

**TRAKYA ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ**

**Cilt: 17**

**Sayı: 2**

**Aralık 2015**

**TRAKYA UNIVERSITY**  
**JOURNAL OF SOCIAL SCIENCE**

**Volume: 17**

**No: 2**

**December 2015**

**ISSN 1305 -7766**

**TRAKYA ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ**

**Cilt: 17      Sayı: 2      Aralık 2015**

**TRAKYA UNIVERSITY**  
**Journal of Social Sciences**

**Volume: 17      No: 2      December 2015**



TRAKYA ÜNİVERSİTESİ  
**Sosyal Bilimler Dergisi**  
Cilt: 17 Sayı: 2 Aralık 2015

TRAKYA UNIVERSITY  
**Journal of Social Sciences**  
Volume: 17 Number: 2 December 2015

**Dergi Sahibi / Owner**

Trakya Üniversitesi Rektörlüğü  
Sosyal Bilimler Enstitüsü Adına  
Prof. Dr. İbrahim SEZGİN

**Editör / Editor**

Doç. Dr. İbrahim COŞKUN

**Dergi Yayın Kurulu / Editorial Board**

**Başkan / Chairman**

Prof. Dr. İbrahim SEZGİN

**Üyeler / Members**

Prof. Dr. İbrahim SEZGİN  
Prof. Süleyman Sırrı GÜNER  
Prof. Dr. Ali İhsan ÖBEK  
Doç. Dr. Ayhan GENÇLER  
Doç. Dr. İbrahim COŞKUN  
Yrd. Doç. Dr. Bülent YILDIRIM

**Sayfa Tasarımı**

Doç. Dr. İbrahim COŞKUN

**Kapak Dizayn / Cover Design**

Prof. Dr. Bünyamin ÖZGÜLTEKİN

**İletişim Adresi/Address**

T.C. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü  
Balkan Yerleşkesi - Edirne / TÜRKİYE  
Tel.-Faks: 0284 235 63 00-01

e-mail: [sobedergi@trakya.edu.tr](mailto:sobedergi@trakya.edu.tr), [trakyasobedergi@gmail.com](mailto:trakyasobedergi@gmail.com)

Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi TÜBİTAK-ULAKBİM, EBSCO, İdeal Online, Araştırmak, Akademik Dizin ve T.C. Başbakanlık Devlet Arşivleri Genel Müdürlüğü Veri Tabanı'nda indekslenmektedir.

Trakya University Journal of Social Science is indexed in the TUBITAK-ULAKBİM, EBSCO, İdeal Online, Araştırmak, Akademik Dizin and Republic of Turkey Prime Ministry General Directorate of State Archives Database.

**Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi Uluslararası Hakemli Bir Dergidir.**

Trakya University Journal of Social Science is the International Peer Reviewed Journal.

**Baskı / Publishing**

Trakya Üniversitesi Matbaası-Edirne Teknik Bilimler MYO-Sarıyığı  
Yerleşkesi/EDİRNE  
Trakya University Press-Edirne Vocational College of Technical Sciences-Sarıyığı  
Campus/EDİRNE

## ULUSLARARASI DANIŞMA KURULU

Assoc. Prof. Ali AKARCA  
*University of Chicago Illinois Prof.*

Prof. Dr. Işıl AKGÜL  
*Marmara Üniversitesi*

Prof. Dr. Ülker AKKUTAY  
*Gazi Üniversitesi*

Prof. Dr. İlker ALP  
*Trakya Üniversitesi*

Prof. Dr. Mehmet ALPARGU  
*Sakarya Üniversitesi*

Prof. Dr. Sudi APAK  
*Beykent Üniversitesi*

Prof. Ezendu ARIWA  
*London Metropolitan University*

Prof. Peter BALDWIN  
*University of California, Los Angeles*

Prof. Dr. Şerif Ali BOZKAPLAN  
*Dokuz Eylül Üniversitesi*

Prof. Dr. Şahamet BÜLBÜL  
*Marmara Üniversitesi*

Prof. King-kok CHEUNG  
*University of California, Los Angeles*

Prof. Dr. Berkan DEMİRAL  
*Trakya Üniversitesi*

Prof. Dr. Cezmi ERASLAN  
*İstanbul Üniversitesi*

Prof. Dr. Öner GÜNÇAVDI  
*İstanbul Teknik Üniversitesi*

Prof. Dr. Selahattin GÜRİŞ  
*Marmara Üniversitesi*

Prof. Foo-Nin HO  
*San Francisco State University*

Prof. Philip T. HOFFMAN  
*California Institute of Technology*

Prof. Dr. Dinçer KÖKSAL  
*Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi*

Prof. Li Way LEE  
*Wayne State University*

Prof. Robert MERVILLE  
*City University London*

Prof. Elliot Y. NEAMAN  
*University of San Francisco*

Prof. Dr. Nadir ÖCAL  
*Orta Doğu Teknik Üniversitesi*

Assistant Prof. Berkay ÖZCAN  
*The London School of Economics and  
Political Science*

Prof. Dr. Necdet ÖZÇAKAR  
*İstanbul Üniversitesi*

Prof. Dr. Mustafa ÖZKAN  
*İstanbul Üniversitesi*

Prof. Dr. Nevzat ÖZKAN  
*Erciyes Üniversitesi*

Prof. Barry RIDER  
*Cambridge University*

Assoc. Prof. Hülya K. K. ERASLAN  
*Johns Hopkins University*

Prof. Dr. Hüseyin SARIOĞLU  
*Trakya Üniversitesi*

Prof. Atilla SAĞLAM  
*Trakya Üniversitesi*

Prof. Dr. Burak SALTOĞLU  
*Boğaziçi Üniversitesi*

Prof. Dr. Bedriye SARAÇOĞLU  
*Gazi Üniversitesi*

Prof. Dr. Seval KARDEŞ SELİMOĞLU  
*Anadolu Üniversitesi*

Prof. Dr. İbrahim SEZGİN  
*Trakya Üniversitesi*

Prof. Dr. Ahmet SINAV  
*Trakya Üniversitesi*

Prof. Dr. Ovidiu STOICA  
*Alexandru Ioan Cuza” University of Iaşi,  
România*

Prof. Dr. Aysit TANSEL  
*Orta Doğu Teknik Üniversitesi*

Prof. Dr. Ahmet TAŞAĞIL  
*Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi*

Prof. Dr. Belma TUĞRUL  
*Fatih Üniversitesi*

Prof. Tunay I. TUNCA  
*Stanford University*

Prof. Dr. Sibel TURAN  
*Trakya Üniversitesi*

Prof. Dr. Münevver TURANLI  
*İstanbul Ticaret Üniversitesi*

Prof. Dr. Sadi UZUNOĞLU  
*Trakya Üniversitesi*

Prof. Dr. Maria Stella VETTORI  
*University of South Africa*

Prof. Dr. N. İvanoviç YEGOROV  
*Chuvash Institute of Social Sciences*

Prof. Dr. Aslı YÜKSEL MERMOD  
*Marmara Üniversitesi*

**BU SAYININ HAKEMLERİ** (Unvan ve Soyisim Alfabetik Sırasına Göre Verilmiştir.)

Prof. Dr. Remzi ALTUNIŞIK  
*Sakarya Üniversitesi*

Doç. Dr. Bayram BAŞ  
*Yıldız Teknik Üniversitesi*

Prof. Dr. Şener BAĞ  
*Namık Kemal Üniversitesi*

Doç. Dr. Abdurrahman BOZKURT  
*İstanbul Üniversitesi*

Prof. Dr. Ayhan BIÇAK  
*İstanbul Üniversitesi*

Doç. Dr. Selda ÇAĞLAR  
*Trakya Üniversitesi*

Prof. Dr. Yıldız DOYRAN  
*Düzce Üniversitesi*

Doç. Dr. Rıdvan CANIM  
*Trakya Üniversitesi*

Prof. Dr. Nurhan KAYABAŞI  
*Ankara Üniversitesi*

Doç. Dr. İbrahim COŞKUN  
*Trakya Üniversitesi*

Prof. Dr. Filiz Nurhan ÖLMEZ  
*Ahi Evran Üniversitesi*

Doç. Dr. Fatih Çetin ÇETİNKAYA  
*Düzce Üniversitesi*

Prof. Dr. Nesrin SARIAHMETOĞLU  
*Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi*

Doç. Dr. Cem ÇUHADAR  
*Trakya Üniversitesi*

Prof. Dr. Hüseyin SARIOĞLU  
*Trakya Üniversitesi*

Doç. Dr. Şirin AKBULUT DEMİRCİ  
*Uludağ Üniversitesi*

Prof. Dr. Okan YEŞİLOT  
*Marmara Üniversitesi*

Doç. Dr. Mücahit KAÇAR  
*Amasya Üniversitesi*

Doç. Dr. Şenol ALPAT  
*Dokuz Eylül Üniversitesi*

Doç. Dr. Ayşe Banu KARADAĞ  
*Yıldız Teknik Üniversitesi*

Doç. Dr. Şengül Saime ANAGÜN  
*Eskişehir Osmangazi Üniversitesi*

Doç. Dr. Adile Aşkım KURT  
*Anadolu Üniversitesi*

Doç. Dr. Hüseyin ANILAN  
*Eskişehir Osmangazi Üniversitesi*

Doç. Dr. Fatma LORCU  
*Trakya Üniversitesi*

Doç. Dr. Seyit ATEŞ  
*Gazi Üniversitesi*

Doç. Dr. Nebi MEHDİYEV  
*Trakya Üniversitesi*

Doç. Dr. Nurcan PERDAHÇI  
*İstanbul Kemerburgaz Üniversitesi*

Yrd. Doç. Dr. Nebile Özmen ÜNAL  
*Trakya Üniversitesi*

Doç. Dr. Duygu UÇGUN  
*Niğde Üniversitesi*

Yrd. Doç. Dr. Sanem BERKÜM  
*Bülent Ecevit Üniversitesi*

Doç. Dr. Süleyman YAMAN  
*Ondokuz Mayıs Üniversitesi*

Yrd. Doç. Dr. Serdar TOKA  
*Mardin Artuklu Üniversitesi*

Doç. Dr. Erdal YILDIZ  
*Mimar Sinan Üniversitesi*

Yrd. Doç. Dr. Eshabil BOZKURT  
*Kırklareli Üniversitesi*

Doç. Dr. Mukadder Seyhan YÜCEL  
*Trakya Üniversitesi*

Yrd. Doç. Dr. Gökhan TEMİZEL  
*Trakya Üniversitesi*

Yrd. Doç. Dr. Nilüfer ALİMEN  
*İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi*

Yrd. Doç. Dr. Ramazan Erhan GÜLLÜ  
*İstanbul Üniversitesi*

Yrd. Doç. Dr. Mehmet Kaan ÇALEN  
*Trakya Üniversitesi*

Yrd. Doç. Dr. Yıldırım TUĞLU  
*Trakya Üniversitesi*

Yrd. Doç. Dr. Fatma D. Sevgili GENÇAY  
*Uludağ Üniversitesi*

Yrd. Doç. Zerrin TAN  
*Trakya Üniversitesi*



## İÇİNDEKİLER

- Ayna ASKEROĞLU ARSLAN* (1-20)  
**MOSKOVA ANLAŞMASI VE TÜRKİYE’NİN KUZEY-DOĞU SINIRI**
- Ali GÖÇER* (21-36)  
**TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE KONUŞMA BECERİSİNİN KAZANDIRILMASI**
- Ruken ASLAN* (37-47)  
**GERÇEKÜSTÜCÜ HAREKETTE ÜTOPIYA KAVRAMI**
- Vahdet ÇALIŞKAN* (49-64)  
**JOHANNES BRAHMS’IN MÜZİĞİ VE OP. 120 Mİ BEMOL MAJÖR KLARİNET SONATININ FORM VE ARMONİK YAPISININ İNCELENMESİ**
- Emine YILDIRIM, Ali COŞKUN* (65-76)  
**MAĞUSA’DA DİNİ HAYAT**
- Murat Taha BİLİŞİK* (77-97)  
**GELİŞMEKTE OLAN VE HIZLI BÜYÜYEN ÜLKELERİN TARIM SEKTÖRÜNÜN MALMQUIST TOPLAM FAKTÖR VERİMLİLİĞİ İLE ANALİZİ**
- Sultan SÖKMEN* (99-119)  
**AHLAT’TA GELENEKSEL TAŞ İŞÇİLİĞİ**
- İsmail KILIÇ, Tuğba ÜNAL, Demirali Yaşar ERGİN* (121-137)  
**GÜNLÜK YAŞAMDAKİ FEN OLAYLARININ BİLGİ TEMELLİ YAKLAŞIM DÜZEYLERİNİN TOPLUMSAL BAZI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ**
- Aslı ARABOĞLU* (139-152)  
**ÖZDÜŞÜNÜMSEL BİR AKTARIM: YAZAR/ÇEVİRMENİN DEĞİŞEN GERÇEKLİK ANLAYIŞI İÇİNDE “MEMOIRS OF HALIDE EDİB” VE “MOR SALKIMLI EV” ÖRNEĞİ**
- Gürbüz OCAK, Gülçin KARAKUŞ* (153-170)  
**ÖĞRETMEN ADAYLARININ TARTIŞMA BECERİLERİNE YÖNELİK TUTUMLARI**
- Ahmet Emre DAĞTAŞOĞLU* (171-194)  
**SÖZLÜ KÜLTÜR VE ÂŞİK VEYSEL**

*Ali Sertan BEŞER* (195-204)  
**ANA HATLARIYLA LEO STRAUSS AÇISINDAN EZOTERİK YAZIM TARZI VE İSLAM FİLOZOFLARIYLA İLİŞKİSİ**

*Bülent YILDIRIM* (205-218)  
**BALKAN SAVAŞLARI SIRASINDA HAVSA VE ÇEVRESİNDEKİ YERLİ RUMLARIN TÜRLERE YÖNELİK SALDIRILARI**

*Olca ÖZDEMİR, Muhammet ÖZDEMİR, Bengisu KAYA* (219-233)  
**ÖĞRETMEN ADAYLARININ KİTAP OKUMA ALIŞKANLIKLARININ İNCELENMESİ**

*Işıl TÜZÜN ARPACIOĞLU* (235-242)  
**YÜKSEKÖĞRETİM KURUMLARI YÖNETİCİ, ÖĞRETİM ELEMANI VE MEMURLARI DİSİPLİN YÖNETMELİĞİNDEKİ DEĞİŞİKLİKLER HAKKINDA BİR DEĞERLENDİRME**

*Ramazan Erhan GÜLLÜ* (243-260)  
**THE CRISES OF ARMENIAN CHURCH IN RUSSIA (1903-1905) AND ITS IMPACT ON OTTOMAN-ARMENIAN RELATIONS**

*Zeynep KILIÇ, Mehmet GÜLTEKİN* (261-281)  
**HAYAT BİLGİSİ DERSİNDE ÖĞRENCİLERİN YAŞAM BECERİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİNDE ETKİN ÖĞRENME UYGULAMALARI**

*Hikmet ASUTAY, Jale Aylin ÇELİK* (283-296)  
**GÖÇMEN YAZINI YAZARI EMİNE SEVGİ ÖZDAMAR'IN "MUTTERZUNGE" ADLI ESERİNDE DİLSİZLİK SORUNUNA BAKIŞ**

*Deniz Mertkan GEZGİN* (297-310)  
**BİLGİSAYAR VE ÖĞRETİM TEKNOLOJİLERİ EĞİTİMİ BÖLÜMÜNDE ÖĞRENİM GÖREN ÖĞRENCİLERİN BÖLÜMLERİNİ SEÇME NEDENLERİNİN İNCELENMESİ: (TRAKYA ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ)**

*Ramadan DOĞAN* (313-335)  
**HÜSN Ü AŞKTA GECE VE KIŞ TASVİRİ**

**SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ YAYIN İLKELERİ** (337-346)

## MOSKOVA ANLAŞMASI VE TÜRKİYE’NİN KUZEY-DOĞU SINIRI

*Ayna ASKEROĞLU ARSLAN\**

### ÖZET

Türk-Rus ilişkileri tarihinde yer alan önemli uluslararası anlaşmalardan birisi de 16 Mart 1921 tarihinde imzalanan Moskova anlaşmasıdır. Anlaşmanın özellikle her iki ülkenin sancılı dönemine denk gelmesi ve Türkiye ile komşu olan Kafkasların da işin bir parçası olması önemini arttırmıştır. Moskova anlaşmasıyla Türkiye ve Rusya sınırlarını karşılıklı güven altına almayı amaçlamışlardır. Bu çalışmada teferruatlı bir şekilde, Sovyet Rusya arşiv belgelerine dayanarak yeniden değerlendirdiğimiz Moskova Anlaşmasında Türkiye'nin kuzeydoğu sınırının belirlenmesi hususunu değerlendirdik. Bu sayede konu hakkında yapılacak yeni çalışma ve değerlendirmelerde Türk arşiv belgelerinin karşılaştırılmalı kullanma imkânı sağlanacağı düşüncesindeyiz. Konu ile alakalı bugüne kadarki çalışmalar daha ziyade ülkemiz arşiv belgelerine dayalı olarak yapılmış, 24 cilt halinde neşreden Rus Hariciye belgeleri zikredilen konuda araştırmacılar tarafından bugüne kadar değerlendirilmemiştir.

Çalışmada kullandığımız Rus arşiv belgeleri sayesinde Rus heyetinin hazırlık aşamasında nasıl bir tutum sergilediği, muhtemel gelişmeler karşısında nelere dikkat etmeleri gerektiği gibi hususlara dair yeni bilgiler ortaya konulmaktadır. Yine bu belgeler sayesinde her seferinde Ermenistan'ın hamiliğini üstlenen Rusya'nın sınır konusunda Azerbaycan'dan yana tavır takındığını (Nahçıvan'ın Azerbaycan'a verilmesi) ortaya koyma imkânı elde edilmiştir. Rusya'nın böyle bir tavır sergilemesi ve Türkiye ile hemfikir olmasının nedeni yeni kurulan Sovyet devletinin uluslararası arenada bir müttefik arayışı yanında, komünist ideolojisini yayma arzusunda bulunması olarak değerlendirilebilir. Yine bu çalışmada kullanılan Rus arşiv belgeleri sayesinde Türkiye'nin kuzeydoğu sınırı, en ince ayrıntısına varıncaya kadar, sınır hattının geçtiği güzergâhlardaki dağ, vadi, ova ve yerleşim yerleri de ortaya konulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Moskova Anlaşması, Türk-Rus sınırı, Rus arşivi, Elviye-i Selase, Güney Kafkasya, Gürcistan, Azerbaycan, Ermenistan.

## TREATY OF MOSCOW AND NORTH-EAST BORDER OF TURKEY

### ABSTRACT

One of the significant treaties related with the Turkish-Russian relations is the Moscow Treaty, signed in March 16<sup>th</sup>, 1921. The troublesome period of the two states and situation of the Caucasus, held in the treaty, increased its significance. Turkey and Russia aimed to assure their borderlines mutually. In this paper, the determination process of the

---

\* Yrd. Doç. Dr., İstanbul Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, [ayna12@gmail.com](mailto:ayna12@gmail.com) .

north-east border of Turkey in Moscow Treaty according to the archival documents of the Soviet Russia is evaluated in detail. It is thought that it would give a chance to the researchers who want to make comparative studies on the issue with, also, using the Turkish archival documents. The works related with the issue are based on the Turkish documents but the Russian diplomatic documents, which were published in 24 volumes, are not used.

The Russian documents, used in this works help to figure out how the Russian delegation prepared to the negotiations and how they reacted to the new developments. Also, these documents helped us to figure out that Russia, the protector of the Armenia, took the Azerbaijan's side while determining the borderline and supported Nahcivan to remain as a part of Azerbaijan. It could be thought that the new established Russian state behaved in the same way with Turkey, because it needed allies in the international arena and wanted to spread its communist ideology. In the paper, the mountains, valleys, plains and the settlements on the north-east borderline of Turkey are figured out with the help of the Russian documents.

**Keywords:** Treaty of Moscow, Turkey-Russia Border, Russian Archive, Elviye-i Selase, Transcaucasia, Azerbaijan, Georgia, Armenia

## GİRİŞ

XVI. yüzyılın ikinci yarısından sonra ortaya çıkan Osmanlı-Rus mücadelesinin cereyan ettiği en önemli bölgelerinden biri olan Kafkasya, XIX. yüzyılın ilk çeyreğinde Çarlık Rusyası tarafından işgal edilmiş ve özellikle 1877-1878 Osmanlı-Rus harbinin sonunda imzalanan Berlin Antlaşması (13 Temmuz 1878) ile Elviye-i Selâse bölgesi savaş tazminatı olarak Rusya'ya bırakılmıştı<sup>1</sup>. Bu ise Rusya'da Ekim 1917'de yapılan Bolşevik ihtilalinden sonra Güney Kafkasya'da sınırlar meselesi yeniden gündeme geldi.

