler kurmaya başlayacak ve bölgesel olarak da



bir kalkınma yaşanabilecektir. Dolayısıyla bu üçlü arasındaki ilişkilere Gürcistan'ı da eklersek, bölgenin güvenlikten enerji konusuna kadar önem arz eden stratejik yapısı daha da önemli bir hal alacaktır. Ancak bu üçlü arasındaki siyasi ilişkilerin daha iyi boyutlara taşınması kolay gözükmemektedir. Yıllardır devam eden politika çıkmazı günümüzde de devam etmektedir. Bu politika çıkmazını ve neden olduğu siyasi tutumları aşağıdaki gibi özetleyebiliriz;

- Ermenistan Hükümeti; 1915'te Osmanlı Devleti ile yaşadığı olayları asılsız olarak "soykırım" şeklinde adlandırmakta ve bunu uluslararası arenada sıklıkla dile getirmekte, diasporanın güçlü olduğu yerlerde bunu ülkelere yasal olarak kabul ettirmektedir. Esas amacı ise bu asılsız iddiayı Türkiye'nin kabul etmesini sağlamak ve doğacak yasal sorumluluklardan faydalanarak çeşitli ekonomik ve siyasal haklar talep etmektir. Türkiye'nin bu konuyu açıklığa kavuşturmadaki her türlü girişiminin önünü kesmeye de çalışan Ermenistan, 2008 yılında Türk Hükümeti'nin uluslararası gözlemciler eşliğinde ortak bir tarih komisyonunun kurulması ve iki ülkenin de konuyla ilgili arşivlerini açmalarını, komisyonun verdiği sonuca göre de değerlendirmenin yapılması gibi mantıklı bir öneriyi bile reddederek olumsuz yaklaşımını sürdürmüştür.

- Ermenistan, Türkiye ile olan kara sınırını net bir şekilde tanımamaktadır. Bununla birlikte Ermenistan "Bağımsızlık Bildirgesi ve Anayasasında sözde soykırım iddiaları ve Türkiye'nin Doğu Anadolu bölgesindeki toprakları üzerindeki hak iddialarını beyan eden ifadelerde bulunmaktadır (Anadolu,2009). Bu ifadelerde Batı Ermenistan sözü de geçmektedir ve daha da önemlisi sınırların dokunulmazlığı ve iyi komşuluk ilişkilerine ilişkin bir deklarasyonu da Ermenistan yönetimi tarafından imzalanmamaktadır (Kasım, 2009). Buna ilaveten Ermenistan, resmi devlet armasında, Türkiye sınırları içerisinde yer alan Ağrı Dağı'nı sembol olarak kullanmaktadır. Hatta Ağrı Dağını gerek sinema filmlerinde gerekse şehir adları gibi birçok alanda kullanmaktadırlar. Bu da iyi niyetle bağdaşan bir tutum değildir.

Bu ve bunun gibi birçok siyasi tutum ve davranış Türkiye ve Ermenistan arasında ilişkilerin bir türlü başlayamamasına neden olmaktadır. Daha öncede bahsettiğimiz gibi Ermenistan'daki baskı gruplarının ve diasporanın etkileri burada kendini göstermektedir. Türkiye ile yakınlaşmaya çalışıldığı her durumda bu baskı gruplarından Ermeni Hükümetine yoğun

eleştiriler gelmekte ve hükümeti geri adım atmaya zorlamaktadır. Aynı şekilde Türkiye'deki toplumsal duyarlılığın bu konuda artış göstermesi hükümetin ileri bir adım atmasını zorlaştırabilmektedir. Bu zorluk Ermenistan'daki kadar yoğun olmasa da Türkiye'nin ayrı bir zorluğu daha vardır ki o da Azerbaycan faktörüdür. Azerbaycan ve Türkiye halkları birbirlerini “tek millet iki devlet” olarak görmektedir. Bu bağlamda Azerbaycan ve Ermenistan arasındaki Karabağ sorunu büyük önem teşkil etmektedir. Türkiye, Ermenistan ile olan sınır kapılarını bu yüzden kapatmıştır. Şimdi ise kapıların tekrar açılmasına yönelik bir tutum algılandığı zaman Azerbaycan hükümeti ve halkı büyük tepkiler vermektedir.