Güney Kafkasya devletleri (Azerbaycan, Ermenistan ve Gürcistan) Rusya'da gerçekleşen Bolşevik İhtilalinin ardından Mayıs 1918'de bağımsızlıklarını ilan etmişlerse de aralarındaki sınır problemlerini bir türlü halledememişlerdi. Güney Kafkasya'da İngiliz nüfuzu 30 Ekim 1918'de imzalanan Mondros mütarekesi<sup>2</sup> akabinde daha da artmıştır. Bu tarihten sonra bölgedeki mücadele, İngilizler açısından Bolşevizmin Güney Kafkasya'ya yayılmasını önlemek, Sovyetler açısından ise İngiliz etkisini kırmak şeklinde sürmüştür. Bu esnada Türkler, Mustafa Kemal Paşa önderliğinde Anadolu'da işgalci güçlere karşı zorlu bir direniş

<sup>1</sup> Geniş bilgi için bkz: Esin Derinsu Dayı, "Milli Mücadele Döneminde Elviye-i Selase ve Nahçıvan", **Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi**, C. XXII, Sayı 64-65-66, Mart-Temmuz-Kasım 2006, s. 91-118; Selçuk Ural, "Kurtuluşun Mondros Mütarekesi'ne Elviye-i Selase'de Yaşanan Sorunlar", **Ankara Üniversitesi Türk İnkılap Tarihi Enstitüsü Atatürk Yolu Dergisi**, Sayı 47, Bahar 2011, s. 647-676.

<sup>2</sup> 24 maddeden oluşan Mondros Mütarekesi'nin 11. ve 15. maddeleri Kafkasya'ya ilişkindir. Detaylı bilgi için bkz. Nihat Erim, **Devletlerarası Hukuku ve Siyasi Tarih Metinleri**, C.I, Ankara 1953, s.519-524.

mücadelesi vermekte ve şiddetle askeri desteğe ihtiyaç duymaktaydı. Bu durum Ankara ve Moskova hükümetlerinin ortak düşmana karşı işbirliği yapmalarını kaçınılmaz hâle getirmekteydi.

Bu işbirliğinin temelleri Ankara'da TBMM'nin açılmasından üç gün sonra, 26 Nisan 1920'de, Mustafa Kemal Paşa'nın Lenin'e bir mektup yazmasıyla atıldı. Mustafa Kemal Paşa mektubunda Sovyet liderine emperyalist güçlere karşı askerî ve siyasi işbirliği önerisinde bulunmaktaydı. Bolşeviklerin Gürcistan'a askerî harekât yaparak İngilizleri buradan çıkarmaları durumunda Ankara hükümeti de emperyalist Ermeni hükümeti üzerine askerî harekât yapacak ve Azerbaycan'ın Bolşevikleştirilmesine çalışacaktı. Ankara hükümeti bu amaçla Rusya'dan başlangıç olarak 5.000 altın ve askerî mühimmat gönderilmesini talep etti<sup>3</sup>. Rus hükümetine gönderilen mektubun cevabı beklenmeden Bekir Sami Bey başkanlığında bir heyet 11 Mayıs 1920'de Moskova'ya gitmek üzere Ankara'dan ayrıldı. Aynı gün TBMM'de okunan Lenin'in 13 Aralık 1917 tarihli "Doğu Milletler Beyannamesi" büyük bir coşkuyla karşılandı<sup>4</sup>. Sovyetler de, Mustafa Kemal Paşa'nın mektubuna Sovyet Rusya Hariciye Komiseri Giorgiy Çiçerin tarafından yazılmış 3 Haziran 1920 tarihli bir mektupla cevap verdi. 15 Haziran'da Ankara'ya ulaşan Çiçerin'in bu mektubunda özellikle, Ermenilerin topraklarına dönmesi, "*Türk Ermenistanı, Kürdistan, Lazistan ve Batum'da plebisit (halk oylaması) yapılması*" isteniyor ve yardım bu şarta bağlanıyordu<sup>5</sup>. Bu şartı görmemezlikten gelen Mustafa Kemal Paşa, 20 Haziran'da Sovyetlere gönderdiği cevabi mektubunda "*Ermenistan ve Acemistan ile hudutlarımızın tayin hususunda*" Sovyet Rusya'nın bulunduğunu memnuniyetle kabul edeceklerini vurguladıktan sonra, komşu devletlerin terk edilen araziyi tahrip ederek Müslüman halka yönelik zulümler yaptıklarını, bu sebeplerle bölgeye askerî harekât yapmayı planlamakta iken, gelen mektup üzerine bunu ertelediklerini bildirmişti. Mustafa Kemal Paşa, Müslüman halka karşı Ermeni saldırılarının durdurulmasını temin amacıyla arabuluculuk için yapılacak teklifin süratle gönderilmesini de Sovyetlerden istemişti<sup>6</sup>.

Bu şartlar altında Türk-Sovyet görüşmeleri, 17 Ağustos 1920 tarihinde Moskova'da başladı. Sözkonusu görüşmelerde Türk heyetinin hareket noktası Misak-ı Millî idi. Yapılan görüşmelerin ardından 24 Ağustos'ta taraflarca parafe edilmesine rağmen anlaşmanın imzalanmamasının sebebi Sovyetlerin doğu vilayetlerinin, Misak-ı Millî'ye aykırı olacak şekilde, Ermenilere bırakılması şartı

<sup>3</sup> Atatürk'ün Tamim, Telgraf ve Beyannameleri, C. IV, Der. Nimet Arsan, Ankara 1991, s. 318 (Belge no 305).

<sup>4</sup> Tefik Bıyıklıoğlu, Atatürk Anadolu'da (1919-1921), Ankara 1959, s. 68.

<sup>5</sup> Atatürk'ün Millî Dış Politikası, (Millî Mücadele Dönemine Ait 100 Belge) 1919-1923, C. I, Ankara 1992, s. 160-161; Aynı mektubun diğer bir sureti için bkz., Kâzım Karabekir, İstiklâl Harbimiz, İstanbul 1960, s. 784-785.

<sup>6</sup> Atatürk'ün Tamim, Telgraf ve Beyannameleri, C. IV, Ankara 1991, s. 353 (Belge no. 338); Atatürk'ün Millî Dış Politikası, s. 165.

olmuştur<sup>7</sup>. Nitekim Bekir Sami Bey, 30 Ağustos'ta TBMM'ye gönderdiği raporda, Misâk-ı Milli gerçeğine değinmiş; özellikle Ermenilere Van ve Bitlis vilâyetlerinin verilmesi isteği karşısında bu duyarlılığın gösterildiğini belirtmiştir<sup>8</sup>.

### **Moskova Anlaşmasının Değerlendirilmesi**

Anlaşmanın imzalanmamış olması Türk-Sovyet ilişkilerinin sürmesini engellemedi. 1 Eylül 1920'de Bakü'de toplanan "Şark Milletleri Kurultayı"nda Zinovyev<sup>9</sup> açış konuşmasında Türkiye'ye değinerek "*Başında Mustafa Kemal'in bulunduğu hareketin komünist harekâtı olmadığını bir dakika bile unutmadıkları*"nı, "*fakat İngiliz Hükümeti'nin aleyhine yürüyen her devrim mücadelesine yardım etmeye hazır oldukları*"nı söylerken, Mustafa Kemal Paşa da, Sovyet Rusya ile dostluk ilişkilerinin, Misâk-ı Milli'den taviz vermeden sürdürülmesi gerektiğini gerek TBMM'de yapılan gizli oturumlarda, gerekse Moskova'daki Türk heyetine gönderdiği talimatta dile getirmekteydi. Nitekim 16 Ekim 1920'de Moskova'da bulunan Türk heyetine, Rusların, Misak-ı Milli'ye aykırı isteklerinin kesinlikle reddedilmesi ve emperyalizme karşı birlikte mücadele etme konusunda da Ruslardan şüphelenildiğinin kendilerine bildirilmesi emri verilmiştir<sup>10</sup>. Diğer taraftan Kâzım Karabekir Paşa da Ankara hükümetinin elini güçlendirmek amacıyla Ermenilere karşı Gümrü antlaşması ile sonuçlanacak bir askerî harekâta başlamıştır.

Bütün bu olumsuzluklara rağmen, Sovyet Rusya Hükümeti ile Türk Hükümeti'nin karşılıklı olarak elçiler ataması ilişkilerin gelişmeye devam ettiğinin bir göstergesi olmuştur. Batı Cephesi Komutanlığından alınan Ali Fuad Cebesoy, Moskova büyükelçisi olarak atanırken Rusya'nın Türkiye Büyükelçisi olarak Budi Mdivani atanmıştır. Bu esnada yapılması kararlaştırılan konferans yeri hakkındaki tartışmalar sürmekte, en küçük ayrıntılar dahi tarafların dikkatine sunulmaktaydı. Rusların Türklere öncelik tanıyarak tekliflerini titizlikle inceleyecekleri, Bakü'deki Kafkas Cephesi İhtilal Askeri Birlik üyesi S. Ordjonikidze'nin Ermenistan'da RSFSR (Rossiyskaya Sovyetskaya Federativnaya Sotsialistiçeskaya Respublika-Rusya Sovyet Federatif Sosyalist Cumhuriyeti) temsilcisi B. Legran'a gönderdiği 3 Şubat 1920 tarihli telgrafında açıkça belli olmuştu. Telgrafta;

*"Mdivani'yi Türklere şu cevabı vermekle görevlendiriyoruz: Onlara anlaşma öncesinde görüşmeler için heyet gönderiyoruz ve Türkiye Devleti tarafından bu*

<sup>7</sup> Mustafa Budak, **İdealden Gerçeğe**, İstanbul 2002, s. 222.

<sup>8</sup> Bu raporun tamamı için bkz. Yusuf Kemal Tengirşek, **Vatan Hizmetinde**, Ankara 2001, s. 159-164.

<sup>9</sup> Grigoriy Zinovyev (gerçek ismi Ovsei-Gerşen Aronoviç Radomisl'skiy, 1883-1936) - Bolşevik partisinin önderlerinden biri olup Lenin'in yakın arkadaşlarındandı. Şark Milletleri Kurultayı döneminde Petrograd Merkez Şurası Başkanlığı yapmaktaydı, **İzvestiya TsK KPSS** [Sovyetler Birliği Komünist Partisi Merkez Komitesi Haberleri], 7 Temmuz, Moskova 1990.

<sup>10</sup> Ali Fuad Cebesoy, **Moskova Hatıraları**, İstanbul 1955, s. 89-90.

*amaç için gönderilen heyet ne zaman yola çıkacak, heyet üyeleri kimdir ve görüşmelerin nerede yapılacağına dair tekliflerini sunmalarını bekliyoruz. Biz heyet üyelerimizi birkaç gün sonra açıklayacağız<sup>11</sup>*" denilmekteydi.

Görüldüğü üzere müzakerelerin nerede yapılacağı sorusu üzerinde yoğunlaşmıştı. Nihayetinde Ankara Hükümeti'nden konferansın Moskova'da yapılması teklifinin onayını alan Rusya, konferansta toprak meselesini ele alınacağından Azerbaycan ve Ermenistan'ın katılmasında ısrar etmişti. Rusya, Azerbaycan'dan ziyade Ermenistan'la ilgilenmekteydi. Türkiye ile Azerbaycan ve Ermenistan arasındaki sınır sorununun Sovyet Rusya'yı yakından ilgilendirdiği anlaşılmaktadır. Bunu Çiçerin'in 9 Aralık 1920'de RSFSR adına Türkiye hükümetine, Doğu cephesi komutanı Kâzım Karabekir aracılığıyla ilettiği; *"Kafkas halkları arasında barış ve sıkı dostluğun kurulması Sovyet hükümetinin en büyük arzusudur. Taşnak Ermenistan'ı son günlere kadar halkların dostluğu yolunda engel olmaktadır<sup>12</sup>*" notunda görmek mümkündür.

Sovyet Rusya "kardeş" halkların birlik içerisinde yaşamalarını, siyasi ve diğer sorunlarını birlikte, daha doğrusu Moskova'nın kontrolünde çözecekleri görüşünü açıkça belirtmişti. Dahası Türk halkını kendisine yakın bulan Sovyet hükümeti, Türk ve Rus halkları arasındaki dostluğun oluşmasına Taşnak Ermenistan'ının engel olduğu iddiasını dile getirmekten de kaçınmamıştı.<sup>13</sup> Sovyet Rusya bütün bunlara rağmen, barışı sağlamanın bir adımı olarak Azerbaycan ve Ermenistan hükümetlerinin Moskova'daki konferansa katılmalarını zaruri görmüş ve bu konuda ısrarcı tavrını sürdürmüştür. Sovyet Hükümetinin bu tavrını; *"Sovyet hükümeti, Azerbaycan ve Ermenistan Sovyet hükümetlerini konferansa katılmaları için davetiye gönderiyor<sup>14</sup>*" ifadesinde bulmak mümkündür.

Aynı zamanda Ermenistan Sovyet hükümetinin Sovyet Ermenistan Dışişleri Komiseri Bekzadyan'ın 10 Aralık 1920'de Türkiye hükümetine gönderilen yazısında iki devlet arasında yeni ilişkiler kurma arayışında ve Moskova konferansının iki taraf için de hayati önem taşıdığı düşüncesinde olduklarını; *"Ermenistan Sovyet hükümeti sizden Taşnaklarla imzalanan anlaşmaların geçersiz olduğunun kabulünü beklemektedir. Yeni ilişkilerin hızla kurularak halklarımızın normal hayata dönmelerini sağlamak açısından, yeni anlaşmalar imzalamak maksadıyla konferansın gecikmeden yapılmasını ümit ediyoruz. Konferans Ermenistan'daki*

<sup>11</sup> **Dokümanı Vneşney Politiki SSSR** [Sovyet Sosyalist Cumhuriyetler Birliği Dış Politika Belgeleri, bundan sonra DVP SSSR], C. III, Moskova 1959, s. 364.

<sup>12</sup> **DVP SSSR**, III, s. 371.

<sup>13</sup> Aynı belge.

<sup>14</sup> **DVP SSSR**, III, s. 371.

*ihtilalin şartları göz önünde bulundurarak yapılmalıdır*<sup>15</sup>, cümleleriyle ifade etmişlerdi.

Ermenistan hükümetinin bu yazısında sadece konferansa katılma veya dostluk ilişkileri tesis etme niyeti açıklanmıyordu. Asıl niyet daha önce Taşnak Ermenistan'ı ile Türkiye arasında yapılan anlaşmanın geçersiz olduğunu Türkiye'ye kabul ettirmektir. Ermenistan'daki ihtilal şartlarının göz önünde bulundurulmasına işaret edilmesi doğrudan yeni sınırların tespitiyle ilgiliydi. Yine aynı yazıda Ermenistan hükümeti konferansın yapılacağı yerle ilgili; *"Ermenistan Sovyet Hükümeti ileride yapılacak olan konferansın, şayet siz de uygun görürseniz, Erivan, Bakü veya Gümrü'de gerçekleşmesini teklif etmektedir"*<sup>16</sup> ifadeleriyle ilginç bir teklifte bulunmuştu.

Ermeni hükümetinin Bakü ve Erivan dışında Gümrü'yü teklif etmesi dikkat çekicidir. Bundan amacın daha önce imzalanan Gümrü antlaşmasını geçersiz kılmak olduğu anlaşılmaktadır. Zira hangi yönetime ve ideolojiye sahip olursa olsun Ermenistan, Türkiye ile Azerbaycan'dan talep ettiği topraklar konusunda hep aynı politikayı izlemişti ve bu durum günümüzde de devam etmektedir.

Rus hükümeti ise konferansın Moskova'da yapılacağına kesin gözüyle baktığından yapılan teklifleri ustalıkla reddetmiştir. Mesela Sovyet Rusya Hariciye Komiseri Çiçerin'in TBMM hükümeti Hariciye Vekili Ahmed Muhtar'a çektiği 19 Aralık 1920 tarihli telgrafında konuyla ilgili şunlar yazılıydı:

*"Eğer müzakereler Bakü'de yapılırsa bizim Dışişleri çalışanlarımız işlerinden uzak kalacaklarından buna katiyen cevaz verilmez. Dolayısıyla, Sovyet hükümeti konferansın Moskova'da yapılmasını öngörüyor. Ermenistan ve Novorossiysk üzerinden Ankara ile bağlantının kurulması için Sovyet hükümeti üzerine düşeni yapmaktadır"*<sup>17</sup>.

Nihayet 16 Mart 1921'de Moskova'da Türkiye ile Rusya arasında 16 madde ve 1 ek'ten oluşan bir anlaşma imzalanmıştır. Anlaşma, 20 Temmuz 1921'de Sovyet Rusya ve 31 Temmuz 1921'de ise TBMM tarafından onaylanmıştır. Taraflar onaylama belgelerini takdimini 22 Eylül 1921 tarihinde Kars'ta gerçekleştirmiştir<sup>18</sup>.

Moskova antlaşmasının 1. maddesi ve ek kısmı doğrudan Türk-Rus sınıрыyla alakalıdır<sup>19</sup>. Adı geçen 1. maddede tarafların daha önce herhangi bir harici baskı

<sup>15</sup> DVP SSSR, III, s. 379.

<sup>16</sup> DVP SSSR, III, s. 379.

<sup>17</sup> DVP SSSR, III, s. 392.

<sup>18</sup> DVP SSSR, III, s. 602-604; Tengirşek, a.g.e., s. 354-357.

<sup>19</sup> Anlaşma'nın diğer maddeleri ile ilgili bilgi için bkz. Kâmuran Gürün, **Türk-Sovyet İlişkileri (1920-1953)**, Ankara 1991, s. 68-69.



neticesinde imzalanan anlaşmaları geçersiz kılacağına dair mutabakata varıldığı ifade edildikten sonra şöyle devam etmektedir:

*"İşbu anlaşmada Türkiye kavramı altında 28 Ocak 1920'de İstanbul'da Osmanlı Devleti Meclisi tarafından kabul edilen ve tüm dünya devletlerine basın yolu ile bildirilen Misâk-i Milli sınırları içerisinde olan bölgeler kastedilmektedir. Türkiye'nin kuzeydoğu sınırı: Karadeniz'de bulunan Sarp köyünden başlayan hat Hedismita dağından geçip, Şavşat dağının su bölümü çizgisinden-Kanlı dağından Ardahan ve Kars sancaklarının kuzey idari sınırından devam ederek Arpaçayı ve Aras nehrinin talveglerinden<sup>20</sup> Aşağı Karasu'nun döküldüğü yere kadar gitmektedir"<sup>21</sup>.*

Bu maddenin düzenlenmesini yeterli bulmayan taraflar çerçevesi belirlenmiş sınırı ekler halinde ayrıntılı bir şekilde şöyle ortaya koymuştur<sup>22</sup>:

*"Türkiye'nin kuzeydoğu sınırı şu şekilde belirlenmiştir: (1/210.000-5 verst<sup>23</sup>=1 inç) yüzölçümlü Rus Genelkurmayı'nın haritasına göre) Karadeniz'de Sarp köyünden başlayarak Kara Şalvar dağından (5014) Maradidi köyünün kuzeyinden Çoruh'u geçerek Sabaur köyünün kuzeyinden Hedismita dağına (7052) ulaşmaktadır. Buradan Kvakibe dağı, Kavtareti köyü, Medzibna dağının su bölümü çizgisinden Geratkesun dağına (6468) devam eder. Sonra Korda dağının (7910) su bölümü çizgisini takip ederek Şavşat dağı zirvesinin batı kısmında bulunan şimdiki Artvin bölgesinin idari sınırına çıkar. Şavşat dağının su bölümü çizgisinden geçerek Sarıçay (Kara İsal) dağına (8478) çıkarak Kviralskiy geçidinden Kanlı dağının yanında bulunan eski Ardahan bölgesinin şimdiki idari sınırına çıkar. Oradan kuzeye doğru ilerleyerek Tlil dağına (Grmanı) (8357), Ardahan'ın şimdiki sınırını takip ederek Badela köyünün kuzey doğu kısmından Posof çayına ve çayı güney kısmını takip ederek Çançah köyünün kuzeyindeki noktaya ulaştıktan sonra çaydan ayrılarak ve su bölümü çizgisini takip ederek Ayrılanbaşı dağına (8512) çıkar. Buradan Kelletepe (8463) ve Harmantepenin (9709) ardından Kasris sıradağına (9681) ulaşır ve Karzamet çayından devam ederek Kura nehrine, Kura nehrinin talveginden Kartanakev köyünün doğusundaki noktaya ulaşır. Kartanakev köyünün doğusundan Karaoğlu dağının (7259) su bölümü çizgisinden geçerek Kura'dan ayrılır. Kura nehrinin ayrılık çizgisinden sonra Hazapın gölünü ikiye bölerek 7580 tepesine çıkar ve oradan da Gekdağı'na (9152) çıkarak sırasıyla Üç Tepeler'e (9783), Taya kalesine (9716) buradan 9065 numaralı tepeden geçerek Ardahan*

<sup>20</sup> Burada talveg kelimesi siyasi anlamda kullanılmıyor. Coğrafi terim olarak "talveg-bir akar su yatağının en derin yerlerini birleştiren çizgiye verilen ad" anlamına gelmektedir, **Türkçe Sözlük**, I-II, Ankara 1988, s. 1410.

<sup>21</sup> **DVP SSSR**, III, s. 597-598; Cebesoy, **a.g.e.**, s. 153-154; Tengirşek, **a.g.e.**, s. 347-348.

<sup>22</sup> **DVP SSSR**, III, s. 602-604.

<sup>23</sup> Versta: Rus uzunluk ölçü birimidir. 1 vesta=1.0668 km'dir bkz. **Maly Entsiklopedičeskiy Slovar** [Kısa Ansiklopedi Sözlüğü], C.I, Sankt-Peterburg 1907, s. 31.

*bölgesinin şimdiki sınırını terk eder. Daha sonra Büyük Akbaba (9973) dağından geçerek-8828 (8827)-7602-İbiş köyünün doğu tarafından uzanır ve 7518 tepesine ulaşarak Kızıltaş dağına (7439) (7490) Yeni Kızıltaş köyünden (Kızıltaş) ve Kara Mehmet'in batısından Camuşbu nehrine çıkar. Çoruh nehrine ulaştıktan sonra (Dilaver, Büyük Kumlu (Kımlı?) ve Tihnis köylerinin doğusundadır)-Vartanlı ve Başşuragel köylerinden nehri takip ederek Kalalı'nın kuzeyinden Arpaçayı'na çıkar. Arpaçayı'na çıktıktan sonra devamlı Arpaçayının talveginden ilerleyerek Aras nehrine ve Aras nehrinin talveginden Aşağı Karasu'nun döküldüğü noktaya kadar uzanır.*

*EK I (B): Ek I (A) da belirtildiği gibi, sınır hattının Arpaçayı ve Aras nehrinin talvegleri olduğunu dikkate alarak TBMM hükümeti Blokhavz hattını Arpaçayı bölgesinde bulunan Gümrü-Erivan demiryolunun şimdiki çizgisinden 8 verst ve adı geçen demiryolunun Aras nehri çevresinde 4 verst uzaklaştırma görevini üstleniyor. Yukarıda adı geçen bölgelerin hatları aşağıda I. maddenin A ve B fıkrasında Arpaçayı için II. madde de ise Aras bölgesi için gösterilmiştir”.*

**Arpaçayı sahası:** *A) Sırasıyla Vartanlı'dan güney doğuya, Uzun Kilis'den doğuya, Bozer dağına (5096) aşarak-5082-5047-Karmir Vank'dan doğuya, Üçtepe (5578), Ani'nin doğusundaki Arazoğlu'nun doğusundan Yenikei'nin batısında Arpaçayı'na ulaşıyor. B) Arpaçayı'ndan 5019 tepesinin doğusuna uzaklaşıyor ve doğrudan 5481 tepesine çıkarak Kızılkul'un 4,5 verst doğusundan Bocalı'nın doğusuna 2 verst, sonra Digorçayı ve bu çayı takiben Düzgeçit köyüne ulaşınca Karabağ yıkıntılarında doğrudan kuzeye ilerleyerek Arpaçayı'na çıkıyor.*

**Aras sahası:** *Haraba Alican ve Süleyman (Diza) köyünün arasında düz çizgi.*

*Bir taraftan Gümrü-Erivan demiryolu ile bölünmüş olan diğer taraftan adı geçen demiryolundan 8 ve 4 verst uzaklığında olan bölgelerin Büyük Millet Meclisi hükümeti herhangi bir tahkimat yapmamakla ve oralarda askeri birliklerini konuşlandırmamakla görevlendirilmiştir. Fakat adı geçen bölgelerde asayiş ve güvenliği sağlamak amacıyla ve de idari gereçler için asker bulundurma hakkı tanınmıştır<sup>24</sup>”.*

Bu suretle günümüzde de geçerli olan Türkiye-Sovyet Rusya sınırı tespit edilmiştir. I. Madde değerlendirildiğinde, Sovyetlerin ince politik oyunları hemen göze çarpmaktadır. Sovyetler, Türkiye adı altında Misak-i Milli kapsamındaki bölgelerden bahsederken Ahıska, Ahılkelek ve Batum'a kadar olan toprakların Sovyet Rusya (Gürcistan)'nın bir parçası olduğunu tereddütsüz kabul etmesi dikkat çekicidir. TBMM hükümetinin buradaki başarısızlığı bu tür kelime oyunlarına

<sup>24</sup> Ek I (A) ve Ek I (B) için bkz. **DVP SSSR**, III, s. 602-604; Tengirşek, **a.g.e.**, s. 354-357; Soysal, **a.g.e.**, s. 36-38.

gereken cevabın verilmemesi, dahası Moskova konferansı sürecinde Sovyet Rusya'ya özellikle sınırlar konusunda taviz verilmesidir. Dönemin şartları değerlendirildiğinde TBMM hükümetinin belli bir ölçüde bazı tavizlere göz yumduğu söylenilebilir. Bununla birlikte onbinlerce Türkün Türkiye sınırları dışında kalması vahim sonuçlar doğurmuştur. Zira Türkiye sadece nüfus ve toprak kaybetmekle kalmamış aynı zamanda önemli stratejik ve iktisadi potansiyele sahip olan Batum'u da Gürcistan'a teslim etmiştir.

Anlaşmanın II. maddesi Batum bölgesi ve Batum limanı ile alakalıdır. Buna göre;

*"Türkiye Batum limanını ve anlaşmanın I. maddesinde belirtilen bölge sınırının kuzeyinde bulunan ve Batum bölgesinin bir kısmını oluşturan toprakların hâkimiyetinin Gürcistan'a bırakılmasını şu şartlarla kabul ediyor:*

*1) I. maddede belirttiğimiz bölge halkı idari açıdan geniş bir otonomi hakkına sahip olacaktır. Her topluluk kendi kültür ve dini haklarını özgürce yaşayabilecek ve istekleri çerçevesinde arazi kanunu çıkarabilecektir.*

*2) Batum limanından Türkiye'ye veya Türkiye'den Batum'a gönderilen yük gemileri vergisiz ve herhangi bir gecikme olmadan hem normal hem de transit geçiş yapabilecekler. Türkiye Batum limanını vergisiz kullanma hakkına sahiptir."*

Anlaşma maddeleri değerlendirildiğinde Türkiye'nin bırakınz kaybettiklerini, kazandığı haklarını bile kullanmadığı ortaya çıkmaktadır. Sovyetler, Türkiye'ye Batum konusunda böyle bir ayrıcalık tanıyarak ileride Türkiye'nin de ideolojik olarak kendi yanında yer alacağını ummuştur.

Bütün bu olumsuzluklara rağmen Türkiye'nin, sınır konusunda başarı elde ettiğini söylemek mümkündür. Mesela Türkiye'nin Nahçıvan bölgesinin Azerbaycan'a verilmesini sağlaması büyük bir başarıdır. Her ne kadar bölgeye Ermenistan talip olmuşsa da nihayetinde Azerbaycan'ın bölünmez bir parçası durumundaki Nahçıvan bölgesi Azerbaycan'a bırakılmıştır. Anlaşmanın III. maddesinde bu husus: *"Bu anlaşmanın Ek I (C)'de belirlenen sınırlar içerisinde bulunan Nahçıvan bölgesinin üçüncü bir devlete verilmemesi şartıyla Azerbaycan himayesi altında özerk statüye sahip olması taraflarca kabul edilmiştir. Nahçıvan topraklarının doğuda Aras'ın talveği, batıda Dagna dağı (3829)-Velidağı (4121)-Bagarzik (6587) ve Kömürlüdağı (6930) çizgisi arasında sıkışmış üçgen kesiminde, bu toprakların Kömürlü dağından (6930) başlayarak Seray Bulak dağı (8071)-Ararat istasyonundan geçerek Karasu ile Aras'ın birleştiği yerde sona eren sınır hattı Türkiye, Azerbaycan ve Ermenistan temsilcilerinden oluşan komisyon tarafından belirlenecektir<sup>25</sup>"* cümleleriyle açık bir şekilde ifade edilmiştir

<sup>25</sup> DVP SSSR, III, s. 598-599; Tengirşek, a.g.e., s. 348-349; Soysal, a.g.e., s. 33.

Sözkonusu anlaşmada sadece ilgili maddenin yazılmasıyla yetinilmemiş, Nahçıvan arazisinin sınırları ek bir maddeyle ayrıntılı bir şekilde kayıt altına alınmıştır. Adı geçen ek madde: "*İşbu anlaşmanın EK I (C)'de ifade edilen sınırlar içerisinde bulunan Nahçıvan bölgesinin Azerbaycan tarafından herhangi bir üçüncü devlete bölge hakimiyetini tanımamak şartıyla Azerbaycan hakimiyeti altında otonom bir bölge oluşması her iki cihet tarafından da kabul edilmiştir. Nahçıvan sahası: Ararat istasyonundan Saray Bulakdağı (8071) devam eder ve sırasıyla Kömürlüdağı (6839), (6930), 3080, Sayatdağı (7868) ve Kurt Kulak köyüne ulaşır Gamesurdağı (8160), 8022 tepesi ve Kükidağı (10282)'dan geçerek eski Nahçıvan sancağının doğu idari sınırına ulaşır*<sup>26</sup>" şeklinde düzenlenmiştir.

Böylece Türkiye ve Rusya, Nahçıvan'ın sınırlarını çizmiş ve güvence altına almıştır. Sınırın tespit edildiği komisyona Rusya kendisini doğrudan dâhil etmeyerek Ermenistan ve özellikle Azerbaycan heyetine güvendiğini göstermek istemiştir. Burada önemli hususlardan biri Nahçıvan'a Azerbaycan himayesi altında otonom bölge statüsünün tanınmasıdır.

Moskova anlaşmasından sonra Türkiye ve Rusya için yapılması gereken tek husus bu anlaşmanın ilgili maddelerinin Güney Kafkasya Cumhuriyetlerine kabul ettirilmesi olmuştur. Bu amaçla Kars'ta bir konferansın yapılması kararlaştırılmıştır. Moskova anlaşması ile TBMM hükümeti, sınır meselesinde Batum, Ahıska ve Ahılkelek dışında Misâk-ı Millî'de öngörülen sınırları Sovyet Rusya'ya kabul ettirmiştir.

## SONUÇ

Türk Millî Mücadelesi dönemine denk düşen Moskova anlaşması Güney Kafkasya'daki sınır problemleri hususunda en belirleyici anlaşma niteliğindedir. Bu anlaşma ile Ankara hükümeti, Misâk-ı Millî'de yer almasına rağmen Elviye-i Selâse'nin merkezi olan Batum, Ahıska ve Ahılkelek'i Sovyetlere terk etmek zorunda kalmıştır. Bunda Ankara hükümetinin Sovyet askerî yardımına duyduğu ihtiyaç etkili olmuştur. Bir başka deyişle Moskova anlaşması, Brest-Litovsk Antlaşması'nın rövanş niteliğindedir. Sovyetler, Brest-Litovsk'daki çekingen tavırlarını bırakarak kendi şartlarını Ankara hükümetine kabul ettirmekte bir hayli başarılı olmuştur denilebilir. Ankara hükümeti, daha sonra Moskova anlaşmasının hükümleri çerçevesinde, Güney Kafkasya'nın üç Sovyet cumhuriyeti olan Azerbaycan, Ermenistan ve Gürcistan ile 13 Ekim 1921'de Kars anlaşmasını imzalamıştır. Böylece, 1878'den beri Türk-Rus ilişkilerinde problem olan Güney Kafkasya'daki sınırlar meselesi, Çarlık Rusya'nın varisi olan Sovyetler Birliği lehine çözümlenmiştir. Her iki anlaşma ve özellikle sınırlar, Sovyetler Birliği'nin

<sup>26</sup> DVP SSSR, III, s. 604; Tengirşek, a.g.e., s. 358

dağılmasından sonra Güney Kafkasya'da kurulan devletlerin de sınırları olmuştur. Ancak bu sınırlar hususunda çeşitli ihtilaflar bulunmaktadır. Güney Kafkasya'daki sınır problemlerinin Bolşevik ihtilâli sonrası siyasî ve askerî gelişmelerin birer sonucu olduğunu ifade etmek gerekir. Ermenistan'ın Azerbaycan'dan Dağlık Karabağ'ı istemesi ve Gürcistan'da baş gösteren Gürcü-Abaza ve Gürcü-Acara sorunları ile Gürcistan ve Ermenistan arasında çıkması muhtemel Cevahet (Ahılkelek ve Ahıska'nın bir bölümü) sorunu, günümüzde de güncelliğini korumaktadır.

### BİBLİYOGRAFYA

- Dokümanı Vneşney Politiki SSSR** [Sovyet Sosyalist Cumhuriyetler Birliği Dış Politika Belgeleri], 24 Cilt, Moskova 1957-1961.
- Atatürk'ün Millî Dış Politikası**, (Millî Mücadele Dönemine Ait 100 Belge) 1919-1923, C.I, Ankara 1992.
- Atatürk'ün Tamim, Telgraf ve Beyannameleri IV**, Der. Nimet Arsan, Ankara 1991.
- Bıyıklıoğlu, Tefvik; **Atatürk Anadolu'da (1919-1921)**, Ankara 1959.
- Budak, Mustafa; **İdealden Gerçeğe**, İstanbul 2002.
- Cebesoy, Ali Fuad; **Moskova Hatıraları**, İstanbul 1955.
- Dayı, Esin Derinsu, "Millî Mücadele Döneminde Elviye-i Selase ve Nahçıvan", **Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi**, C. XXII, Sayı 64-65-66, Mart-Temmuz-Kasım 2006.
- Gürün, Kâmuran, **Türk-Sovyet İlişkileri (1920-1953)**, Ankara 1991.
- Erim, Nihat; **Devletlerarası Hukuku ve Siyasi Tarih Metinleri**, C.I, Ankara 1953.
- İzvestiya Tsk KPSS**, 7 Temmuz, Moskova 1990.
- Karabekir, Kâzım; **İstiklâl Harbimiz**, İstanbul 1960.
- Mahy Entsiklopedičeskiy Slovar** (Kısaca Ansiklopedi Sözlüğü), C. I, Sankt-Peterburg 1907.
- Tengirşek, Yusuf Kemal; **Vatan Hizmetinde**, Ankara 2001.
- Türkçe Sözlük I- II**, Ankara 1988.
- Ural, Selçuk, "Kurtuluşun Mondoros Mütarekesi'ne Elviye-i Selase'de Yaşanan Sorunlar", **Ankara Üniversitesi Türk İnkılap Tarihi Enstitüsü Atatürk Yolu Dergisi**, Sayı 47, Bahar 2011.

**EKLER****Ek-1: Moskova Antlaşması'nın Rusça Metni (DVP SSSR, III, s.597-604)**

Moskova Antlaşması'nın Rusça Metninin 1. sayfası

Красного Креста, способные стать в ряды открытых врагов борющихся за свое светлое будущее рабочих и крестьян России.

Председатель Центрального Комитета  
Красного Креста  
З. Соловьев

*Печат. по арх.*

**342. Договор между Россией и Турцией**

*[16 марта 1921 г.]*

Правительство Российской Социалистической Федеративной Советской Республики и Правительство Великого Национального Собрания Турции, разделяя принципы братства наций и права народов на самоопределение, отмечая существующую между ними солидарность в борьбе против империализма, равно как и тот факт, что всякие трудности, созданные для одного из двух народов, ухудшают положение другого, и всецело воодушевляемые желанием установить между ними постоянные сердечные взаимоотношения и неразрывную искреннюю дружбу, основанную на взаимных интересах обеих сторон, решили заключить договор о дружбе и братстве и назначили для сего своими уполномоченными:

Правительство Российской Социалистической Федеративной Советской Республики:

Геorgia Чичерина, Народного Комиссара по Иностранным делам и члена Всероссийского Центрального Исполнительного Комитета, и Джелал-Эддина Коркмасова, члена Всероссийского Центрального Исполнительного Комитета, и

Правительство Великого Национального Собрания Турции:

Юсуф Кемаль-бея, Народного Комиссара по Народному Хозяйству Великого Национального Собрания Турции, депутата Кастамони в том же Собрании, доктора Риза Нур-бея, Народного Комиссара по Просвещению Великого Национального Собрания Турции, депутата Синопа в том же Собрании и Али Фуад-пашу, Чрезвычайного и Полномочного Посла Великого Национального Собрания Турции, члена от Ангоры в Великом Национальном Собрании,

каковые, после обмена полномочиями, найденными в надлежащей и законной форме, согласились о нижеследующем:

**Статья I**

Каждая из Договаривающихся сторон соглашается в принципе не признавать никаких мирных договоров или иных

### Moskova Antlaşması'nın Rusça Metninin 2. Sayfası

международных актов, к принятию которых понуждалась бы силою другая из Договаривающихся сторон. Правительство Российской Социалистической Федеративной Советской Республики соглашается не признавать никаких международных актов, касающихся Турции и не признанных Национальным Правительством Турции, представленным ныне ее Великим Национальным Собранием.

Под понятием Турции в настоящем договоре подразумеваются территории, включенные в Национальный Турецкий Пакт от 28 января 1920 (1336) года, выработанный и провозглашенный Оттоманской Палатой Депутатов в Константинополе и сообщенный прессе и всем государствам<sup>67</sup>.

Северо-восточная граница Турции определяется: линией, которая, начинаясь у деревни Сарп, расположенной на Черном море, проходит через гору Хедисмта, линией водораздела горы Шавшет — горы Канны-даг, она следует затем по северной административной границе Ардаганского и Карского санджаков — по тальвегу рек Арпа-чай и Аракс до устья Нижнего Карасу (подробное описание границы и вопросы к ней относящиеся определены в приложениях I (A) и I (B) и на прилагаемой карте, подписанной обеими Договаривающимися сторонами).

### Статья II ✓

Турция соглашается уступить Грузии сюзеренитет над портом и городом Батумом и территорией, лежащей к северу от границы, указанной в статье первой нынешнего Договора, и составлявшей часть Батумского округа, при условии, что

1) население местностей, указанных в настоящей статье, будет пользоваться широкой местной автономией в административном отношении, обеспечивающей каждой общине ее культурные и религиозные права, и население будет иметь возможность установить земельный закон, соответствующий его пожеланиям.

2) Турции будет обеспечен свободный транзит всяких товаров, отправляемых в Турцию или из нее, через Батумский порт, беспошлинно, без учинения каких-либо задержек и без обложения их какими бы то ни было сборами, с предоставлением Турции права пользоваться Батумским портом без взимания за то специальных сборов.

### Статья III

Обе Договаривающиеся стороны согласны, что Нахичеванская область в границах, указанных в приложении I (C) настоящего Договора, образует автономную территорию под про-

## Moskova Antlaşması'nın Rusça Metninin 3. sayfası

тектором Азербайджана, при условии, что Азербайджан не уступит сего протектората третьему государству.

В образующей треугольник зоне Нахичеванской территории, заключенной на востоке между тальвегом Аракса, а на западе линией, проходящей через горы Дагна (3829) — Велидаг (4121) — Багарзик (6587) — гора Кемурлю-даг (6930), линия границы указанной территории, начинающаяся от горы Кемурлю-даг (6930), переходящая через гору Серай Булак (8071) — станцию Арарат и оканчивающаяся у скрещения Карасу с Араксом, будет исправлена комиссией, состоящей из делегатов Турции, Азербайджана и Армении.

## Статья IV ✓

Обе Договаривающиеся стороны, констатируя соприкосновение между национальным и освободительным движением народов Востока и борьбой трудящихся России за новый социальный строй, безоговорочно признают за этими народами право на свободу и независимость, а равным образом их право на избрание формы правления, согласной их желаниям.