Türkiye Cumhurbaşkanı Abdullah Gül'ün 5 Eylül 2008'de Türkiye ve Ermenistan Milli Futbol takımları arasında oynanacak maç için Ermenistan'a gitmesi son dönemde yeni ilişkiler yumağının başlamasının işaretlerini veriyordu. ABD Başkanı Obama'nın Türkiye ziyaretinde, Türkiye ile Ermenistan arasındaki normalleşme sürecinin gölgelenmemesi gerektiği yönünde ki açıklamaları da Ermeni Hükümetine baskıları bilinen diasporaya bir yanıt niteliği taşıdığı ve bu ilişkileri baltalamaması konusunda uyarılar taşıdığı düşünülmüştür (Sabah,2009). Hatta “The Economist” dergisi Türkiye ile Ermenistan arasındaki anlaşmanın birkaç gün içine parafe edileceğini ve sınırın birkaç ay içinde açılacağını dile getirmişti. Sınır Kapısının açılması dedikoduları yayılmaya başlayınca da Azerbaycan hükümeti ve halkından tepkiler gelmeye başladı. Bu tepkiler artınca da Başbakan Recep Tayyip Erdoğan “*Biz Azerbaycan-Ermenistan arasında mutabakat sağlanmadığı sürece Dağlık Karabağ konusunda Türkiye Ermenistan olarak nihai bir sözleşmeyi imzalayamayız Altyapı çalışmalarını yaparız, ön çalışmaları yaparız ama bu kesinlikle Azerbaycan Ermenistan arasındaki Dağlık Karabağ sorununun çözümüne bağlıdır*” (TRT,2009) ifadelerini kullanarak, bir bakıma sınır kapısının açılma şartını da ifade etmiş oldu. İşte bu noktada ilişkiler yine bir çıkmaza girmektedir. Ne zaman siyasi ve ekonomik ilişkileri bir adım öteye taşımak adına bir hamle yapılırsa bu kısır döngü kendini tekrar başa sarmakta ve ilişkilerin normalleşmesi süreci tıkanmaktadır.

Aslında bu durum düşünüldüğünde Ermenistan'la ilişkileri iyileştirmek adına Azerbaycan gibi bölgede stratejik önemi en üst seviyede olan ayrıca ekonomik ilişkilerimizin diğer Güney Kafkasya ülkelerine göre çok daha güçlü olduğu bir ülkeyle ilişkilerin kötüye gitmesine göz yumulması Türkiye adına yararlı olmayacaktır ki Azerbaycan ile Türkiye arasında aynı zamanda tarihsel ve

kültürel bir bağında olduğunu göz ardı etmemek gerekir. Ancak ilişkilerin bir şekilde ileriye taşınması hem bölge adına hem de dolaylı ve doğrudan Türkiye adına menfaatler doğurmaktadır. Bu bağlamda ilişkilerin düzelebilmesi için ilk şartlardan birinin, Azerbaycan ve Ermenistan arasındaki problemin ortadan kaldırılması gerekliliği olduğu ön plana çıkmaktadır.

Bu üçlü arasındaki problemler esasen en fazla Ermenistan ve ekonomisine zarar vermektedir. Nitekim bölgedeki boru hatlarının Ermenistan'ı teğet geçmesi, Nabucco gibi yeni boru hattı projelerinden de Ermenistan'ın mahrum kalması ekonomiyi etkilemekte ve bölgesel bir dışlanmaya neden olmaktadır. Ermenistan'ın daha ılımlı, tutarlı ve mantıklı bir dış politikaya yönelmesi durumunda olası bölgesel işbirlikleri ve yeni projelerde de bir artış meydana gelmesi ve bölge ekonomilerinin daha da iyileşmesi kaçınılmazdır (Dikkaya ve Özyakışır: 2008). Bu aynı zamanda Türkiye'nin sınır güvenliği konusunda da önem arz etmektedir.

Tüm bunlar düşünüldüğünde bu ekonomik-politik çıkmazdan üç devletinde bir an önce kurtulması gerekliliği ön plana çıkmaktadır. Bu aşamada yapılacak ilk iş Azerbaycan-Ermenistan arasındaki problemlerin çözüme kavuşturulmasıdır. Bunu takiben Türkiye ile Ermenistan arasındaki sorunlar tartışılabilir bir düzeye gelebilecek ve kısa zaman içinde de sorunlar büyük ölçüde giderilecektir. Ancak bu konularda Ermenistan'ın üstüne düşen görevi mutlaka yerine getirecek adımları atması gerekiyor.

Konuyu biraz daha açıklığa kavuşturmak ve bölgesel ilişkilerin önemine daha da vurgu yapmak açısından, Türkiye-Ermenistan arasındaki ekonomik ilişkilere, Ermenistan'ın bölgedeki ekonomik faaliyetlerine ve ülkeler arasında olası bir yakınlaşmanın bölgesel temel tabanda ve Türkiye temel tabanında etkilerine daha yakından bakmak gerekiyor.

### **6. Bölgesel Ekonomik ve Siyasal Göstergelerin Analizi**

Daha öncede değindiğimiz gibi Türkiye ve Ermenistan arasındaki problemlere ve ekonomik ilişkilere sadece ikili ilişkiler perspektifinden bakmak eksik sonuçlara neden olabilir. Çünkü tek yönlü bakıldığında Ermenistan'la ilişkilerin gelişmesi Türkiye'den daha çok, özellikle ekonomik açıdan Ermenistan için faydalı olacaktır. Ancak aynı konuda Türkiye, Ermenistan'dan ekonomik anlamda fazla bir beklenti içine girmemelidir. Henüz üretiminde uzmanlaşmayı başaramamış Ermenistan'la olası bir ticaret genişlemesi mevcut koşullar altında çok büyük boyutlarda olmayacaktır. Mevcut ticaret hacminden 4-5 kat daha büyük bir genişleme beklenmesi pek gerçekçi bir beklenti değildir. Olaya ancak ve ancak Güney Kafkasya'yı bir bütün olarak değerlendirip, ilişkileri bu düzlemde ele alırsak

uzun vadede, bölgesel istikrarın da katkısıyla, Türkiye için bir ekonomik ve siyasi çıkardan bahsedebiliriz.

Güney Kafkasya bölgesindeki mevcut ticaret potansiyelini incelediğimizde ve bu göstergelerde Türkiye'nin mevcut ülkelerle olan ticaretine baktığımızda (Tablo 4) zayıf bir ticaret hacminin olduğunu görebilmekteyiz. 2003 yılında Türkiye; Azerbaycan, Ermenistan ve Gürcistan'a toplam 340 milyon \$ civarında ihracat gerçekleştirmiştir. Bu rakam sırasıyla 2004 yılında; 464,8 milyon \$; 2005 yılında 649,1 milyon \$; 2006 yılında 1,001.4 milyon \$ ve 2007 yılında da 1.483 milyar \$'a yükselmiştir. Türkiye'nin bölge ülkelerine yıldan yıla ihracatının arttığını görmekteyiz. Türkiye'nin bölge ülkelerinden yaptığı ithalata baktığımızda ise; 2003 yılında toplam ithalatının 189.5 milyon \$; 2004'te 301.3 milyon \$; 2005'te 397.8 milyon \$; 2006'da 513 milyon \$ ve 2007'de de 1.228 milyar \$'a yükseldiğini görüyoruz. Tabloyu incelediğimizde Türkiye'nin bölge ülkeleri ile olan ticaretinde 2003–2007 yıllarında her yıl dış ticaret fazlası verdiğini görmekteyiz ki bu fazla Azerbaycan'dan petrol ve doğalgaz ithalatımıza rağmen oluşmuştur.

**Tablo 4 –Güney Kafkasya-Türkiye Dış Ticareti (2003- 2007)**

		TÜRKİYE		AZERBAJCAN		ERMENİSTAN		GÜRCİSTAN	
		M	X	M	X	M	X	M	X
TR.	2003			195.1	107.0	33.3	-	112.1	82.5
	2004			225.0	182.6	37.6	-	202.2	118.7
	2005			313.0	276.0	53.1	-	283	121.8
	2006			385.0	388.1	93.8	-	522.6	124.9
	2007			624.7	1056.3	130.4	-	727.9	171.8
AZ.	2003	107.0	195.1			-	-	93.8	16.6
	2004	182.6	225.0			-	-	157.7	25.3
	2005	276.0	313.0			-	-	233.4	83.4
	2006	388.1	385.0			-	-	318.5	92.2
	2007	1056.3	624.7			-	-	382.4	137.5
ERM	2003	-	33.3	-	-			11.2	30.7
	2004	-	37.6	-	-			25.4	54.5
	2005	-	53.1	-	-			39.3	39.9
	2006	-	93.8	-	-			40.2	73.6
	2007	-	130.4	-	-			59.6	110.8
GÜR	2003	82.5	112.1	10.2	111.5	22.8	12.3		
	2004	118.7	202.2	14.5	188.9	41.3	25.2		
	2005	121.8	283	45.5	208.4	39.3	34.1		
	2006	124.9	522.6	49.2	285.3	34.7	47.5		
	2007	171.8	727.9	62.9	343.8	42.0	69.1		
<b>Top</b>	<b>2629.7</b>	<b>3938.8</b>	<b>1925.1</b>	<b>3147.7</b>	<b>528.3</b>	<b>188.2</b>	<b>3209.3</b>	<b>1284.2</b>	

**Kaynak:** UN Comtrade,2009

**Kısaltmalar:** M: ithalat; X.İhracat,TR:Türkiye;AZ: Azerbaycan; ERM: Ermenistan; GÜR: Gürcistan, rakamlar milyon \$ cinsinden verilmiştir.