## Статья V ✓

Дабы обеспечить открытие проливов и свободу прохождения торговых судов для всех народов, обе Договаривающиеся стороны соглашаются передать окончательную выработку международного статута Черного моря и проливов будущей Конференции из делегатов прибрежных государств, при условии, что вынесенные ею решения не нанесут ущерба полному суверенитету Турции, равно как и безопасности Турции и ее столице Константинополю.

## Статья VI

Обе Договаривающиеся стороны признают, что все договоры, до сего времени заключенные между обеими странами, не соответствуют обоюдным интересам. Они соглашаются поэтому признать эти договоры отмененными и не имеющими силы.

Правительство Российской Социалистической Федеративной Советской Республики заявляет, в частности, что оно считает Турцию свободной от всяких к нему денежных или иных обязательств, основанных на международных актах, ранее заключенных между Турцией и царским правительством.

## Статья VII

Правительство Российской Социалистической Федеративной Советской Республики, признавая режим капитуляций



Moskova Antlaşması'nın Rusça Metninin 4. sayfası

несовместимым с свободным национальным развитием всякой страны, равно как и с полным осуществлением ее суверенных прав, считает потерявшими силу и отмененными всякого рода действия и права, имеющие какое-либо отношение к этому режиму.

Статья VIII

Обе Договаривающиеся стороны обязуются не допускать образования или пребывания на своей территории организаций или групп, претендующих на роль правительства другой страны, или части ее территории, равно как и пребывания групп, имеющих целью борьбу против другой страны. Россия и Турция принимают на себя такое же обязательство и в отношении Советских Республик Кавказа, при условии взаимности.

Считается установленным, что под турецкой территорией, упомянутой в настоящей статье, подразумевается территория, находящаяся под непосредственным военным и гражданским управлением Правительства Великого Национального Собрания Турции.

Статья IX

Для обеспечения непрерывности сношений между обеими странами, Договаривающиеся стороны обязуются принять по взаимному согласию все необходимые меры в целях сохранения и развития возможно скорее железнодорожных, телеграфных и иных средств сообщения, равно как и обеспечения свободного передвижения людей и товаров между обеими странами, без каких-либо задержек.

Однако признается, что в отношении передвижения, въезда и выезда как путешественников, так и товаров, будут полностью применяться установленные в каждой стране на этот счет правила.

Статья X

На граждан обеих Договаривающихся сторон, находящихся на территории другой стороны, будут распространяться все права и обязанности, вытекающие из законов страны, в коей они находятся, за исключением обязанностей по национальной обороне, от коих они будут освобождены.

Вопросы, касающиеся семейного права, права наследственного и дееспособности граждан обеих сторон, также составляют исключение из постановлений настоящей статьи. Они будут разрешены особым соглашением.

## Moskova Antlaşması'nın Rusça Metninin 5. Sayfası

## Статья XI

Обе Договаривающиеся стороны согласны применить принцип наибольшего благоприятствования к гражданам каждой из Договаривающихся сторон, пребывающим на территории другой стороны.

Настоящая статья не применяется к правам граждан союзных России Советских Республик, равно как и к правам граждан мусульманских государств, союзных Турции.

## Статья XII

Всякий житель территорий, составлявших до 1918 года часть России, каковые Правительство Российской Социалистической Федеративной Советской Республики признает находящимися ныне под суверенитетом Турции на основании настоящего Договора, имеет право свободно покинуть Турцию и взять с собой свои вещи и свое имущество или их стоимость. Подобное же право распространяется на жителей территории Батума, суверенитет на которую Турция настоящим Договором уступает Грузии.

## Статья XIII

Россия обязуется репатриировать в Турцию за свой счет до северо-восточной границы Турции, в продолжение 3-месячного для Европейской России и Кавказа и 6-месячного срока для Азиатской России, считая со дня подписания настоящего Договора, всех военнопленных и гражданских пленников турок, находящихся в России.

Турция принимает на себя то же обязательство в отношении русских военнопленных и гражданских пленников, которые еще находятся в Турции.

Подробности этой репатриации будут установлены особой конвенцией, которая должна быть выработана немедленно по подписании настоящего Договора.

## Статья XIV

Обе Договаривающиеся стороны согласны в ближайшем времени заключить консульскую конвенцию, равно как и соглашения, регулирующие все экономические, финансовые и другие вопросы, необходимые для установления между обеими странами дружественных отношений, указанных во вступлении к настоящему Договору.

Moskova Antlaşması'nın Rusça Metninin 6. Sayfası

Статья XV

Россия обязуется предпринять в отношении Закавказских Республик шаги, необходимые для обязательного признания этими Республиками в договорах, которые будут заключены ими с Турцией, статей настоящего Договора, непосредственно их касающихся.

Статья XVI

Настоящий Договор подлежит ратификации. Обмен ратификационными грамотами состоится в Карсе в возможно ближайший срок.

Настоящий Договор вступит в силу с момента обмена ратификационными грамотами, за исключением ст. XIII.

В удостоверение изложенного вышеупомянутые уполномоченные подписали настоящий Договор и скрепили его своими печатями.

Составлено в 2-х экземплярах в Москве шестнадцатого марта тысяча девятьсот двадцать первого года (тысяча триста тридцать седьмого).

*Георгий Чичерин*  
*Джелал Коркмасов*

*Юсуф Кемаль*  
*Д-р Риза Нур*  
*Али Фуад*

ПРИЛОЖЕНИЕ I (А)

Северо-восточная граница Турции установлена нижеследующим образом (согласно карте русского Генерального Штаба масштабом 1/210 000 — 5 верст в дюйме):

Деревня Сарп на Черном море — гора Кара Шальвар (5014) — пересекает Чорох к северу от деревни В. Марадиди — проходит севернее деревни Сабаур — гора Хедисмта (7052) — гора Квакибе — деревня Кавтарети — линия водораздела горы Медзибна — гора Гераткесун (6468) — следуя по линии водораздела горы Корда (7910) — выходит по западной части хребта Шавшетского к прежней административной границе бывшего Арвинского округа — проходя по линии водораздела горы Шавшетской, выходит на гору Сарычай (Кара Исал) (8478) — перевал Квиральский — оттуда выходит на прежнюю административную границу бывшего Ардаганского округа у горы Канны-даг — оттуда, направляясь к северу, доходит до горы Тлил (Грманы) (8357) — следуя прежней границы Ардагана, выходит к северо-востоку от деревни Бадела, к реке Посхов-чай и следует по этой реке к югу до пункта севернее деревни Чанчах — там оставляет эту реку и, идя по водоразделу, выходит на гору Айрилян-баши

## Moskova Antlaşması'nın Rusça Metninin 7. sayfası

(8512) — проходит по горам Келле-тапа (8463) и Харман-тапа (9709) — достигает горы Касрис-сери (9681) — отсюда следует по реке Карзамет-чай до реки Куры — отсюда идет по тальвегу реки Куры к пункту к востоку от деревни Карта-накев, где отходит от Куры, проходя по линии водораздела горы Кара-оглы (7259) — оттуда, разделяя на две части озеро Хазапин, выходит к высоте 7580 и оттуда к горе Гекдаг (9152) — Учъ-Тапаляр (9783) — Тая-кала (9716) — вершина 9065, где покидает прежнюю границу Ардаганского округа и проходит по горам Бол. Ах-Баба (9973) — 8828 (8827) — 7602 — проходя на восток от деревни Ибиш, доходит до высоты 7518 и затем к горе Кизил-даш (7439) (7490) — деревня Новый Кизил-даш (Кизил-даш) — проходя к западу от Кара-Мамед, выходит на реку Джамушбу-чай (расположенную к востоку от деревень Делавер, Б. Кмлы и Тихнис) — через деревни Вартанлы и Баш-Шурагель, следуя по упомянутой реке, выходит к реке Арпа-чай к северу от Калали — оттуда, следуя все время по тальвегу Арпа-чай, выходит к р. Аракс — следует по тальвегу Аракса до впадения в него Нижнего Карасу.

(NB. Разумеется, граница следует по линиям водоразделов вышеуказанных высот).

*Георгий Чичерин  
Джелал Коркмасов*

*Юсуф Кемаль  
Д-р Риза Нур  
Али Фуад*

## ПРИЛОЖЕНИЕ I (B)

Принимая во внимание, что пограничной линией, как это указано в Приложении I (A), являются тальвеги рек Арпа-чай и Аракса, Правительство Великого Национального Собрания обязуется отодвинуть линию блокгаузов на расстояние восьми верст от железной дороги Александрополь — Эривань в настоящем ее начертании в районе Арпа-чай и на расстояние четырех верст от вышеупомянутой железнодорожной линии в районе Аракса. Линии, ограничивающие вышеупомянутые районы, указаны ниже для зоны Арпа-чай в пунктах А и Б параграфа I и для зоны Аракса в параграфе II.

## I. Зона Арпа-чай

А) К юго-востоку от Вартанлы — к востоку от Узун-Килиса — через гору Бозяр (5096) — 5082 — 5047 — к востоку от Кармир-ванк — Учъ-тапа (5578) — к востоку от Аразоглы к востоку от Ани — достигает Арпа-чай к западу от Еникей.

### Moskova Antlaşması'nın Rusça Metninin 8. Sayfası

Б) Отходит от Арпа-чай к востоку от высоты 5019 — идет прямо к высоте 5481 — в  $4\frac{1}{2}$  верстах к востоку от Кызыл-кула — в двух верстах к востоку от Боджалы — затем река Дигор-чай — следует вдоль этой реки до деревни Дуз-Кечут и идет прямо к северу от развалин Карабаг и выходит на Арпа-чай.

### II. Зона Аракса

Прямая линия между Хараба Алиджан и деревней Сулейман (Диза).

В зонах, ограниченных с одной стороны линией железной дороги Александрополь — Эривань и — с другой, линиями, расположенными в расстоянии восьми и четырех верст от вышеуказанной железнодорожной линии, Правительство Великого Национального Собрания обязуется не возводить каких бы то ни было фортификационных укреплений (эти линии расстояния находятся вне вышеуказанных зон) и не содержать в них регулярных войск. Однако оно сохраняет право иметь в вышеуказанных зонах войска, необходимые для поддержания порядка, безопасности и для административных надобностей.

*Георгий Чичерин  
Джелал Коркмасов*

*Юсуф Кемаль  
Д-р Риза Нур  
Али Фуад*

### ПРИЛОЖЕНИЕ I (С)

#### Территория Нахичевани

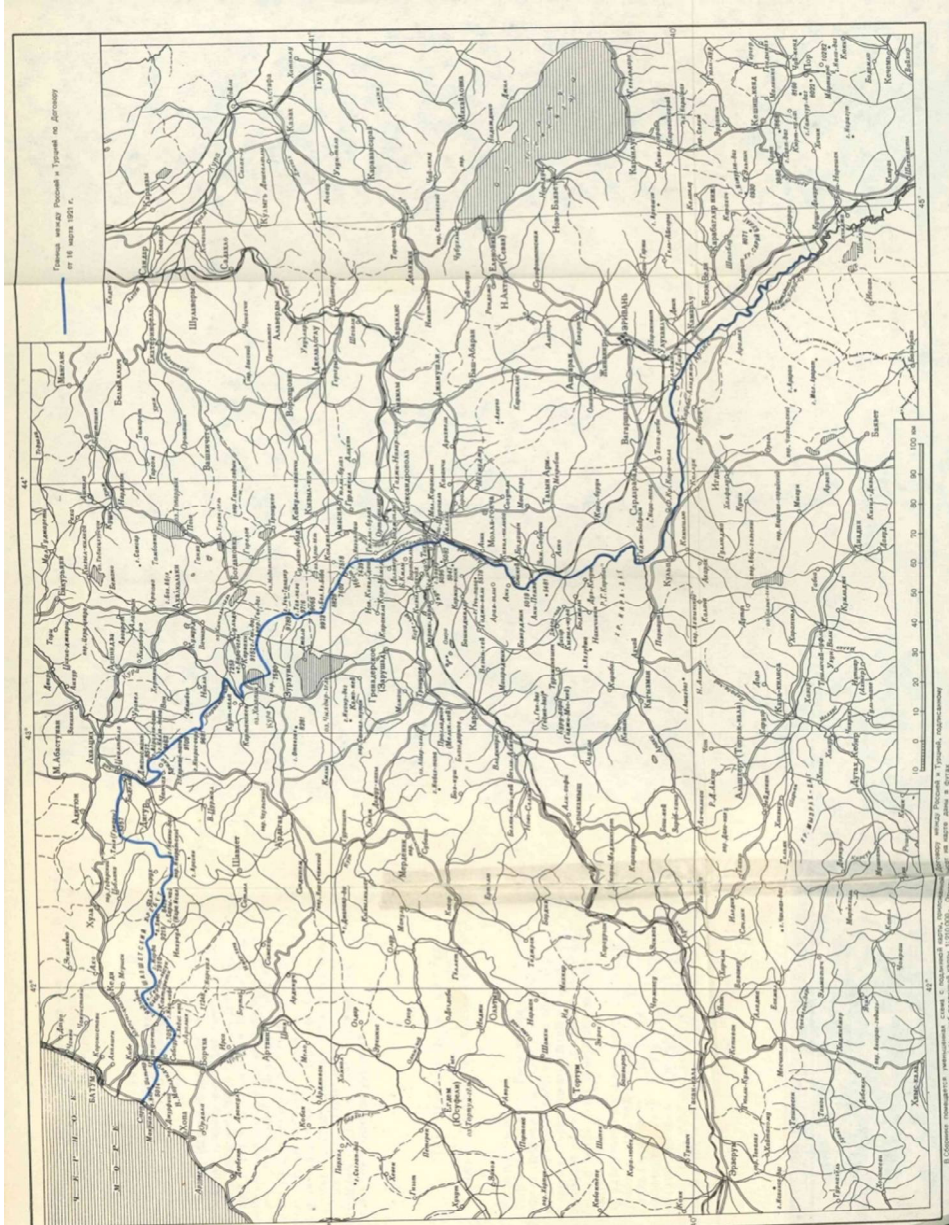
Станция Арарат — гора Сарай-Булаг (8071) — Кемурлюдаг (6839), (6930) — 3080 — Саят-даг (7868) — деревня Курт-кулаг (Кюрт-кулаг) — Гамесур-даг (8160) — высота 8022 — Кюки-даг (10282) и восточная административная граница прежнего Нахичеванского уезда.

*Георгий Чичерин  
Джелал Коркмасов*

*Юсуф Кемаль  
Д-р Риза Нур  
Али Фуад*

Печат. по арх. Опул. в «Собрании узаконений...» № 73, 12 декабря 1921 г., стр. 731—735.

Договор ратифицирован ВЦИК 20 июля 1921 г., Великим Национальным Собранием Турции — 31 июля 1921 г. Обмен ратификационными грамотами состоялся 22 сентября 1921 г. в г. Карсе.

**Ek-2: Moskova Anlaşmasına göre Türkiye'nin kuzey-doğu sınır hattını gösteren harita (DVP SSSR, III).**

## TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE KONUŞMA BECERİSİNİN KAZANDIRILMASI<sup>1</sup>

*Ali GÖÇER<sup>2</sup>*

### ÖZET

Bu çalışmanın amacı, Türkçeyi öğrenen yabancıların konuşma becerisini kazanmaları ve etkili bir şekilde kullanabilmeleri için gerçekleştirilebilecek etkinlik ve uygulamalara işaret etmektir. Bu amaçla hem konuşma becerisinin kazanılmasında hem de etkili bir şekilde kullanılabilmesinde uygulanabilecek yöntem ve tekniklere değinilmiştir.

Çalışmada, Türkçe öğrenen yabancılara konuşma becerisini kazandırılıp geliştirilmesinde takip edilebilecek yöntem ve teknikler tartışılmıştır. Ayrıca, konu ile ilgili kuramsal bilgiler verilmiş ve bu çerçevede gerçekleştirilebilecek etkinlik ve uygulamalara işaret edilmiştir. Bu çerçevede konuşma becerisinin kazandırılması ve etkili bir şekilde kullanımına örnek olabilecek çalışma örneklerine de yer verilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, konuşma ve iletişim becerisi.

## IMPROVEMENT OF SPEAKING SKILLS IN TEACHING TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE

### ABSTRACT

The aim of this study was to point out the activities and practices that can be performed that these applications gain the ability of foreigners who have learned to speak Turkish and to be able to use effectively. For this purpose to gain the skills and speech and it has also referred to the methods and techniques applicable to be used effectively.

The study was discussed methods and technical to be followed in conferring and development the ability to talk to strangers who learned Turkish. In addition, given the theoretical knowledge on the subject and pointed to the activities and practices that can be performed in this context. In this context, gaining effective speaking skills and to serve as an example to the use of case studies have also been included.

**Key Words:** Teaching Turkish as a foreign language, speaking and communication skills.

---

<sup>1</sup> Bu çalışma, 24-26 Nisan 2015 tarihlerinde Belçika Ghent'te düzenlenen 1. Uluslararası Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Kongresi'nde (1st International Congress of Teaching Turkish as a Foreign Language) sunulan bildirinin bir bölümü temel alınarak oluşturulmuştur.

<sup>2</sup> Doç. Dr. Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü. Melikgazi-Kayseri/Türkiye.  
[gocer@erciyes.edu.tr](mailto:gocer@erciyes.edu.tr)

## 1. GİRİŞ

Bilim ve teknolojinin gelişmesiyle hızla küçülen dünyamızda futboldan yemek ve sanat zevkine kadar büyük bir uyum ve benzerlik dönemi yaşanmaktadır. Küreselleşme toplumlar arası bir yakınlaşma ve tanıma olgusu olduğundan, farklı millet ve kültürlerden insanlarla iletişim kurabilme önemli bir ihtiyaç hâline gelmiştir. Dünyada konuşulan üç bine yakın dil olmasına rağmen, yabancı dil olarak öğrenilen dillerin sayısı oldukça azdır (Aslan, 2008: 118). Günümüzde, yabancıların Türk kültür unsurlarını, Türkiye'nin tarihi ve coğrafi güzelliklerini görmek ve anlamak istemeleri gibi sebeplerle Türkçe, öğrenilmek istenen diller arasında iyi bir yerde olduğu söylenebilir.

Son yıllarda Türkçenin yabancı dil ya da ikinci dil olarak öğrenimi ve öğretiminde kayda değer bir artışın olduğu gözlerden kaçmamaktadır. Bu artış Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak öğretimini sürdüren akademisyenlerin bu alana daha çok ilgi duymaları, araştırma ve incelemelerini artırmalarıyla kendini göstermektedir. Bu araştırmacılar, araştırmalarıyla Türkçenin öğrenimi ve öğretimine yönelik uygulamaların niteliğini artırmaya çalışmaktadırlar.

Dil öğrenimi ve öğretiminde hedefler doğrultusunda istenilen verimi alabilmek için takip edilmesi gereken ilke, yöntem ve tekniklerin yerli yerince kullanılması gerekir. Demirel, yabancı dil öğretiminde temel alınan ilkeleri şu şekilde sıralamaktadır (2014: 29-32):

- Dört temel beceriyi geliştirme.
- Öğretim etkinliklerini önceden planlama.
- Basitten karmaşığa, somuttan soyuta doğru öğretme.
- Görsel ve işitsel araçları kullanma.
- Ana dili gerekli durumlarda kullanma.
- Verilen bilgilerin günlük yaşama aktarılmasını sağlama.
- Öğrencilerin derse etkin olarak katılımını sağlama.
- Bireysel farklılığı dikkate alma.
- Öğrencileri güdüleme ve cesaretlendirme.

Konuşma, hem eğitimde hem de sosyal hayatta sıkça kullanılan bir beceridir. Bireyin günlük yaşamının önemli bir bölümünü dinlemeyle birlikte konuşma oluşturur. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin de Türkçenin konuşma yönünü dikkate almaları ve bu bakımdan ilgili, dikkatli ve sosyal olmalarına, konuşmanın bir dili öğrenmede diğer becerilere oranla daha önemli olduğunu fark etmeleri gerekir (Emiroğlu, 2013: 277).



## 2. ÇALIŞMANIN AMACI

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma eğitimine başlarken ilk yapılacak çalışmalardan birisi, öğrencilerin bildikleri dil ile bilmedikleri dil arasında bağlantı kurmak olacaktır. Bunun en iyi yolu, öğrencilerin öğrendikleri dil ile kendi dilleri arasındaki farklılıkları ve benzerlikleri açıklamalarıdır. Bu, öğrencilerin Türk dilini genel olarak tanımalarını ve kendi bildikleri dil yapılarını temel alarak diğer dili anlamalarını sağlayacaktır. Bu tür bir bilgilendirme, bu dili öğrenmek isteyenlerin hedef, istek ve çalışmalarını yönlendirmesi ve onları güdülemesi açısından önemlidir (Köksal ve Pestil, 2014: 305-306).