Ancak Tablo 4’de görebileceğimiz gibi 2003–2007 yılları arasında Türkiye’nin Ermenistan’dan herhangi bir mal ya da hizmet ithalatı yoktur. Ancak Ermenistan’a olan ihracatı her yıl artış göstererek 2007 yılında 130 milyon \$’a kadar çıkmıştır. Tablo 3’ten görebileceğimiz gibi Ermenistan’ın toplam ithalatı 2007 yılında 3 milyar 525 milyon \$ civarındadır. Bu da Ermenistan’ın toplam ithalatının %3.68’ine denk gelmektedir.

Türkiye-Ermenistan arasındaki ve doğal olarak da Azerbaycan-Ermenistan arasındaki ilişkilerin iyiye gitmesiyle bu tablonun değişeceği kuşku götürmeyecek bir gerçektir. Bölgesel iş birlikleri neticesinde ekonomik faaliyetlerde mutlak bir artış yaşanacaktır. Dolayısıyla bu durum bölgede bir döngü halinde artış göstererek Türkiye’nin bölgesel dış ticaret hacminde büyüme sağlayacaktır. İlişkiler bu düzeyde olmasına rağmen, bölgeye yaptığımız toplam ihracatın yıldıan yıla artış gösterdiğini düşünürsek bu artışın yaşanacağını düşünmek zor değildir. Ancak var olan koşullarda artışın çok büyük boyutlarda olmayacağını ülkelerin makro ekonomik göstergelerine bakarak görebiliriz. Ülkelerin mevcut potansiyeli zaten bu artışın çok yüksek boyutlara erişmesine müsait bir konjnktr yaratmamaktadır. Özellikle Türkiye’nin Ermenistan ile olan ticaretinde, sınırın açılması ya da ilişkilerin arttırılması durumunda sanıldığı kadar yüksek miktarlarda bir artış olmayacağını Sedat Laçiner bölgedeki ülkeleri karşılaştırarak göstermektedir. Laçiner’in de söylediği gibi (Laçiner, 2002); Türkiye – Gürcistan ilişkilerini bu bağlamda ele alırsak, Ermenistan’ın nüfusundan daha fazla nüfusa sahip olan Gürcistan (Tablo 6) ile Türkiye arasında iki sınır kapısı (Trgz ve Sarp) da açık durumdadır. Ancak buna rağmen Gürcistan’la Türkiye’nin yıllık ticaret hacimleri 899.7 milyon \$ civarındadır (Tablo 5). Ayrıca bu iki ülke arasındaki ticaret hacminde Ermenistan faktörünün payı zaten mevcuttur. Çünkü sınır kapılarının kapalı olması dolayısıyla Türkiye-Ermenistan arasındaki ticaret Gürcistan üzerinden gerçekleşmektedir. Türkiye’nin kültürel ve tarihi bağının güçlü olduğu, bölgenin en güçlü ekonomilerinden biri olan Azerbaycan’la ticaret hacmi de 2007 yılına göre (Tablo 5) 1.681 milyar \$ civarındadır ki bu oranın büyük kısmını Türkiye’nin petrol ithalatı oluşturmaktadır. Bunları değerlendirdiğimiz zaman Ermenistan ile olan sınır kapılarının açılması durumunda Türkiye’nin petrol ithal etmeyeceği Ermenistan’la olan ticaret hacminin de en azından Gürcistan ile olan ticaret hacminden daha fazla olamayacağı söylenbilir.