Yabancı dil öğretiminde genel amaçlardan biri, belki de en önemlisi öğrencilerin öğrendikleri dili anlaşılır bir şekilde konuşabilmesidir. Konuşma, bilişsel becerilerin yanı sıra psikomotor becerilerin gelişmesine bağlı olarak gelişmektedir (Demirel, 2014: 102). Bu çerçevede Türkçenin yabancı dil ya da ikinci dil olarak öğrenme sürecinde hedef kitleye konuşma becerisini kullanma yeteneğinin kazandırılması için yapılabilecek çalışmalar hakkında bilgi vermektir.

Türkçeyi öğrenen yabancıların konuşma becerisini kazanmaları ve etkili bir şekilde kullanabilmeleri için birtakım etkinlikler planlanıp gerçekleştirilmektedir. Yabancı dil öğretim yöntem ve teknikleri çerçevesinde gerçekleştirilen bu etkinliklerde hedef kitlenin Türkçeyi etkin kullanarak en azından zorunlu yaşam alanlarında, kimseye ihtiyaç duymadan, iletişimini sağlayabilecek bir konuşma yeteneği kazandırmak amaçlanmaktadır.

## 3. KONUŞMA VE TELAFFUZ (SESLETİM) BECERİSİNİN KAZANDIRILMASI VE GELİŞTİRİLMESİ

Konuşma bir iletişim ve aktarım yöntemidir. İnsanın biyolojik ve bilişsel gelişimiyle doğru orantılı olarak bu davranışı da gelişir. Konuşma davranışı en doğal olarak sergilediğimiz dil yeteneğimizdir ancak bu davranışın da kendi içinde oluşmuş bir sistemi ve otomatik olarak uygulanan belirli bir yapısı vardır (Köksal ve Pestil, 2014: 297-298). Avrupa Ortak Başvuru Metni ile dil becerileriyle yabancı dil öğretilmesi gittikçe önem kazanmaktadır. Yabancı dil öğretiminin en temel ilkesi dili iletişim için öğretmektir. Dolayısıyla, dil becerileri arasında konuşma becerisi her zaman en önemlisi olarak göze çarpmaktadır (İşisağ ve Demirel, 2010: 193).

Yabancı bir dil öğrenme uğraşı, aynı zamanda yabancı bir kültürü de anlama/tanıma uğraşı demektir. (Bireyin) yabancı dilde öğrendiği her yeni sözcük, anladığı her yeni cümle, çözebildiği her yeni metin, yabancı dil öğrenen kişinin bilincinde, o dili konuşan kişilerle, o kişilerin yaşadığı dünyayla ilgili yeni düşünceler, yeni imgeler oluşmasına neden olur (Eryiğit, 2012: 107). Her dilde olduğu gibi, dilimizin ana dil ve yabancı dil olarak öğretilmesinde seslerin doğru

telaffuz edilmesi ve yazıya bütün farklılıkları belirtecek şekilde geçirilmesi önemli bir yer tutmaktadır (Sunel, 2010: 85). Konuşma becerisinin kazanılması için dilin kurallarını yani dil bilgisini ve telaffuzu iyi bilmek gerekir. Buna karşın iletişim kurmada sözel olmayan davranışlar da önemlidir. Konuşma becerisini kazanan kişilerin sadece dilin kurallarını ve sözcüklerin doğru telaffuzunu öğrenmek yeterli olmamakta; sözel olmayan kimi davranışları da bilmeleri gerekmektedir (Demirel, 1993: 111). Köksal ve Pestil (2014), konuşma becerisinin özelliklerini şu şekilde sıralamaktadırlar: ses tonu ve tonlama, vurgu ve ritim, telaffuz ve ahenk, üslup, akıcılık, anlaşılabilirlik, söz dizimi, doğruluk, kelime zenginliği, konu ve cümle vurgusu, bütünlük ve uygunluk (s. 299).

Bygate'e (2001) göre, konuşma davranışında genel olarak dört belirleyici temel süreç bulunur. Bunlar; *anlamlandırma*, *şekillendirme*, *uygulama* ve *kişisel denetim* aşamalarıdır. *Anlamlandırma* aşamasında beynimiz aldığı mesajı algılayıp vereceği mesajı planlamaktadır. Bu aşamada konuyla ilgili bilgi, konuşulacak ortam, konuşma tonu ve süreci planlanmaktadır. *Şekillendirme* aşamasında konuşmada kullanılacak kelimeler, deyimler anlama uygun dil bilgisi yapıları şekillendirilir. *Uygulama* aşamasında konuşan kişi konuşmayı uygulayacak ağız, dil, diş nefes ve ses gibi organları uygun şekilde kullanmaya çalışır ve son bölümde aktarma üzere olduğu fonetik yapıyı otomatik olarak dil bilgisi hataları, kelime ve harf yanlışları gibi açılardan *kişisel denetimden* geçirir. Tüm bu süreçler çok hızlı bir şekilde gerçekleşir (Akt. Köksal ve Pestil, 2014: 298-299).

Konuşma becerisinin kazandırılması ve geliştirilmesinde işlenecek konunun içeriği, öğrencilerin seviyeleri, sınıf ortamının uygunluğu vb. özelliklere bakarak en uygun yöntem ve tekniklerin kullanılması gerekir. Uygulamalar içerisinde yöntem ve tekniklerin verimliliğini artırabilecek etkinliklere yer vermek, hedef dili etkin kullanabilmenin önemli gereklerindedir. Aşağıda konuşma becerisinin kazandırılması ve geliştirilmesinde uygulanabilecek yöntem ve tekniklere yer verilmektedir.

Konuşmanın başarısı, bu süreçlerin her birinde kişisel olarak sergilenen yeteneklerle yakından ilgilidir. Kelime haznesinin zayıf olması, konuyla ilgili yeterli bilgiye sahip olunmaması, vurguda, telaffuzda hata yapmak, ses tonunu veya konuşma hızını iyi ayarlayamamak konuşmanın başarısını olumsuz yönde etkiler. Konuşma davranışının yönünü ve gelişimini doğrudan belirleyen diğer bir faktör ise konuşmanın şeklidir. Farklı durumlarda, farklı şekillerde ortaya konulan konuşma şekillerini temel olarak iki bölüme ayırabiliriz: *Karşılıklı konuşma (diyalog)*: günlük konuşma, sohbet, tanışma ve tanıştırma, bir soruya karşılık verme, kutlama, özür dileme, telefonla, büyüklerle ve görevlilerle konuşma gibi durumlarda yapılır. *Topluluğa konuşma (monolog)*: hikâye, masal, anı, anlatma, duyuru yapma, bir

topluluğa bir şey anlatma, açılış, kurs, toplantı, panel, söylev, sunum ve sempozyum gibi durumlarda ve ortamlarda yapılan konuşmalardır (Köksal ve Pestil, 2014: 299).

Öğrencilere konuşma becerisini kazandırmak için başlangıç düzeyinden itibaren en çok kullanılan alıştırmalar tekrar alıştırmalarıdır. Bunu daha sonra anlama ve iletişime dayalı alıştırmalar izlemektedir. Konuşma becerisini geliştirmeye dönük olarak öğretmenlerin en çok kullandıkları alıştırmalar ve izlenecek sıra şu şekilde olabilir (Demirel, 1993: 111-113):

1. *Mekanik Alıştırmalar*: Öğretmen örnek model vericisi öğrenci de bu modelin tekrar edicisi durumundadır. Çoğunlukla **tekrara** dayanır. Dinleme, daha sonra duyduğunu tekrar etme şeklindeki tekrar alıştırmaları genelden özele (sınıf-grup-bireysel tekrarlar) doğru olması önerilmektedir. Çünkü toplu tekrarlar öğrenciye kendi yaptığı hatalarıyla karşılaşmadan önce bir deneyim kazanmasını ve söylenenleri tanımasını sağlar. İlk kez tekrar edilen bir ses, sözcük ya da cümle iyi taklit edilemeyebilir. Bu nedenle toplu tekrarlarla birkaç kez duyulan bir sesin ya da sözcüğün bireysel olarak tekrar edilmesinde hata oranı azalabilir. Bu şekilde öğrencinin amaç dildeki alışkanlıkları kazanması mekanik alıştırmalarla başlar. Mekanik alıştırmalarda tekrar alıştırmalarından sonra en çok yapılan çalışma **yer değiştirme** alıştırmalarıdır. Bu alıştırmalar yeni bir cümle kalıbını öğretirken başlangıç düzeyindeki öğrencilere uygulanır. Yer değiştirme alıştırmalarında önce özneler, sonra nesnelere, daha sonra da fiiller değiştirilir. Yapılabilecek diğer bir çalışma da **çevirme** alıştırmalarıdır. Olumlu cümlelerin olumsuz cümleye ya da soru cümlesine; etken yapının edilgen yapıya, dolaylı anlatımın dolaysız anlatıma çevrilmesi gibi alıştırmalara yer verilebilir.

2. *Anlamlı Alıştırmalar*: Dilin kurallarını ve yapılarını öğrenmek için soru cevap tekniğinin uygulanmasıyla yapılan alıştırmalardır. Bu tür alıştırmaların düşünmeden otomatik olarak değil, sınıf içinde düşünerek ve anlamlı cümleler üretirek yapılması önemlidir.

3. *İletişimsel Alıştırmalar*: Dilin kurallarını ve yapılarını öğrendikten sonra dili kullanmak için yapılan alıştırmalardır. Bu grupta; hikâye anlatma, iletişimsel oyunlar, diyaloglar, münazaralar, hazırlıksız konuşma/doğaçlama, rol yapma ya da okuma tiyatrosu gibi alıştırmalar yapılabilir.

#### *Telaffuz (Sesletim) Becerisi ve Geliştirilmesi*

Demirel'e (1993) göre, dil öğrenme, o dildeki sesleri çıkarmakla ve sözcükleri söylemekle başlar. Yabancı dil öğretiminde de özellikle başlangıç düzeyinde derslere genelde telaffuz öğretimiyle, çoğu kez ana dille-amaç dil arasında problem olan seslerin öğretimiyle başlanır. Demirel, telaffuz öğretiminde izlenecek aşamaları şu şekilde sıralamaktadır: dinleme, ayırt etme, tanıma, sesi telaffuz etme, düzeltme.

Öğretmen, dersin herhangi bir bölümünde ortaya çıkan telaffuz sorununu, o anda ele almalı, konuyu fazla dağıtmadan birkaç örnekle çözümlmelidir (113-116).

Telaffuz öğretiminde izlenecek ilkeler (Demirel, 1993: 116):

- Anlamaya yönelik alıştırmalar önce yapılmalıdır.
- Duyulacak ve söylenecek sesler, kısa cümlelerde açıkça belirtilmelidir.
- Öğrencilere, aynı şeyi birden fazla kişiden duyma imkânı verilmelidir.
- Öğrencinin ana dilindeki kimi seslerle amaç dilde benzer olan sesler arasında akustik bir bağ kurulabilir.
- Amaç dilde bulunan sesler, yine o dildeki diğer seslerle ya da öğrencinin anadilindeki seslerle olan zıtlıklarına dikkat çekerek gösterilmelidir.
- Gösterilmek istenen ses zıtlıklarının işlevleri anlamlı bir şekilde belirtilmelidir.
- Öğretmen, doğabilecek herhangi bir yanlışlığa meydan vermemek için söyleyeceklerini birkaç kez tekrar etme yerine sınıf içinde normal bir hızla konuşmalıdır.

#### 4. YÖNTEM VE TEKNİKLER

##### *Kulak-Dil Alışkanlığı Yöntemi (İşitsel-Dilsel Yöntem)*

Kulak-dil alışkanlığı yönteminin yabancı dil yabancı dil öğretiminde sözel becerilere ağırlık verdiği ve bunun sonucu olarak öğrencide mükemmel bir dinleme ve konuşma alışkanlığı kazandırdığı belirtilmektedir. Sınıfta yabancı dil konuşma zorunluluğu getirdiği için yabancı dili kendi kuralları ve açıklamalarıyla öğretir. Hatalar daha alt düzeye indirilmeye çalışılır. Gramer cümle içerisinde öğretilir. Doğal olarak bu yöntemle yabancı dil öğrenenler diğer yöntemlere göre daha iyi konuşabilirler (Demirel, 2014: 42). Dilin doğal öğrenimi önce dinleme ile başladığı daha sonra konuşma, okuma ve yazma becerilerinin kazanıldığı savunulan işitsel-dilsel yöntem dinleme-anlama ve konuşmaya diğer becerilerden daha çok önem verir (Memiş ve Erdem, 2013: 303). Bu açıdan Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde başlangıç seviyesinde kulak-dil alışkanlığı yönteminin kullanılmasında yarar görülmektedir.

Yapısalcı dil bilimcilerin yanı sıra davranışçı psikologlar özellikle Skinner'in bu yöntemin ortaya çıkmasına ve gelişmesine katkısı çok olmuştur. Skinner'e göre, her uyarıcıya karşı belli bir tepki vardır. Etki-tepki bağının kurulması için pekiştiricilerin verilmesi gerekmektedir. Pekiştirme tepkiyi güvence altına alır ve pekiştirme yoluyla tepkiler alışkanlığa dönüşür. Bu öğrenme yöntemine göre yabancı dil öğrenmede alışkanlıkların olabilmesi için tekrara, alıştırmalara ve pekiştirmelere yer verilmelidir. Bu nedenle yabancı dil öğrenirken başlangıçta

mekanik ve biçime dayalı etkinliklerin ve alıştırmaların yapılması esastır (Demirel, 2014: 41).

Kulak-dil alışkanlığı yönteminin kullanım özellikleri (Demirel, 2014: 44-45):

- Yeni yapılar diyalog şeklinde sunulur.
- Taklit ve ezber önemlidir. Doğru cevap anında tekrarlanarak olumlu pekiştireç verilir. Çok miktarda alıştırmaya yer verilir.
- Hemen hemen hiç dil bilgisi açıklaması yapılmaz, dil bilgisi tümevarım yoluyla öğretilir.
- Doğal öğrenme sırası (dinleme, konuşma, okuma, yazma) izlenir. Ancak ağırlık ilk ikisindedir.
- Sözcükler sınırlandırılmıştır ve bir bağlam içerisinde öğretilir.
- Öğretilecek noktaların karşılaştırmalı analizlerle kalıcılığı sağlanır.
- Dersin başında mekanik ve biçime dayalı ön okuma için süre verilir. Telaffuzun ve tonlamasının olmasına önem verilir.
- Öğretilecek dilin kültürel yapısı verilir ve dilin sürekli değişim içinde olduğu vurgulanır.

#### *Bilişsel Yöntem*

Bilişsel kod-öğrenme yaklaşımı, işitsel-dilsel yaklaşıma bir seçenek olarak ortaya atılmış olup 1960'lı yılların ortasında biçimlenmiş, 1980'lerde iletişimsel yaklaşımların gölgesinde kalmıştır (Demircan, 1990: 192). Dil öğrenimi bir alışkanlık ve koşullanma sorunu değil yaratıcı bir süreçtir. Kişinin dışındaki tepkilerden çok akılcı, zihinsel etkinliği yansıtır. Bilişsel öğrenme yaklaşımı, öğrenmeyi düşünme doğrultusunda ele alır. Bu yaklaşıma göre, dil bir alışkanlık ürünü değil yaratıcı bir süreçtir. Öğretmen sık sık alıştırmaları tekrarlatan bir kişi değil, dili düşünerek dil öğrenmeyi kolaylaştıran bir rehber olarak görülür (Demirel, 2014: 45).

#### *İletişimsel Yöntem*

İletişimsel dil öğretimi, temeli sosyal etkileşim, beden dili dâhil, bireyler arasında gerçekleşen karşılıklı tüm iletişim dillerini içeren bir yöntemdir. Yabancı dil öğrenimini sosyal bir durum olarak, dili de bir etkileşim aracı olarak tanımlar. Bu durum, öğretimde anlamsal sonuç çıkarma, hareketlerle iletiyi anlatma, söyleneni dinleme, konuşma, okuma ve yazma gibi beceriler gerektiren görevler üzerinde yoğunlaşmayı gerektirir. Genel olarak işlenen asıl konu ve uygulamaların günlük hayatın tüm iletişim alanlarıyla ilgili konuşma, diyalog gibi tüm iletişim biçimleriyle bütünleşen bir yapıda olup etkinlik tabanlı özellikler taşıyan bir yöntem olarak uygulanmakta ve gelişmektedir (Doğan, 2012: 138-139).

Yabancı dil öğreniminde amaç, dilin temel işlevi olan iletişimin sağlanmasıdır (Koç, 1979: 43). Bu görüşe göre, dilin kurallarından çok bir iletişim aracı olarak kullanılması önemlidir. Dil öğreniminde genelde öngörülen yaklaşım cümle yapılarının örneklerle aktarılması ve daha sonra değişik alıştırmalarla örneğin pekiştirilmesidir. Burada ana hedef dilin genel yapı sisteminin öğrenilmesini sağlamaktır. Bir başka deyişle, bu yaklaşımda esas amaç kurallara uygun cümle kurma becerisini öğrencilere kazandırmaktır. Oysaki iletişimci yöntemi savunanlar bu zincirin karşısındadırlar. Yani kurallara uygun cümle üretme aşaması onların görüşüne göre son aşama olmalıdır. Bu yönüme göre öğrenciler kalıpları ezberlemek yerine öğrendiklerini anlamaya ve kavramaya yönlendirilir (Demirel, 2014: 48-49). İletişimsel dil öğretimi yaklaşımı şu görevleri kapsar (Doğan, 2012: 141):

- Dil, anlamları ifade etmek için kendine özgü işleyişe sahip olan bir sistemdir.
- Dilin temel işlevi, karşılıklı iletişim ve etkileşim kurmaktır.
- Dilin yapısı, onun işlevsel ve iletişimsel kullanımını yansıtır.
- Dilin temel birimleri, onun yalnızca sözdizimi ve yapısal özelliklerinden ibaret değildir; işlevsel ve iletişimsel anlam kategorileri de dilin temel ünitelerindedir.

Yabancı dil öğreniminde yapılardan ziyade anlamı, iletişimi, etkileşimi ve iletişim öğelerini öne çıkaran bir yaklaşımdır. Sınıf içi etkinliklerde, araç gereç seçiminde, öğrenci ve öğretmen ilişkilerinde ve yapılan uygulamalarda dilin iletişimsel işlevleri ve nosyonları (var olma, zaman, boyut, ağırlık gibi genel amaçlar ve kişisel kimlik, yaş, cinsiyet, eğitim gibi özel nosyonlar) da dikkate alınır. Yapısalcılığın ileri sürdüğü cümle üretme becerisinin dil öğretimin her şeyi olmayacağını savunan bu yaklaşımda dil yapısının ve dil işlevlerinin beraber ele alındığını görmekteyiz (Köksal ve Varışoğlu, 2014: 87).

Doğan (2012), iletişimsel dil öğretiminin üstünlükleri konusunda şunları belirtmektedir (s. 154-155):

- İletişimin olmazsa olmazı olan dilsel yeterlik ile konuşma yeterliği becerilerini kazandırır.
- Öğrencilere doğru sesletim becerisi kazandırır, dil bilgisini çok kapsamlı öğretme yerine sağlıklı iletişim kurmayı hedefler.
- Gerçek ortam ve durumlarda diyaloglar öğreterek gerçek iletişim becerisi kazandırır.
- Dil öğrenimini sadece dilsel yapıları öğrenme olarak görmez. İletişim becerisi kazanımında sınıf içi ve dışı başarıyı dengeler.
- Öğretimde öğrenciyi merkeze alır ve kullanıma dayalı bir uygulama şeklini benimser.