**Tablo 5-**Türkiye-Güney Kafkasya Ticaret Hacmi (2007)

	Azerbaycan	Ermenistan	Gürcistan
İthalat	1,056.3 Milyar \$	-	171.8 Milyon \$
İhracat	624.7 Milyon \$	130.4 Milyon \$	727.9 Milyon \$
Ticaret Hacmi	1.681 Milyar \$	130.4 Milyon \$	899.7 Milyon \$

**Kaynak:** UN Comtrade,2009

Ayrıca yine Ermenistan'ı, Gürcistan ve Azerbaycan ile 2007 verilerini baz alarak karşılaştırdığımızda görüyoruz ki hem pazar alanı olarak düşünöldüğünde daha küçük bir nüfusa sahip hem de GSYİH oranlarında diğerk ülkelere göre daha geridedir (Tablo 6). Bununla birlikte Ermenistan, Türkiye'nin ticaret hacminin bölgede en yüksek olduğu (1.6 Milyar \$) Azerbaycan'ın nüfusunun yarısından daha az bir nüfusa ve 1/3'ünden daha az GSYİH oranına sahiptir. Dolayısıyla Ermenistan'ın var olan ekonomik potansiyeli ile Türkiye'ye çok büyük katkılar doğuramayacağı bir gerçektir. Ancak Ermenistan'ın özellikle Türkiye ve Azerbaycan'la ilişkilerinde "çıkılmaz" neden olan dış siyasette uyguladığı politikaları değiştirmesi ve mantıklı, kabul edilebilir bir düzeye indirilmesiyle gelişecek ticari ilişkilerden Türkiye adına kazanılacak siyasi ya da ekonomik değerin önemi de önemsizleştirilmemelidir.

**Tablo 6-**Azerbaycan, Ermenistan ve Gürcistan'da Nüfus ve GSYİH (2007)

	Azerbaycan	Ermenistan	Gürcistan
Nüfus	8.56 milyon	3.01 milyon	4.40 milyon
GSYİH	31.25 milyar \$	9.20 milyar \$	10.18 milyar \$

**Kaynak:** The World Bank,2009c

Daha önce de değinildiği üzere Türkiye-Ermenistan ilişkilerinin düzelmesini sadece iki ülkenin perspektifinden değerlendirmek eksik olabilir. O yüzden bölgeyi bir bütün olarak ele almak gerekliliği ön planda tutulmalıdır. Bölge ülkelerinin sosyal, siyasi ve ekonomik ilişkileri geliştikçe, etkileşimleri arttıkça ekonomileri de birbirinden güç alarak zamanla daha da büyük potansiyellere ulaşabilir. Dolayısıyla Türkiye'nin bölge ülkeleriyle olan ticaretinde kayda değer artışlar yaşanabilir. Ayrıca olaya siyasi yönden baktığımızda da Türkiye bölgede daha fazla söz sahibi olmaya başlayacak ve Kafkasya bölgesinde nüfuzunu daha da arttırabilecektir. Ancak bunun kısa vadede sağlanması hem siyasi hem ekonomik açıdan zor görünüyor.

Türkiye'nin bölgedeki istikrar ve güvenin sağlanarak ekonomik ve siyasi ilişkilerin artmasıyla elde edeceği kazançlarını en temel bazda; bölgesel ihracatının artmasıyla beraber, Azerbaycan petrolünün daha düşük maliyetlerle Ermenistan üzerinden hem Türkiye'ye hem de uluslararası piyasalara ulaştırılması imkânı olarak sıralayabiliriz. İlişkilerin normalleşmesiyle, petrol boru hatları ve demiryolları güzergâhları gibi benzerlerinin Gürcistan üzerinden yapılan ulaşım, geçiş ve taşımacılığı, daha düşük maliyetlerle Ermenistan üzerinden de yapılabilecek ve ayrıca Gürcistan dışında enerji nakil hatları ve ulaşım için farklı güzergâhların oluşturulması da bu hatların güvenliği ve çeşitliliği açısından karşılıklı faydalar sağlayabilecektir. Nitekim 2008 yılında Gürcistan'da yaşanan kaos ortamı ve savaş bunun gerekliliğini de göstermektedir. Bunlarla beraber, Türkiye'nin Güney Kafkasya'ya yakın olan Doğu Anadolu bölgesindeki şehirlerin ihracat potansiyellerinin azda olsa artması, doğu sınır güvenliği riskinin azalması ve Türkiye'nin sınır kentlerinde ekonomik bir canlanmanın yaşanmasıyla bu bölgedeki göçün nispeten azaltılması gibi ekonomik ve sosyal getirisi olan etkenleri de bölgesel ilişkilerin normalleşmesinin getirisi olarak sıralayabiliriz. Bölgenin en güçlü siyasi ve ekonomik gücüne sahip Türkiye'nin Kafkaslarda daha fazla söz hakkının olması uluslararası ilişkilerde Türkiye'ye siyasi ve ekonomik anlamda katkı sağlayacaktır. Ancak bu etkenlerin her birinin getirisini (mevcut ülkelerin potansiyelleri dikkate alındığında) özellikle kısa ve orta vadede fazla abartmamak gerekir. Ermenistan ve Türkiye arasındaki ilişkiler bölgeden bağımsız olarak ele alındığında ise, bunlara ek olarak iki ülke arasındaki turizmin artması da bu kategoriler arasında değerlendirilebilir.

## 7. Sonuç

AB ve ABD, Güney Kafkasya'nın öneminin artmasıyla bu bölgeye yönelik politikalarında değişikliklere gitmiştir. Bu bölge, özellikle petrol ve doğalgaz gibi kaynakların bölgeden AB'ye transferi noktasında ve AB için güvenlik sorunları bağlamında önem kazanmıştır. AB bu bağlamda Türkiye'ye ilişkilerin geliştirilmesi konusunda önerilerde de bulunmaktadır. Türkiye'nin AB'ye katılım sürecinde bu konunun Türkiye'nin önün getirileceği daha öncede bahsedildiği gibi sıkça dile getirilmiştir. Konuya ABD tarafından baktığımızda ise Obama'nın başkan seçilmesi sürecinden sonraki Türkiye ziyaretinde bu konu tekrar gündeme gelmiş ve Obama Nisan 2009'da TBMM'de yaptığı konuşmada, "...*Bu Mecliste konuşurken, tabii ki 1915 yılında yaşanan kötü*

*olayları da gündeme getirmek lazım. Bunlar, benim değil, Ermenilerin ve Türklerin birlikte çözeceği sorunlardır. Türk ve Ermeni halkları, dürüst, açık ve yapıcı bir şekilde bu süreci ele almalıdırlar. Zaten bu anlamda Ermeni ve Türk liderlerinin attıkları cesur adımları gördük..."* (TBMM,2009) dile getirmiştir. Bu konuşmadan da anlaşılacağı üzere ABD konunun bir an önce çözüme kavuşturulmasını istemekte ve bölgedeki enerji hatlarının daha da güvenli bir şekilde aktarımının sağlanması yönünde konuya önem vermektedir.

Konuya birde Rusya açısından baktığımızda, Türkiye-Ermenistan ilişkilerinin normalleşmesi, sorunların ortadan kalkması ve sınırın açılması Rusya'yı olumsuz yönde etkileyebilir. Özellikle Ermenistan üzerinde siyasi ve askeri bir denetimi olan Rusya'nın, Karabağ gibi askeri sorunlarında ortadan kalkmasıyla bölgede etkinliği zayıflayabilir. Güney Kafkasya ve Türkiye ilişkilerinin bu bağlamda gelişmesi Rusya'nın bölgedeki gücünü azaltabilir.

Bölgedeki ekonomik ilişkilerin boyutunu incelediğimizde ise, günümüzde çok zayıf bir dış ticaret ağı ve ekonomik bağ olduğunu görmekteyiz. Türkiye'nin bölge ülkeleriyle olan ticaret hacminde ise yıldan yıla artışlar gözlemlenmektedir. Türkiye'nin Ermenistan'a yılda 130 milyon dolarlık (Tablo 4) bir ihracatı mevcuttur ve geçmiş yıllara bakıldığında bu ihracatın arttığı gözlemlenebilir. Ancak sınırın açılması, ekonomik ve siyasi ilişkilerin gelişmesinin Ermenistan ile olan ticaret hacminizi kat be kat arttıracığı görüşü, sadece ikili ilişkiler çerçevesinde bakıldığında hatalı olabilir. Ermenistan'ın mevcut ekonomik, siyasi ve demografik göstergeleri incelediğinde zaten bu ekonomik potansiyelin çok yüksek olamayacağı görülebilir.

Ancak konuya bakış açısı biraz daha genişletilir ve Ermenistan-Türkiye ilişkilerinin ve bu bağlamda da Azerbaycan – Ermenistan ilişkilerinin gelişmesi neticesinde olası sonuçlara göz atılırsa, Güney Kafkasya'da ülkeler arası işbirliğiyle dayanışmanın artması ve bölgedeki istikrarın sağlanmasıyla, bölge ekonomilerinin güçleneceğini ve zamanla daha yüksek oranlarda bir ticaret hacminin yakalanacağını söylemek yanlış olmayacaktır. AB, ABD ve Rusya'nın bölgeye verdikleri önem düşünüldüğünde geleceğe yönelik bölgesel yatırımların da artacağını görülebilir. Ancak tüm bunların sağlanabilmesi için özellikle Ermenistan'ın Türkiye ve Azerbaycan ile ikili ilişkilerin düzeltilmesine yönelik daha tutarlı, mantıklı, tam olarak bağımsız ve istikrarlı siyasi kararlar alması ve bunları yürürlüğe koyması gerekmektedir. Karabağ sorununun Azerbaycan ile bir an önce mutabakata varılarak çözülmesi, Türkiye ile