İletişimsel yöntem, günümüzde artan iletişim ihtiyacından dolayı çok tutulan ve uygulanan bir yöntem olup dilin temel görevi olan sözlü-yazılı iletişimi sağlamayı ve dil öğretimi esnasından öğrenciye kulak, dil, göz ve el alışkanlıkları kazandırmayı amaçlamaktadır. Ayrıca yabancı dil öğretimi de iletişim ihtiyacından ortaya çıktığı için öğrenci üzerinde olumlu etki yaparak onu derste daha etkin hâle getirebilir (Gün, 2013: 113). İletişimsel yöntemin üstünlükleri konusunda Memiş ve Erdem (2013) de şunları ifade etmektedirler: Öğretim öğrenci merkezli yapılır. Bundan dolayı ders malzemeleri, öğretim ortamı ve aktiviteler özel olarak öğrenci odaklı üretilir. Bu materyallerin hedef dilin kültürünü yansıtacak ve günlük yaşamda işlevsel olacak şekilde üretilmesine özen gösterilir. Dil bilgisi kurallarını öğretmek için ayrıca bir çalışma yapılmaz, yapı ve kurallar etkinlik ve diyalogların içerisinde öğretilir. Etkinliklerde ‘rol üstlenme, röportaj, oyunlar, dil değişimleri, incelemeler, bilgi boşlukları, ikili grup çalışmaları ve öğreterek öğrenme’ kullanılır (s. 306).

İletişimsel yararcı yaklaşım, kendinden sonra doğan tüm yöntemleri de içine alabilecek kadar güçlü ve geniş bir akım olarak nitelendirilebilir. Bu yaklaşımda öğrenenlerin ilgi ve ihtiyaçları oldukça önem taşımaktadır. Bu yaklaşımda amaç dil sadece sınıf ortamında kalmamakta ve sınıf dışında yapılabilecek aktivitelerle de ilişkilendirilmektedir. Öğrenenler, her şeyden önce (bilgiyle) doldurulması gereken ‘boş bir kap’ değil, kendi ihtiyaçlarını ifade edebilen bireylerdir. İletişimsel dil öğretiminde öğretmenler için farklı roller benimsenmiştir. Yabancı dil öğreniminde iletişimsel yaklaşımı benimsemiş bir öğretmenin öğrenci ihtiyaçlarını belirlemesi, öğrencilerini tanıması ve buna uygun bir öğrenme tutumu belirlemesi onun başarılı bir öğretim gerçekleştirebilmesi açısından son derece önemlidir. Öğretmenin sınıf içerisindeki rolü her bir aktiviteden diğerine değişebilir. Eğer öğretmenler bu aktiviteler arası geçişlerde ne kadar akıcı ise öğretmenin verimliliği o kadar artıyor demektir (Akpınar Dellal ve Çınar, 2011: 22, 29).

Yabancı dil öğreniminin temeli iletişim olduğu için, bireyin söylemi daha çok iletişimsel öğelere dayanmalıdır. İletişimsel yaklaşım, yabancı dil öğreniminde önemli bir konu olan beceri kavramına da yeni bir açılım getirmektedir. Daha öncekilerin aksine, dili dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerisi olarak değil; karşılıklı ve karşılıklı olmayan şeklinde iki beceriye ayırmaktadır. Karşılıklı olan beceri alanı görüşme ve yazışmayı, karşılıklı olmayan ise yorumu gerektirir. Söyleme, dinleme, yazma ve okuma eylemleri şekil açısından yorumu; görüşme ve yazışma ise uygulamış açısından iletişimsel yetkinliği anlatır (Köksal ve Varışoğlu, 2014: 88-89).

İletişimsel dil öğretiminde hedefler şu prensipler çerçevesinde gerçekleştirilmeye çalışılır (Doğan, 2012: 145):

- Dil, bir iletişim aracıdır.
- Dil işlevsel bir araçtır.

- Dil bir uygulamadır.
- Dil bir anlamlandırmadır.
- Dil gerçek bir olgudur.
- Hatalar normaldir.
- Bilgiler sınırsızdır.
- Dil kişiseldir.
- Dil doğaldır.

Öğrencileri öğretimin iletişimsel amaçlarına ulaştırdığı, onları iletişime soktuğu, bilgi paylaşımı, anlam alışverişi ve etkileşim gibi iletişimsel işlemlerin kullanılmasını gerektirdiği sürece bu yaklaşımda her türlü alıştırmaya kullanılabilirliğini belirten Demircan (1990), Littlewood'un (1981: 260) bu tür alıştırmaları ikiye ayırdığını şu alıntıyla aktarmaktadır:

1. *İşlevsel iletişim etkinlikleri*: resimleri karşılaştırma, benzerlik ve ayrılıkları not etme, bir resim takımında olası olay sırasını belirleme, bir harita veya resimde eksik özellikleri bulma, bir öğrencinin perde arkasındaki bir öğrenciye verdiği bilgilerle/emirlerle resim çizdirmesi, biçim belirtmesi, harita tamamlaması; açıklamaları izleme, bilinen ipuçlarını kullanarak problem çözme vb.

2. *Toplumsal etkileşim etkinlikleri*: karşılıklı konuşma, görüşme, diyalog, rol yapma, benzetim, şakalı oyun, hazırlıksız konuşma, tartışma vb.

#### *Eklektik (Seçmeci) Yöntem*

Yabancı dil öğretiminde belirli bir yöntemin uygulamalarına bağlı kalmak, öğretimin belirli teknik ve araçlarla yapılmasını ve çoğu zaman da öğretimin istenmedik dar bir alana sıkışmasına sebep olmaktadır. Bu problemin çözümü için ortaya çıkan seçmeci yöntem, yabancı dil öğretiminin önünü alabildiğine açar ve bir yöntemin tekniğinin işlevi bitince onun yerine daha etkisizini devreye koyar. Seçmeci yöntem, öğretimde daha iyi öğrenim şartları hazırlama çabasıyla ortaya çıkmış bir yöntemdir. Öğrenci ihtiyaçlarını esas alarak öğretim ortamına en uygun yöntemleri seçen tek yöntemdir (Doğan, 2012: 202, 210). Seçmeli yöntem, yöntemler karması ya da yöntem zenginliği anlamında kullanılmaktadır. Öğretmenin sınıf içi etkinliklerinde her yöntemin iyi tarafını değişik eğitim durumlarında kullanabilmesidir. Sözcük öğretiminde düzvarım yöntemine, dil bilgisi kurallarını öğretmede bilişsel öğrenme yöntemine, konuşma becerisini kazandırmada kulak-dil alışkanlığı ve iletişimci yönetime ağırlık verilmesi gibi (Demirel, 2014: 42).

Seçmeci yöntem, pedagojik temelleri sabit bir dizi kesin kuraldan oluşan bir sistem değildir. Aksine öğretmenin dinamik enerjisinin kendi öğrenme ve öğretme deneyimleri içinde öğretimin değişim ve gelişimiyle geliştirilebilen bir karışımdır. Seçmeci yöntem; öğrencilerin yaşları, sınıfların büyüklüğü, öğretmen ve öğrencilerin motivasyon durumları, öğretmenlerin eğitim ve mesleklerine karşı



sorumlulukları gibi çok sayıda kontrol edilmesi zor olan değişkenlere bağlı bir öğretim geliştirir (Doğan, 2012: 204).

Seçmeli yöntemin kullanım özellikleri (Demirel, 2014: 58-59):

- Dil öğrenimi anlamlı ve gerçek hayata dönük olmalıdır.
- Çeviri özel bir dil becerisidir ve başlangıç düzeyindeki öğrenciler için bir öğrenme yöntemi olarak uygun değildir. Başlangıçta yararlı gibi görünse de uzun dönemde olumsuz etkilerden kurtulmak güç olmaktadır.
- Dil öğretimi amaç dille yapılmalıdır. Gerektiğinde anadile yer verilebilir.
- Mekanik tekrarlara ve yer değiştirme alıştırmalarına çok zaman ayrılmamalı, anlamlı ve iletişime dönük alıştırmalara daha çok yer verilmelidir.
- Her dersten önce öğrencilere ne öğrenecekleri ve niçin öğrenecekleri bildirilmelidir.
- İletişim yeterliğini kazandırmada ve dil öğretiminde sözel olmayan iletişim jest ve mimikler, ses tonu, vurgu, kültürel tavırlar gibi hususlar dikkate alınmalıdır.

Yabancı dil öğretimi sürecinde farklı değişkenler dikkate alınarak yöntem çeşitliliğine önem verilir ve eklettik yöntem anlayışı ile hareket edilirse yararlı olur. Öğrenme ve öğretme sürecinde yöntemler karması anlayışı çerçevesinde esas olmak üzere -öğrenme düzeyi ve öğrenci yeterliği göz önünde tutularak- yukarıda üzerinde durulan yöntemlere öncelik verilebilir. Yukarıda üzerinde durulan yöntemler çerçevesinde başvurulabilecek tekniklere aşağıda yer verilmiştir.

#### *Göreve Dayalı Öğretim Uygulamaları*

Göreve dayalı dil öğretimi yaklaşımı; okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerini esas alan ve yabancı dil öğretimiyle ilgili modern bir dil öğretim yaklaşımıdır. Bu yaklaşımın anahtar kelimesi 'görev', hedef dilin öğrenci tarafından iletişimsel bir maksat için bulmaca çözümünden havalimanında rezervasyon yapmaya kadar her türlü etkinlikte kullanımını kapsayan tüm iletişim alanlarıdır. Yöntemin kurucusu Prabhu, öğrencilerin bir düşünce sürecinde verilen bilgilerle bir sonuca varmaları ve öğretmenlerin de bu süreci kontrol etmeleri, düzenlemeleri için gereken etkinlikleri göstermesini 'görev' olarak kabul eder. Yöntemin görev kavramıyla ifade edilen anlamlı etkinlikler ve gerçek hayattaki kullanıma yakın dil kullanımına ilişkin sürdürülen etkinliklerin görev tanımı içinde olduğu görüşü genel kabul görür. Yani, göreve dayalı dil öğretimi, yabancı dilin öğrencinin gerçek hayatıyla ilgili bir konuda yer almasını benimser. Görev, hedef dilde kavrama, her türlü üretim, karşılıklı değişim ve etkileşim gerektiren, biçimden ziyade anlama önem veren aktivitelerdir. Bu özellikleri taşıyan görev anlayışı, göreve dayalı dil öğretim yaklaşımının güçlü iletişimsel bir dil öğretimi düşüncesinden türediğini açıkça gösterir (Doğan, 2012: 381-383).

İletişimsel dil öğretimi, dilin görevini ön plana çıkaran görev tabanlı bir öğretim yöntemi olduğundan günümüz yabancı dil öğretiminde kabul gören önemli bir yöntemdir. Öğrencilerin dilin doğal kullanımı için alışveriş, sohbet, röportaj yapma, doktor ziyareti veya müşteri hizmetlerini arama gibi anlamlı görevlerle hedef dili kullanarak öğretime odaklanır. Özellikle öğrenci görevini geliştirerek hedef dilin akıcı kullanımını sağlama özelliğinden dolayı popüler bir yöntemdir. Genellikle öğrencinin daha anlamlı iletişim sağlaması, pratik dilsel becerileri öngörmesi, öğrenciyi daha fazla avantajlı yapar (Doğan, 2012: 137, 401). Bu bakımdan göreve dayalı öğretim etkinlikleri iletişimsel dil öğretimi çerçevesinde planlanıp gerçekleştirilebilir.

#### *Konuşma Becerisi ve Beden Dilinin Kullanımı*

Yabancılarla Türkçe öğretimi kapsamında konuşma becerisinin öğretimini gerçekleştiren bir öğretmenin alan bilgisi, diksiyon, pedagojik formasyon, iletişim, empati vb. yönleriyle iyi olması kadar beden dilini de etkili kullanması, sözün etkisini artıran ve sözden daha önemli olan konuşma unsurundan üst düzeyde faydalanması gerekir. Karşısında değişik milletlere mensup öğrenciler olduğu, bu nedenle beden dilini kullanmanın bir fark oluşturmayacağı düşünülmemelidir. Sözsüz iletişimin önemli bir boyutu olan beden dilinin evrensel bir dil olma özelliği ile konuşma öğretiminde kullanılacak önemli bir unsur olduğu dikkate alınmalıdır (Emiroğlu, 2013: 284).

Konuşmada beden dili büyük önem taşır. Dimitrius ve Mazzarella'ya (1999) göre, ses tonu, beden dili ve sözcükler birbiriyle uyumsuzsa, iletişimde bir şeyler gözden kaçabilir (Akt. Hergüner, 2008: 472). Yüz yüze kurulan iletişimde dilsel ve dil dışı mesajlar bir bütün olarak bulunur ve genellikle farkında olmaksızın beden dilimizi son derece etkili bir şekilde kullanırız. Örneğin, günlük bir iletişimde aşağı yukarı kelimeler %10, vurgu %30, ve beden dili %60 rol oynar (Baltaş, 2007, akt. Hergüner, 2008: 472). Herkesin konuşabildiği bu dili herkesin anlayabileceğini de hesaba katarsak, bu ortak dili yabancı dil öğretiminde neden ve nasıl etkili bir şekilde kullanılabilmesi düşünülmeli ve azami ölçüde yararlanılmalıdır (Hergüner, 2008: 472-473).

**Tablo 1.** İletişim Becerileri Gözlem Formu (Bahar vd., 2012: 120):

Adı, Soyadı:	Öğretmen:		
	Yetersiz (1)	Yeterli (2)	Çok iyi (3)
Bu form, öğrencilerin iletişim becerilerini diğer öğrencilerce gözlemlenerek değerlendirilmesi amacıyla hazırlanmıştır. <b>Yönerge:</b> Arkadaşlarınızın sergilediği davranışlara ilişkin gözlem ve izlenimlerinizi tabloda işaretleyiniz.			
<b>İletişim unsuru</b>			
<b>Ses tonu</b>			
<b>Yüz ifadesi</b>			
<b>Göz teması (göz göze bakma)</b>			
<b>Duruş şekli</b>			
<b>Soruları dinleme/cevap verme</b>			
<b>Türkçenin akıcılığı</b>			
<b>Öğretmen görüşü:</b>			
.....			
.....			
.....			

#### *Drama*

Yabancı bir dili bilmek isteyen her aday ana dilini konuşma rahatlığında o dili öğrenmek ister. Teorik olarak öğrenilen dilin pratikte istenilen düzeyde kullanabilmesi tüm duyu organlarının dil öğretiminde aktif olarak katılmasıyla mümkündür. Öğrenme işlemine katılan duyu organlarının sayısı ne kadar fazla olursa öğrenme daha doğru gerçekleşir ve öğrenilenlerin unutulması engellenmiş olur. Birçok uyarıcının harekete geçirildiği sahne oyunlarına Türkçe öğretiminde yeterince yer verilmelidir (Arslan ve Gürsoy, 2008: 124).

Dil öğretiminde dramanın kullanılması bireyin etkin bir şekilde yaparak, yaşayarak öğrenmesini sağlar, yaratıcılığı ve hayal gücünü artırır. Derste drama yönteminin kullanılmasıyla dil öğrenen birey, etkinliğin bir parçası olur. Böylelikle öğrenci kendini dersin bir parçası olarak görür. Dil öğrenimi, katılım ve deneyim yoluyla sağlanır. Dramanın iç dinamiğini oluşturan rol oynama, doğaçlama, dramatisasyon gibi birçok teknik öğrencilerin kendilerini gerçek ortamlarında gibi hissetmelerini sağlar ve hedef dili etkin öğrenmelerine fırsat tanır. Drama, öğrencilerin gerçek hayattaki dil kullanımlarına yakın bir ortam oluşturur, böylelikle öğrenci gerçek hayatta dili kullanırken nasıl davranması gerektiğini ve duruma göre ifade geliştirmeyi öğrenir (Kara, 2013: 223, 225).

Dramanın dilin anlamlı bir biçimde öğretilmesi için iyi bir yol olarak görüldüğünü ifade eden Demirel (2014), bu tekniğin yararlarını şöyle sıralamaktadır (s. 70-71):

- Etkili ve dikkatli dinleme yeteneğini geliştirir.
- Kişinin kendine olan güvenini artırır.
- Anlama yeteneğini ve yaratıcılığını artırır.
- Dilin pratiğini yapmaya olanak sağlar ve akıcı konuşmayı geliştirir.
- Dile hâkimiyeti ve iyi ifade yeteneğini geliştirir.
- Bilgilerin etkin kullanımını sağlayarak onları pekiştirir.

#### *Diyaloglar*

##### *İkili Çalışmalar*

1970'lerden itibaren dil öğretiminde kullanımı yaygınlaşan ikili çalışmalar Abdulla'ya (2007) göre, iletişimsel dil öğretimi yaklaşımının önemli bir parçasıdır ve işbirlikli öğrenmenin farklı bir biçimidir (Yaman, 2013: 229). Yaman Hill'den yaptığı alıntıda ikili çalışmaların ikiye ayrıldığını aşağıdaki açıklamaları vererek aktarmaktadır (2013: 229):

- Açık ikili çalışmalar: Öğretmen-öğrenci ikilisi ve öğrenci/öğrenci ikilisinden oluşur. Öğretmen-öğrenci ikilisine öğretmenin öğrenciye soru sorması, öğretmen ile öğrenci arasında bir konunun konuşulması, öğretilen dilin kazanılıp kazanılmadığının soru ve cevaplarla belirlenmeye çalışılması gibi örnekler verilebilir. Öğrenci-öğrenci ikililerine de iki öğrencinin sınıfın geri kalanı önünde birbirleriyle konuşmaları, öğretmenin teşvikiyle iki öğrencinin birbirine bir konu hakkında sorması örnek verilebilir.

- Kapalı ikililer: İkinci dil öğretiminin temelidir. Bu türlere ayrılan ikili çalışmalarda; rol oynamalar, benzetişim (simülasyon), tek taraflı diyaloglar, bilgi boşluğu etkinlikleri, tartışma ve konuşma/söyleşi etkinlikleri kullanılabilir.

##### *Grup Çalışmaları*

İletişimsel yaklaşıma göre dil, bir boşlukta kullanılmaz; bir kişinin başka bir kişiye bir mesajı iletmek için kullanılır. Öğrencileri dili iletişimsel olarak nasıl kullanacaklarını ve fikirleri o dil ile nasıl ifade edeceklerini öğrenmelerinden ziyade dil hakkındaki olguları öğrenirler. Ancak dili sadece bu kurallar ve olgular bütünü olarak öğretmekten ziyade gruplar aracılığıyla işbirliğine dayalı bağlamlarda uygulamaya dökerek öğretmek, geleneksel dil öğretiminin tek düzelığının aşılmasını sağlayacaktır (Berčiková, 2007, Meng (2010), akt. Yaman, 2013: 227).

Dil öğreniminde grup çalışmalarının kullanılmasını gerektiren pedagojik gerekçeler şunlardır (Yaman, 2013, s, 227-228):

- Grup çalışması, dil uygulamaları için fırsatlar oluşturur.
- Grup çalışması, öğrencilerin konuşma becerilerindeki niteliği artırır.
- Grup çalışması, öğretimi bireyselleştirmede yardımcı olur.
- Grup çalışması, olumlu duygusal bir ortam oluşturulmasını teşvik etmektedir.
- Grup çalışması, öğrencileri motive eder.

### *Dramatizasyon Çalışmaları ve Rol yapma*

Öğrencilerin gerçek ortamlarda konuşamama probleminin önüne geçmek için öğrenme esnasında diyaloglara bağlı rol yapma ve drama uygulamalarına yer verilmelidir. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen adaylara, sahne oyunlarıyla diyalog çalışması yaptırmak onların dikkatlerini çekecektir (Arslan ve Gürsoy, 2008: 113).

Rol yapma, öğrencinin kendi duygu ve düşüncelerini bir başka kişiliğe girerek ifade etmesini sağlayan bir öğrenme tekniğidir. Yabancı dil eğitiminde bu teknik daha çok diyalog öğretiminde ve konuşma becerisini geliştirmede kullanılır. Bir diyalog işlendikten sonra aynı diyalog ya da benzer bir diyalog öğrenciler tarafından temsil edilir. Bu tekniği uygulamadan önce o diyalogla öğretilmesi amaçlanan cümle yapıları çok iyi öğrenilmeli ve uygulanmalıdır. Cümle yapıları iyi öğrenildikten sonra, yeni bir durum uygulaması aşamasında bu teknikten yararlanılmalıdır. Bundan dolayı bu teknik özellikle konuşma becerisini geliştirmek amacıyla kullanılabilir (Demirel, 2014: 68-69).

### **5. SONUÇ**

Bu çalışmada konuşma becerisinin kazanılması ve etkili bir şekilde kullanılabilmesi için uygulamalarda yer verilebilecek yöntem ve tekniklere değinilmiştir. Bu çerçevede, Türkçeyi öğrenenlerin konuşma becerisini kazanmaları ve etkili bir şekilde kullanabilmeleri için yaparak yaşayarak öğrenmelerine zemin olabilecek etkileşim temelli etkinlik ve uygulama ortamları oluşturulmasının önemi üzerinde durulmuştur. Hedef kitlenin konuşma becerisine yönelik kazanımlara sahip olmasında iletişimsel ve göreve dayalı dil öğretimi uygulamalarının işlevselliği de vurgulanmıştır.

### **KAYNAKÇA**

- Aydan Eryiğit, 'Yabancılara Türkçe Öğretiminde Kısa Hikâyelerin Kullanımı (ss. 106-111)', VII. Uluslararası Büyük Türk Dili Kurultayı Bildirileri. Bilkent Üniversitesi Yayınları, Ankara, 2012.
- Candemir Doğan, *Sistemik Yabancı Dil Öğretim Yaklaşım ve Yöntemleri*. Ensar Neşriyat, İstanbul, 2012.
- Dinçay Köksal ve Ayşe D. Pestil, 'Yabancı Dil Olarak Türkçe Konuşma Öğretimi (ss. 295-316)', *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi: Kuramlar, Yaklaşımlar, Etkinlikler* (Editör: A. Şahin). Ankara: Pegem Akademi Yayınları, Ankara, 2014.
- Dinçay Köksal ve Varışoğlu, Behice, 'Yabancı Dil Öğretiminde Yaklaşım, Yöntem ve Teknikler (ss. 81-111)', *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi: Kuramlar, Yaklaşımlar, Etkinlikler* (Editör: A. Şahin), Pegem Akademi Yayınları, Ankara, 2014.

- Hamit Sunel, 'Türkçenin Ana Dil ve Yabancı Dil Olarak Öğretilmesinde Telaffuz ve İmlanın Önemi (ss. 85-90)', V. Uluslararası Büyük Türk Dili Kurultayı Bildirileri, Bilkent Üniversitesi Yayınları, Ankara, 2010.
- Havva Yaman, 'İkili Çalışmalar ve Grup Çalışmaları (ss. 227-233)', *Yabancılar Türkçe Öğretimi El Kitabı* (Editörler: M. Durmuş ve A. Okur), Grafiker Yayınları, Ankara, 2013.
- Korkut U. İşisağ, ve Özcan Demirel, 'Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni'nin Konuşma Becerisinin Gelişiminde Kullanılması.' *Eğitim ve Bilim*, 156, 2010, 190-204.
- Mesut Gün, 'İletişimsel Yöntem (ss. 111-114)', *Yabancılar Türkçe Öğretimi El Kitabı* (Editörler: M. Durmuş ve A. Okur), Grafiker Yayınları, Ankara, 2013.
- Muhammet Raşit Memiş ve M. Dursun Erdem, 'Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Yöntemler, Kullanım Özellikleri ve Eleştiriler.' *Turkish Studies*, 8(9), 2013, 297-318.
- Mustafa Arslan ve Aynur Gürsoy, 'Rol Yapma ve Drama Etkinlikleriyle Yabancılar Türkçe Öğretiminde Motivasyonun Sağlanması.' *Ege Eğitim Dergisi*, 9(2), 2008, 109-124.
- Nevide Akpınar Dellal ve Servet Çınar, 'Yabancı Dil Öğretiminde İletişimsel Yaratıcı Yaklaşım, Öğretmen Roller, Davranışları ve Sınıf İçi İletişim'. *Dil Dergisi*, 154, 2011, 21-36.
- Ömer Demircan, *Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri I*. Can Ofset, İstanbul, 1990.
- Ömer Tuğrul Kara, 'Drama (ss. 223-225)', *Yabancılar Türkçe Öğretimi El Kitabı*. Grafiker Yayınları, Ankara, 2013.
- Özcan Demirel, *Yabancı Dil Öğretimi: Dil Pasaportu, Dil Biyografisi, Dil Dosyası* (8. Baskı), Pegem Akademi Yayınları, Ankara, 2014.
- Özcan Demirel, *Yabancı Dil Öğretimi: İlkeler, Yöntemler, Teknikler*. USEM Yayınları, Ankara, 1993.
- Sabri Koç, 'BAYDÖ'de Öğrencilerin Dil Gereksinimlerinin Saptanması: İşlevsel/İletişimsel Yaklaşım.' *İzlem*, 3, 1979, 41-49.
- Selim Emiroğlu, 'Konuşma Eğitimi (ss. 277-291)', *Yabancılar Türkçe Öğretimi El Kitabı* (Editörler: M. Durmuş ve A. Okur). Grafiker Yayınları, Ankara, 2013.
- Sinem Hergüner, 'Yabancı Dil Öğretiminde Beden Dilinin Etkili Bir Şekilde Kullanılması.' Türkiye'de Yabancı Dil Eğitimi Ulusal Kongresi, Ankara, 22-23 Kasım 2007). *Bildiriler Kitabı*, 2008, s. 472-476.
- Yasin Aslan, 'Yabancı Dil Eğitiminde Dikkat Edilmesi Gereken Noktalar.' Türkiye'de Yabancı Dil Eğitimi Ulusal Kongresi (Ankara, 22-23 Kasım 2007). *Bildiriler Kitabı*, 2008, s. 118-123.

## GERÇEKÜSTÜCÜ HAREKETTE ÜTOPYA KAVRAMI

*Ruken ASLAN\**

### ÖZET

1924'de André Breton öncülüğünde ilk manifestosu yayınlanan Gerçeküstücülük Hareketi, içinde var olduğu düzene karşı en sert tavrı sergilemiş sanatsal ve kültürel akımlardan biri oldu. İki dünya Savaşı'na ve bu savaşlarda Batı Akılcılığı adı altında açıklaması yapılan ölüm ve soykırımlara yakından şahit olmuş ya da bizzat yaşamış sanatçılarca başlatılmış olan bu hareket, Dadaizm'le ortak bir düzen nefretini ve isyan duygusunu paylaştı da, sorunlara onun gibi nihilist bir tavırla yaklaşmadı ve çözümler üretmeye çalıştı. Pozitif rasyonalizme, Batı ahlakına, sanayinin ve kapitalizmin yol açtığı eşitsizlik ve yabancılaşmaya karşı insanın hayal gücü, düşleri, sezgileri gibi kendi yetilerine dayanan güçleriyle savaşabileceğini öne sürdü. Manifestolarında temel vurgu, Freud'un psikanalizde uyguladığı psişik otomatizm yöntemini kullanarak rüya ile gerçekliği uzlaştırmak idi. Sanatsal üretimde rüyalara ve sezgilere öncelik tanıyan bu hareket, sanatı, romantik geleneğin ona attığı yüceliğinden arındırmaya ve her insanın hayatında var olabilecek bir uygulamaya dönüştürmek istemekteydi. Bu şekilde, Gerçeküstücülük, katı dış gerçekliğe karşı sanat-hayat, rüya-gerçeklik uzlaşımlarını önermekteydi. Bu, bir anlamda, Saint Simon, William Morris ya da Fourier gibi öncülerinin de anılması gereken, sanat-hayat ilişkilerini uzlaştırmaya yönelik sosyalist bir ütopya idi.

**Anahtar Kelimeler:** Gerçeküstücülük, ütopya, modernizm.

## THE CONCEPT OF UTOPIA IN THE SURREALIST MOVEMENT

### ABSTRACT

The Surrealist Movement, whose purposes were defined first in the manifesto written by the movement's leading figure Andre Breton, is considered to be one of the most ambitious and influential artistic and cultural protestation against the system prevailing at the time. Propounded by a group of artists who had either witnessed or experienced in person the atrocity and the genocides of the two world wars masked under the guise of Western Rationality, the surrealist movement approached Dadaism in its rebelliousness and hatred of order. Nevertheless, its attitude towards the problems was not nihilistic as in Dadaism but constructive. It held the belief that fighting against positive rationalism, Western morality, inequality and alienation

---

\* Yrd. Doç., Trakya Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi, Resim Bölümü, [rukenaslan@yahoo.com](mailto:rukenaslan@yahoo.com)

caused by industrialism and capitalism is possible through recourse to imagination, dreams and intuitions which are within reach of the human's capacities. The main emphasis in their manifestoes was to reconcile dream with reality through the Freudian psychoanalytic method of psychic automatism. Foregrounding the importance of dreams and intuitions in artistic production, this movement attempted to liberate art from the sanctity attributed to it by the Romantic tradition and to transform it to an experience in every person's life; to this end, it suggested a reconciliation between art and life, and dream and reality against a harsh external reality. This, in a sense, was a sort of socialist utopia that aimed at a reconciliation of art and life, whose precursors could be traced back to figures such as Saint Simon, William Morris and Fourier.

**Key Words:** Surrealism, utopia, modernism.

*Sürrealizm, bir gün hasımlarımızı  
yenmemizi sağlayacak  
"görünmez ışındır"*  
André Breton (Artun, 2013: 225)

## GİRİŞ

André Breton, 1924'de yayımladığı ilk Gerçeküstücülük manifestosunda dayanaklarını pozitivistten esinlenmiş realist tutumdan almış Batı akılcılığı, düşüncesi ve ahlakına karşı nefretini haykırır. Ancak bu nefret, Dadaistlerin manifestolarındaki kadar sert ve nihilist değildir. Dünyanın ve hayatın değiştirilebileceği ile ilgili öngörüler ve çözümler sunmaktadır. Manifestoda, sanatsal hayal gücü, düşler ve hayat arasında uzlaşmalar aranmaktadır.

Paul Elouard, Antonin Artaud, Louis Aragon, Philippe Soupault, André Breton gibi edebiyat ve şiir alanındaki önemli temsilcilerinin öncülüğünde kurulması, Gerçeküstücü hareketin sağlam bir kavramsal altyapı üzerinde oluşmasını sağladı. Hareket, birçok eleştirmence, edebi ya da sanatsal bir akım olmaktan çok, kültürel bir hareket olarak yorumlandı. Gerçeküstücülük manifestoları, belli bir edebi ya da sanatsal biçimi tanımlamaktan ziyade, düşünce ve eylem biçimlerinin, dünyayı görme ve yorumlama biçimlerinin üzerinde durdu.

İki dünya savaşına çok yakından şahit olmuş ya da bizzat içinde bulunmuş sanatçılarca başlatılmış olan bu hareket, doğrudan batı akılcılığı ve ahlakına saldırdı. Akılcılığa dayanan bir gerçekçilikle milyonlarca insanı ölüme gönderen, faşizmi yücelten, hayal gücünü köleleştiren bu ahlaka ve düşünce yapısına karşı, Gerçeküstücülük, bir yandan Marksist öğretiyeye sahip çıkarak kapitalist sistemin eşitsizlikleriyle, haksızlıklarıyla mücadele etti; bu mücadele içerisinde fikirlerini,



‘Sürrealist Devrim’(Révolution Surréaliste) adıyla çıkardıkları dergileri ve dönem dönem açtıkları ortak sergileriyle duyurmaya çalıştılar. Diğer yandan, Gerçeküstücü sanatçılar, Freud’un ortaya attığı ve kendi hastaları üzerinde uyguladığı psişik otomatizmi, rüyalar ve gerçekliği uzlaştırmanın bir yöntemi olarak kullandılar. Bir yöntem olarak psişik otomatizm, Batı’nın katı pozitif akılcılık sistemi tarafından uyuşturulmuş, hayal gücü, sezgi gibi arkaik insana ait bazı güçlerin serbest bırakılmasını, yeniden ortaya çıkarılmasını öngörmekteydi. Modern dünyada sadece sanatçıların vakıf olduğu düşünülen bu yetiler, rüyalar ve gerçekliği uzlaştırma yoluyla, her insanın katı gerçeklikten kurtulabilmesine imkân verecekti. Bu vaatleriyle Gerçeküstücülük, sanat ile hayatı uzlaştırmayı deneyen Saint Simon, William Morris ya da Fourier’nin sosyalist ütopyalarına benzer bir sosyalist ütopya sunmakta idi.

## ÜTOPYA KAVRAMI

Ütopya, “olmayan yer” anlamını taşıyan Yunanca bir kelimedir. Her ne kadar, sözlük anlamıyla “olmayan yer” ise de, Calinescu’ya göre, “ütopya kavramı”, Thomas More’un ünlü “Düzgün Bir Devlet Düzeni ve Yeni Ütopya Adası”nı yayımlamış olduğu 1516’dan beri çok büyük değişimlere uğramıştır. Rönesans dönemindeki büyük coğrafya keşiflerinin imgelem üzerinde bıraktığı etkiyle ortaya çıkmış bu türün (parodisi distopyayla birlikte) o dönemde uzamsal bir çağrışıma dayandığını söyler Calinescu. Bugün ise, yüzyıldan fazla bir zamandır, bu kavram geleceğe yönelik zamansal bir çağrışımla yüklüdür(2010:68).

Felsefe, sanat, edebiyat ya da siyasette çokça uygulamaları görülmüş, üzerinde tartışılmış, düşünülmüş bu kavram, var olan durumdan hoşnutsuzluktan almıştır temellerini ve bu anlamda, bir eleştiri biçimi olarak da görülebilir.

Felsefe ve edebiyatta çokça üzerinde durulmuş bu kavramın, sanatta en bilinen örnekleri arasında Claude Henri de Saint Simon’un(1760-1825), John Ruskin’in(1819-1900) ve William Morris’in(1834-1896) ütopyaları sayılabilir.

Saint Simon, sanatçıyı ütöpik toplum tasarımıında “öncü” (avant-garde) olarak nitelmesiyle ve bu kavramı modernist literatüre sokmasıyla ünlüdür. Savaşlardaki öncü kuvvetleri imleyen bu terim, Saint Simon’un, sanatçılara atfettiği, toplumu ileriye taşıma misyonuyla, sanat ve kültür terminolojisinin önemli kavramlarından biri oldu(Calinescu,2010: s.109).

John Ruskin etkisindeki Ön-Rafaelloocular ise Gotik sanata dönme arzuları ile Rönesans akademizmine karşı oldular. “Güzeli, iyiyi ve yüceyi” ifade eden bir sanatın, ahlaklı bir topluma öncülük edebileceğini düşündüler. Bu toplumsal hayat ile sanat arasındaki etkileşimi göz önünde tutması bakımından o gün için yeni bir fikirdir.

Hiç kuşku götürmez ki sanat ile beğenideki düşüşü genel bir kültür bunalımının belirtisi olarak yorumlayan, sanatı ve güzelliği anlayıp değerlendirmek için önce insanın yaşam koşullarının değişmesi gerektiğini ileri süren, bugün bile yeterince değerlendirilmeyen bu temel ilkeyi ilk kez olarak dile getiren kişi Ruskin'dir(Hauser,1984: s.305).

Ruskin ve ardından William Morris, sanayileşmenin getirdiği üretim biçimlerinden kaynaklanan yabancılaşmaya, seri üretime ve kötü zevke karşı savaş açmış, el emeğinin ve zanaatin önemini vurgulamaya çalışmışlardır. Bu, kapitalist sistemin mallarını büyük bir hızla kitlelere ulaştırabilmesine olanak veren üretim mekanizmalarına karşı açılmış, kaybedilmeye mahkûm bir savaşı ve bu anlamda bir ütopyaydı.

Endüstriyelleşmenin getirdiği yeni hayat şartları içerisinde sanat-hayat ilişkilerine dair alternatif arayışlar, 19. yüzyıl sonlarında William Morris'in öncülük ettiği Arts and Crafts Hareketi'nden, 20. Yüzyılda Art Nouveau, Bahaus, Konstrüktivizm, Sürrealizm, Sitüasyonizm gibi akımlar ya da hareketlere kadar büyük bir çeşitlilik gösterdi.

## 20. YÜZYIL'DA ÜTOPYA-SANAT İLİŞKİSİ

Batı sanat ve kültür tarihinde 20.yüzyıl, manifestolar çağı olmuştur. İki dünya savaşı, soykırım gibi ağır sosyal travmaların yanı sıra, bilim, sanayi ve teknolojiye çok hızlı gelişim ve değişimler, modern şehir hayatının getirdiği çok yönlülük, yabancılaşma, eşitsizlikler, ekonomik zorluklar, vs. sanat ve kültür alanında da çok hızlı değişimlere ve hareketlere yol açtı. Birçok eleştirmenin, temellerini; sanatın, din ve burjuvazinin hizmetinden kopmasına, Kant felsefesine ve Romantik Akım'ın savlarına dayandırdığı sanatın otonomlaşmasıyla, toplumsal hayatta sanatın yeri ile ilgili yeni sorgulamalar başladı. Bundan böyle çokça sorgulanacak olan sanat-hayat ilişkisi, sanatın dünyayı değiştirebilme gücüne inancı körükledi. Batı'da birçok felaketin yaşandığı bu dönemde, sanatçılar kurtuluş için yeni çözümler aradılar ve farklı ülkelerde farklı sanatçıların oluşturduğu gruplar birçok yeni sanatsal ve kültürel hareket başlattı. Bu hareketlerin çoğunun ortak yönü manifestolarında, kimi daha akılcı, kimi daha hayalci olmak suretiyle, sanat-hayat ilişkisi bağlamında ütopyik fikirler sunmalarıydı.

Arnold Hauser, "Sanatın Toplumsal Tarihi" adlı kitabında, 19.yüzyıl sonu ve 20. Yüzyıl başlarını değerlendirirken, bu döneme damgasını vurmuş Marx, Freud ya da Nietzsche gibi düşünür ve bilim adamlarının en önemli ortak noktalarından birinin, insanın, ekonomik, toplumsal ya da biyolojik koşullar tarafından belirlenebilir bir varlık olduğu sonucuna varmaları olduğunu söyler. Bu anlamda,

O'na göre, Batı dünyası, bu dönemde artık kendine olan coşkun inancı yitirmiştir(1984:396).

Bunların her biri kendi yolunda giderek zekânın kendi kendini saptamasının bir kurgu olduğunu ve hepimizin, içimizde ve çoğu kez de bize karşı çalışan bir gücün köleleri olduğumuzu keşfetmişlerdi (Hauser, 1984: 396).

Bu dönem, sanatçılar için de, başta akıl, ilerleme, ahlak olmak üzere Aydınlanmacı düşüncelerin yeniden sorgulandığı bir dönem oldu. Var olan değerlerin yol açtığı felaketlerden etkilenen bir çok sanatçı, yeni dünyalar yaratmaya yönelik ütopyik bir çaba içerisine girdi.

Modernlik düşüncesi hem radikal bir geçmiş eleştirisi, hem de değişime ve geleceğin değerlerine kesin bir bağlanmayı içerdiği ölçüde, özellikle geçen iki yüzyılda, modernlerin neden “avangard” (ya da “öncü birlik/advance guard” ya da “öncü, keşif kolu/vanguard”) gibi kavgacı bir metaforun, aralarında edebiyat, sanat ve politikanın da yer aldığı çeşitli alanlar için kullanılmasını yeğlediklerini anlamak güç değil. Kavramın apaçık askeri imaları, makul bir şekilde, avangardın doğrudan daha geniş bir modernlik bilincine borçlu kaldığı bazı tutum ve eğilimleri işaret eder –keskin bir militanlık duygusu, nonkonformizm övgüsü, cesur bir ön araştırma ve daha genel düzlemde, zamanın ve içkinliğin ebedi, değişmez ve aşkınsal olarak belirlenmiş gibi görünmeye çalışan geleneklere son aşamada galip geleceğine olan güven... Tarihsel olarak, avangard modernlik düşüncesinin bazı kurucu öğelerini dramatikleştirip onları devrimci bir ethosun temel direkleri kılarak yola koyuldu. Bu yüzden, on dokuzuncu yüzyılın ilk yarısında ve daha sonraları, avangard kavramı - hem politik hem de kültürel olarak- modernliğin radikalleşmiş ve güçlü bir şekilde ütopyalastırılmış versiyonundan çok öte bir şey değildi (Calinescu 2010:109).

Dönemin bu, dünyayı değiştirmeye yönelik avangard hareketlerinden bazıları Bahaus, Fütürizm, Süprematizm, Konstruktivizm, Yeni Plastisizm ve Gerçeküstücülüktür.

Almanya'da mimar Walter Gropius öncülüğünde kurulan Bahaus ekolü, sanatın işlevsel yanını vurgulayan bir bağlam içerisine oturttu görüşlerini. László Moholy-Nagy, Oscar Schlemmer, Wassily Kandinsky, Joseph Albers gibi sanatçılar, doğu mistisizminden de yararlanarak renkler ve biçimlerin hayattaki başka bazı duyularla ilgili sinestezik karşılıklarını bulmaya çalıştılar. Güzel Sanatlar ve zanaat arasındaki hiyerarşik ilişkiyi yıkmaya çalışarak, estetik nesne ve işlevsel nesneyi aynı çatı altında günlük hayata sokmayı denediler.