olan ilişkilerde de bir yumuşama sağlayacak ve Türk- Ermeni sorunları tartişılabilir bir düzeye gelecektir. Ancak ncelikli sorun olarak Türkiye-Ermenistan-Azerbaycan ıkmazının açılması gerekliliği ön plandadır.

Konuya Türkiye açısından baktığımızda, Ermenistan ile olan ilişkilerin iyileşmesini sade tek bir perspektiften ele almak eksik sonuçlar doğurabilir. Bu açıdan bölgeye bir bütün olarak bakılmalı ve elde edilecek faydalarda bu bağlamda değerlendirilmelidir. Ancak unutulmamalıdır ki kısa veya orta vadede Türkiye-Ermenistan ilişkilerinin normalleşmesi öncelikli olarak Ermenistan ekonomisine yarayacaktır. Türkiye ekonomisi ancak uzun vade de bölgenin güçlenmesiyle ve istikrara kavuşmasıyla faydalar elde edecektir. Konuya siyasi açıdan bakılırsa, orta vadede Türkiye'nin bölgesel çıkarlarında bir fayda söz konusu olabilir. Çünkü bölgede istikrar adına atılacak adımlar, bölgesel bir güç olarak Türkiye'nin konumunu güçlendirerek Kafkaslarda ki nüfuz sahasının genişlemesini sağlayabilir. Ayrıca AB uyum sürecinde Türkiye'nin önündeki siyasi olumsuzluklardan biri daha giderilmiş olur. Ancak ikili ilişkilerin iyileşmesi yolunda Ermenistan'ın yaptığı siyasi hatalar ve tutumlar bu kazanımların önündeki en büyük engeldir. Ermenistan'ın ikili ilişkilerdeki iyi niyetle bağdaşmayan bu tutumu altında ilişkileri normalleştirmeye yönelik atılan her adım bir çıkmaza neden olarak sorunların daha da derinleşmesine sebep olacaktır. Bu bağlamda öncelikli olarak, bu ıkmazı açmaya yönelik adımların atılmasında hem bölge adına hem de Türkiye adına fayda vardır.

#### **Kaynakça**

- Abakan, A. (2005), "Mavi Kitapla Gündeme Gelen Tartışmalar", <http://www.bbc.co.uk>, 07.07.2009.
- Ağacan, K. (2005), "Ermenistan-Gürcistan İlişkileri", **Ermeni Araştırmaları Dergisi**, sayı 19, Sonbahar 2005, <http://www.eraren.org/index.php?Page=DergiIcerik&IcerikNo=364> (03.01.2010).
- Ağacan, K. (2007), "AB'nin Güney Kafkasya Politikası", **Stratejik Analiz Dergisi**, Ocak: 43-50.
- Anadolu (2009), "Türk-Ermeni İlişkileri'nin Dn Bugünü", <http://www.anadolu.eu/ermeni/ermeni.html>, 08.13.2009
- Balcı,K.(2006), "Ermeni Diasporası'nın Amentüsü", <http://www.aksiyon.com.tr/aksiyon/news-20012-ermeni-diasporasinin-amentusu.html> , 09.11.2009

- Cabbarlı, H. (2006), “Ermenistan İktidar Mücadelesinde Siyasî Partilerin Rolü ve Önemi”, <http://www.azsam.org>, 02.07.2009.
- Çandar, C. (2009), ”Zihinleri Açmak , Sınırları Açmak”, <http://hurarsiv.hurriyet.com.tr/goster/haber.aspx?id=11538156&yazarid=215>, 29.04.2009
- Çiçek, K. “Osmanlı Ermenilerinin 1915’teki Tehciri: Bir Değerlendirme”, <http://www.ttk.org.tr>, 07.07.2009.
- Demirağ, Y. (Ekim 2005-Mart 2006). “Güney Kafkasya Politikası”, **Kafkasya Araştırma ve Analiz Dergisi**, 1: 74–75.
- Dikkaya, M. (2009a), ”Orta Asya ve Kafkasya: Dönüşüm Süreci ve Uluslararası Ekonomi Politik”, 1. Baskı, Nisan, İstanbul: Beta Yayınları.
- Dikkaya, M. (2009b), “Ermenistan Sınırının Açılmasının Olası Etkileri”, 4. Uluslararası Türk Dış Politikası Sempozyumu, 29-30 Nisan.
- Dikkaya, M. (2009c), “Türkiye-Ermenistan İlişkileri: Nereye Kadar?”, <http://www.usakgundem.com>, 31.01.2010.
- Dikkaya M. ve D. Özyakışır (2008), “Developing Regional Cooperation Among Turkey, Georgia, and Azerbaijan: Importance of Regional Projects”, **Perceptions**, Vol. 12, Spring-Summer, ss. 93–118.
- Fakir, C. (2005), “Ermeni Sorunu: Çözüm”, <http://arsiv.ntvmsnbc.com/news/321308.asp>, 07.07.2009.
- FITA.(2009), <http://fita.org/countries/armenia.html> , 21.08.2009
- Kamer, K. (2009), “Türkiye-Azerbaycan-Ermenistan Üçgeni”, [www.usak.org.tr/makale.asp?id=955](http://www.usak.org.tr/makale.asp?id=955), 04.07.2009.
- Kantarıcı, ř. (2005), “Ermeni Sorunu: Pencereden Bakmak ya da Manzaranın Bütünü Gormek”, Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi Yayınları No: 54.
- Köker, İ.(2010), ”Ermenistan Oyunun Kurallarını Bozdu, Türkiye sert Tepki Gösterdi”, <http://www.hurriyet.com.tr/dunya/13517429.asp>, 26.01.2010
- Lütem, Ö. E. (2007), “Türkiye ve Ermenistan’ın Güncel İlişkileri”, Ankara, 2. Cilt, **Ermeni Araştırmaları 2. Türkiye Kongresi Bildirileri**, Asam Yayınları.
- MFA,(2009a), “Türkiye Ermenistan Siyasi İlişkileri” , <http://www.mfa.gov.tr/turkiye-ermenistan-siyasi-iliskileri.tr.mfa>, 15.12.2009.
- MFA (2009b),”Türkiye Cumhuriyeti ile Ermenistan Cumhuriyeti Arasında Diplomatik İlişkilerin Kurulmasına Dair Protokol, <http://www.mfa.gov.tr/data/DISPOLITIKA/turkiye-ermenistan-turkce.pdf> , 25.12.2009.
- Sabah (2009), ”Obama Soykırım Demedi”, Sabah Gazetesi, [http://arsiv.sabah.com.tr/2009/04/24/haber\\_236A5BE869B34EFDA91FF31494EFOE6C.html](http://arsiv.sabah.com.tr/2009/04/24/haber_236A5BE869B34EFDA91FF31494EFOE6C.html), 24.04.2009.
- Şimşir, B. N. (2005), “Ermeni Meselesi (1774 – 2005 )”, Ankara: Bilgi Yayınevi.

- TBMM (2009),Türkiye Büyük Millet Meclisi Tutanak Dergisi,43;  
<http://www.tbmm.gov.tr/tutanak/donem23/yil3/bas/b072m.htm> , 28.12.2010.
- The Government of the Republic Of Armenia (2009),  
<http://www.gov.am/en/geography/>, 15.03.2009
- The World Bank. (2009a) , [http://devdata.worldbank.org/AAG/arm\\_aag.pdf](http://devdata.worldbank.org/AAG/arm_aag.pdf),  
02.07.2009.
- The World Bank (2009b), <http://ddp-ext.worldbank.org/ext/DDPQQ/member.do?method=getMembers> , 04.07.2009.
- The World Bank.(2009c), <http://ddp-ext.worldbank.org/ext/DDPQQ/member.do?method=getMembers&userid=1&queryId=135> , 15.07.2009
- TRT (2009), "Karabağ Çözülmezse Adım Atmayız",  
<http://www.trt.net.tr/haber/HaberDetay.aspx?HaberKodu=2fee3b5c-fe3e-4481-bc81-9e7a99ef28bf>, 10.04.2009.
- UN Comtrade.(2009),United Nations Commodity Trade Statistics Database,  
<http://comtrade.un.org/pb/CountryPages.aspx?y=2007> , 06.11.2009.
- Yılmaz, R. (2008). "Sovyet Sonrası Dönemde Ermenistan Dış Politikası",  
[www.rehayilmaz.com](http://www.rehayilmaz.com) , 03.07.2009.