Yeni bir dünyanın inşasını bir gereklilik olarak gören bu sanatçılar, giderek tasarıma yöneldikleri bir süreç içinde sanatı alışlagelmiş işlevinin dışında, toplumsal bir zeminde anlam ifade etmesi gereken bir olgu olarak düşünmeye başlamışlardır. Her şeyden önce işlevselliğe önem veren bu yaklaşımlar, sanat olgusunun felsefesi

ve terminolojisinde temelden bir değişim öngörmüştür. Bu değişimin anahtar sözcüğü, gerek Rus Konstrüktivistleri gerekse Bahaus sanatçıları için, sanatsal dışavurum yerine zihinsel tasarım süreçlerini ifade eden ‘konstrüksiyon’dur (Antmen, 2008:103).

Fütüristlerin ise yücelttikleri yeni dünya düzeni hıza, dinamizme, teknolojiye ve makine estetiğine dayanıyordu. Öncüleri Marinetti ve arkadaşları, İtalya’nın politik olarak oldukça gerilimli ortamında, savaşı, ölüm makinalarını, hızlı endüstrileşmeyi öven söylemleri, manifestoları ve gösterileriyle ünlenmişlerdi. Her ne kadar temel felsefesini Bergson’dan da etkilenerek “zaman”, “dinamizm”, “akış” gibi kavramlardan alsa da, Marinetti’nin milliyetçi ve militarist tavırları nedeniyle bu akım, faşizm ile ilişkili görüldü.

Hollanda’da Mondrian, Steiner’in teozofik fikirlerinin de etkisiyle, “Yeni Plastisizm” adı altında tamamen soyut, yeni bir plastik dil yaratmaya çalıştı. Bu yeni plastik dilden beklediği ise, kişisel, ruhsal bir dışavurum değil, evrensel olabilecek teozofik ve felsefî bir içerik idi. Mondrian, mutlu bir dünyanın sanatının biçimsel olarak klasik ve soyut, içeriksel olarak da evrensel ve teozofik olması gerektiğini öne sürmekteydi.

Maleviç’in “Süprematizm” adı altında ortaya koyduğu kareleri ise Mondrian’ın karelerinden farklı ütöpik idealler taşımaktaydı: Platon’un fikirlerinden de etkilenmiş olan Maleviç, resimlerinde ‘non-objektif’ olanın peşindeydi. Platon için de bir yanılısama olarak görünen maddi dünyadan uzaklaşarak, saf duyguya ve saf sanata ulaşmaktı amacı.

## GERÇEKÜSTÜCÜLÜK VE ÜTOPYA

*“Gerçek hayat başka yerde”*

Arthur Rimbaud

20.Yüzyıl'ın, gerek kavramsal altyapısıyla, gerek sanatsal üretimin niteliği ve niceliğiyle en etkili sanat hareketlerinden biri oldu Gerçeküstücülük. André Breton öncülüğünde kurulan bu hareketin önemli temsilcileri arasında Philippe Soupault, Louis Aragon, Benjamin Péret, Robert Desnos, René Char gibi şair ve edebiyatçılar ile Max Ernst, Salvador Dali, René Magritte, Juan Miro, Jean Arp, André Masson, Man Ray gibi görsel ve plastik sanatçılar vardır.

Bu sanatçılar, içinde var oldukları şiddet ve haksızlıklarla dolu gerçeklikle baş etmenin yollarını aradılar. İçinde buldukları gerçeklik, onlar için, ilk önce 1.Dünya Savaşı ve daha sonra 2. Dünya Savaşı'nda milyonlarca insanı ölüme gönderen Batı akılcılığına dayanan bir sistem idi. Bu sistemin yıkıcı ve yok edici tezahürleri iki savaş sırasında görülmüş, yaşanmıştır. Batı ahlakı sorgulanmaktadır. Paul Virilio, “20.yüzyıl sanatı temel olarak teröristtir ve terörize olmuştur... İki dünya savaşıyla, soykırımla, tekno-nükleer güçle vb. mahvedilmiştir. Birinci Dünya Savaşı'nı hesaba katmadan Dada veya sürrealizmi anlayamazsınız” der (Artun, 2013: 34).

Sürrealizm, Dadaizm gibi nihilist bir hareketin artçısı sayılsa da, değişime ve sanata dair daha olumlu sayılabilecek bir bakış ve inançla ondan ayrılır. Dadaistlerin kurumlara, sanata ve her şeye karşı aldığı nihilist tavrı sürdürmez Gerçeküstücüler, bunun yerine eylem ve çıkış yolları ararlar.

Jean-Marie Apostolidès, Gerçeküstücülüğün, her ne kadar bazı uygulamaları edebiyat ve sanat alanına dokunan bir tefekküre dayalı olsa da kendisini edebi bir okul olarak tanıtmadığını söyler. O, eylemin ahlakından destek alan sosyal bir uygulamadır. Sürrealist eylem, her şeyden önce bir kopma eylemidir: Kendi kendisinden kopma, diğerlerinden kopma, kabul edilmiş değerlerden kopma. Bu anlamda Sürrealizm, Dada ve Enternasyonel Situasyonizm benzer bir çaba içerisinde olmuşlardır: sanatı en uç derecede eylemle bütünleştirmek. (Apostolidès, 1990: 730)

Eylem, Sürrealistler için, manifestolarında da vurguladıkları önemli bir unsur oldu. İçinde var oldukları sisteme, bu sistemin kurumlarına, dünya düzenine karşı eylem ile tavır aldılar. 1900'lerin başları, ulus-devlet yapılanmalarının da etkisiyle milliyetçi ve militarist söylemlerin baskın olduğu bir dönem idi. Batı akılcılığına dayandırılan faşist söyleme karşılık, Gerçeküstücüler ütöpik bir söyleme dayalı Komünist hareketi tercih ettiler genellikle ve birçoğu Komünist Parti üyesi oldu. 1924-1929 yılları arasında, “Gerçeküstücü Devrim”(Révolution Surréaliste) başlığı

altında çıkardıkları dergi, Papa ya da üniversite rektörlerine saldırılardan, intihar ve seks konularına kadar çok çeşitlilik gösteren bir yayın oldu.

Veseley, Sürrealistlerin “monde perdu” ve “pouvoir perdu” kavramlarına değinir; “monde perdu” yeniden inşa edilmesi gereken bir dünyaya atıfta bulunurken, “pouvoir perdu”, arkaik insanın sahip olduğu güçlere karşı duyulan bir nostaljidir. Bu güçlere yeniden sahip olabilmenin ve Freud’un “Uygurluğun Huzursuzluğu”nda bahsettiği içgüdülerin tatmin edilememesinden doğan sıkıntıyı yenmenin yollarını ararlar Sürrealistler. O’na göre Sürrealistler kendilerini birer simyacı olarak görmektedirler. Serbest çağrışıma dayanan şiir ya da diğer ifade biçimleri, onlar için, gerçekliği dönüştürmeye yarayan büyü ayinleri gibidir. “Sürrealist mitin, sürrealitenin, doğasını anlamaya yardımcı olabilecek en yakın benzeşim, kimi primitiflerin tüm doğüstü ima ve anlamlardan arındırılmış hayali-gerçek dünyasıyla kurulabilir. Sürrealistler arkaik varlık biçimlerine derin bir nostalji duydular ve şuna inandılar” der ve bir söyleşisinden alıntılıdığı Breton’un şu sözlerini ekler: “insan ilk başta doğayla yakın paylaşım içinde bulunmasını sağlayan bir anahtara sahipti, sonra onu kaybetti ve o günden beri bıkıp usanmadan, heyecanla, telaşla hiçbiri işe yaramayan başka başka anahtarları deneyip duruyor” (Veseley, 2014).

Varolan dünya düzeninden çeşitli şekillerde kaçışlar, mitik evren tasarımları ya da alternatif yeni dünya tasarımları sunan sanatçılarıyla Sürrealist Akım, sanatın dünyayı değiştirebilme potansiyeline olan inanç üzerinden oluşturdu manifestolarını. İlk olarak 1924’de André Breton’un sunmuş olduğu manifestoda vurgulanan, gelecekte rüya ile gerçekliğin uzlaşabileceğine dair inançtır.

Bu uzlaştırmayı gerçekleştirebilmek için Breton, Freud’un psikanalizde kullandığı “psişik otomatizm” yöntemini önerir ve hatta şu şekilde tanımlar Sürrealizmi: “Kişinin, sözlü, yazılı veya başka bir yolla, düşüncenin gerçek işleyişini ifade etmeyi denediği, en saf halindeki psişik otomatizm” “Aklın her türlü denetiminden uzak, ahlaki ya da estetik her türlü kaygıdan muaf olarak, sadece düşüncenin dikte ettiği” (Artun, 2013: 203).

Edebiyat ve şiirde bu yöntem, serbest çağrışıma dayalı bir düşünce akışına dayalıydı ve Philippe Soupault ve André Breton’un birlikte çıkardıkları “Manyetik Alanlar” adlı kitapları bu uygulamanın en önemli örneklerindedir.

Resimde ise, ilk zamanlar bu yöntemin uygulanabilirliği bazı sorulara ve tartışmalara neden olmuştur. Plastik malzemenin hızlı bir düşünce akışına uygun olup olmadığı sorgulandı. Hızlı bir düşünce akışının olamayışı resimde “kurgu”ya yol açacak ve bu da işin içine akılcılığı sokacaktı.

Gerçeküstücü ressamlar bu problemi iki ayrı yoldan çözmeyi denediler.

Birinci yol, Max Ernst, André Masson, Oscar Dominguez gibi sanatçıların resimde değişik malzeme ve teknikler kullanarak rastlantısallık ve hayal gücüne izin veren bazı yöntemler bulmalarıyla ortaya çıkan işlerdi. Özellikle Ernst'ün uyguladığı bu yöntemler arasında kolaj, frotaj, grataj ve dekalkomanya sayılabilir.

Max Ernst'in anlatımıyla kolaj ilkesi, heterojen unsurlardan, birbirlerine yabancı gerçekliklerin bilinçli bir şekilde bir araya getirilmesinden "bu gerçekliklere yaklaşıldığında sıçrayacak olan" şiir kıvılcımını çakacaktı (Schneede, 2014).

İkinci yol ise Salvador Dali, René Magritte, Giorgio de Chirico ve yine Max Ernst gibi bazı sanatçıların, birbirine aykırı gerçeklikleri aynı mekanda bir araya getirmek suretiyle uzlaştırma çabalarıydı rüya ile gerçekliği. Breton, "İki terimin rastlantısal olarak yan yana gelmesinden, son derece hassas olduğumuz özel bir ışık, imgenin ışığı doğmuştur"(Artun, 2013: 215), der. O'na göre, bu iki gerçeklik arasındaki fark ne kadar büyükse, imge de o denli ışıltılı olmaktadır. Gerçeküstücü Akımın kurgusal resim kanadını oluşturan bu ressam da, rüya atmosferlerine benzer bir şekilde, birbirinden çok farklı nesnelere aynı mekân içinde kullandılar resimlerinde. Bu şekilde, farklı gerçeklikleri yan yana getirerek imgenin ışığını yakalamaya çalıştılar.

Sanatsal üretimde, Gerçeküstüçülük, teknik, konu, biçim bakımından çok çeşitlilik ihtiva etti. Onun sanatsal bir akımdan ziyade gerçekliği değiştirebilmek amacındaki kültürel bir hareket olması, "içeriği" ve "kavramı" her zaman "biçim" in önünde tutmasına yol açmıştır. Veseley'in sözleriyle, "Sürrealizm bir başka sanatsal ya da siyasal avangard değildir, tüm modern kültürün yer altı dünyasıdır"(2014: 12).

## SONUÇ

Terry Eagleton, "Estetiğin İdeolojisi" adlı kitabında, estetiğin her zaman çelişkili, kendini tahrip eden türde bir tasarı olduğunu söyler ve şöyle devam eder: "kendi nesnesinin kuramsal değerini yükseltirken, onun en değerli yanları arasında olduğu düşünülen özgüllüğünün ve dile getirilemezliğinin içini boşaltma riskini de beraberinde taşımaktadır. Sanatı yükselten dilin tam da kendisi, sürekli olarak onun altını da oymaktadır" (2003: 15).

Bu anlamda, 20.yüzyıl avangard sanat hareketleri, sanat-hayat ilişkisine yeni anlamlar getirerek dünyayı değiştirmek isterlerken, kendileri kapitalist sistemin çarklarına girmekten kurtulamamışlardır.

Gerçeküstücü sanatçılar, yaptıkları gösteri ya da sergilerde izleyiciyi şok edecek yöntemler kullanarak izleyicinin pasif konumunu sorguladılar. Sanatsal ve kültürel alanda, bir yandan kullandıkları tekniklerin çeşitliliğiyle, diğer yandan "kavram"a verdikleri önem ile disiplinlerarası çalışmaların önünü açtılar. Sanatı, "ayrıcalıklı yeteneklerle donatılmış büyük sanatçı"nın tekelinden çıkarıp, her insanın

hayatında var olabilecek bir uygulamaya dönüştürmek istediler. İronik bir şekilde, bugün, kendileri , “ayrıcalıklı yeteneklerle donatılmış büyük sanatçı” muamelesi görmektedirler ve eserleri sanat piyasasında çok yüksek fiyatlara satılmaktadır. Yine bu sanatçılar, sergileme yöntemlerinde bile, buldukları dönem için çok ilerici sayılabilecek alternatifler ürettiler. Oysa bugün, sanatın metalaşmasında önemli rollere sahip büyük müzelerde sergilenmektedir yapıtları.

Sürrealistlerden sonra Kobra Grubu, Lettristler ya da Sitüasyonist Enternasyonel de içinde buldukları toplumu yöneten sistemlerin ideolojilerini sorguladılar ve bunu sanatsal ya da politik eylemlerle gözler önüne sermeye çalıştılar. Ancak, onların işi “imge”nin değişen rolü nedeniyle daha da zordu. Özellikle ideolojik olarak, “estetik” ve “sanat” kavramlarının gitgide çelişkili kavramlar haline gelmesiyle Enternasyonel Sitüasyonist, düşüncelerini “sanatsal yapıtlardan” ziyade, eylemlerle ortaya koymaya çalıştı. Sitüasyonistler, Sürrealistleri bir çok yönden eleştirdiler ve kendi ütopyik görüşlerini uygulama çabalarında, “sanat” a karşı daha temkinli yaklaştılar.

19. yüzyıl sonlarından günümüze sanatın değişimine kabaca bakıldığında, belki de en önemli farkın “ütopya”larla ilgili olduğu hissedilmektedir. Çağdaş Sanat, dünyayı değiştirme fikrinden ve iddiasından çok uzak görünmektedir sanki. Bunda en önemli faktörlerden biri, kuşkusuz, Gerçeküstücü sanatçıların da farkında oldukları sanat-para ilişkileri ve sanatın metalaşmasıdır. Sanat, ekonomik sistemin bir parçası haline geldikçe, hüküm süren sistem ya da iktidar tarafından yönetilmesi ve yutulması kaçınılmazdı.

İkincisi ise, Gerçeküstücü sanatçıların döneminde henüz ortaya çıkmamış olan “imge”nin metalaşması problemidir. Bugün, küreselleşen kapitalist sistem içerisinde “imge”, sadece “sanat”ın değil, sermayenin de en önemli araçlarından biridir. Günümüzde bir reklam, bir sanat eserinden daha etkili olabilmekte ve kitlelere daha hızlı ve rahat ulaşabilmektedir. Çünkü küresel kapitalist sistem, kendisi için en önemli unsur olan pazarlamayı ve reklamı tam da sanatın dilini kullanarak yapmaktadır. Bu, artık “sanatın” değil, “imgenin” ideolojisiyle ilgili, Foucault’dan Derrida’ya, Badiou’dan Baudrillard’a birçok eleştirmenin üzerinde düşündüğü, çalıştığı, yazdığı önemli bir konudur.

Sonuç olarak, Gerçeküstücü sanatçıların düşünceleri ve dünya ile ilgili tasarıları içinde buldukları kapitalist sistem karşısında “ütopya” olarak kalmıştır. Baudrillard’ın sözleriyle: “Bu işlevselliği abartma, şürsel bir gerçekdışılıkta nesnelerin karşısına işlevlerinin saçmalığıyla çıkma ihtiyacı, sürrealistler için var olan bu ihtiyaç artık yoktur. Şeyler, kendi üzerlerine ironik bir ışık tutma işini tek başlarına ele almışlardır, anlamlarını zahmetsizce, hileye ve anlamsızlığa dikkat çekmeye gerek kalmadan bertaraf etmektedirler ( 2014: 38)”.



### KAYNAKÇA

Antmen, Ahu, 20. Yüzyıl Batı Sanatında Akımlar, Sel Yayıncılık, İstanbul, 2008.

Apostolidès, Jean-Marie, “Du Surréalisme à l’Internationale Situationniste: la question de l’image”, *The John Hopkins University Press*, Vol.105, No.4, French Issue, Sept.1990.

Artun, Ali, *Sanat Manifestoları*, İletişim Yayınları, İstanbul, 2013.

Baudrillard, Jean, *Sanat Komplosu*, (Çeviren: Elçin Gen, Işık Ergüden), İletişim Yayınları, İstanbul, 2014.

Calinescu, Matei, *Modernliğin Beş Yüzü*, (Çeviren: Sabri Gürses), Küre Yayınları, İstanbul, 2010.

Eagleton, Terry, *Estetiğin İdeolojisi*, (Çeviren: Bülent Gözkan), Doruk Yayınları, İstanbul, 2003.

Harrison, C., Wood, P., *Sanat ve Kuram*, (Çeviren: Sabri Gürses), Küre Yayınları, İstanbul, 2011.

Hauser, Arnold, *Sanatın Toplumsal Tarihi*, (Çeviren: Yıldız Gölönü), Remzi Kitabevi Yayınları, İstanbul, 1984.

Schneede, Uwe M., “Exposition Internationale du Surréalisme, Paris 1938”, (Çeviren: Mustafa Tüzel), <http://e-skop.com/skopdergi/exposition-internationale-du-surr%C3%A9alisme-paris-1938/1941>, (21.05.2014).

Strom, Kirsten, “Avant-Garde of What?": Surrealism Reconceived as a Political Culture”, *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, Vol. 62, No. 1, Winter 2004.

Veseley, Dalibor, “Sürrealizm, Mit ve Modernite”, (Çeviren: Nur Altınyıldız Artun), <http://e-skop.com/skopdergi/surrealizm-mit-ve-modernite/1937>, (21.05.2014).



## JOHANNES BRAHMS'IN MÜZİĞİ VE OP. 120 Mİ BEMOL MAJÖR KLARİNET SONATININ FORM VE ARMONİK YAPISININ İNCELENMESİ

*Vahdet ÇALIŞKAN\**

### ÖZET

Bu çalışmada, Johannes Brahms'ın müzikal gelişimi ve onun müzikal karakterini yansıttığı op. 120 mi bemol majör klarinet sonatının form ve armonik yapısı incelenmiştir. 1833-1897 yılları arasında yaşamış olan ünlü alman besteci Johannes Brahms eserlerinde romantik dönem ve klasik dönem müziğini kaynaştırmıştır. Yaratıcılığında W. A. Mozart, L. V. Beethoven, J. Haydn gibi bestecilerin etkisi büyük olmasına rağmen kendine has yaklaşımı ve zekâsı ile eserlerine vurgu yapmıştır. Johannes Brahms yazdığı senfoni, lied, koro müziği, oda müziği, orkestra ve piyano yapıtlarına kendine has karakteristiğini ve hayal gücünü coşkulu bir şekilde yansıtmıştır.

Op. 120 mi bemol majör klarinet sonatının karmaşık armoniler ve melodik dokular altına gizlenmiş ritmik değişimler içeren ilk bölümü sonat allegro formundadır. İkinci bölüm için tonal alan olarak mi bemol minör kullanılmıştır. Form olarak bakıldığında A-B-A büyük 3 bölmeli şarkı formundadır. Eserin son bölümü olan üçüncü bölümün yapısı ise tema, 5 varyasyon ve koda olarak biçimlendirilmiştir.

Bu bağlamda bu inceleme ile ortaya konan bestecinin müzikal stili ve bestelediği op. 120 mi bemol majör klarinet sonatının form, armoni yapısının örneklerle anlatılması günümüz icracılarına yol gösterici olması bakımından büyük katkı sağlayacaktır.

**Anahtar Sözcükler:** Johannes Brahms, Sonat, Form, Müzik

## THE STUDY OF JOHANNES BRAHMS' MUSIC AND THE FORM AND HARMONIC STRUCTURE OF HIS OP: 120 E FLAT MAJOR CLARINET SONATA

### ABSTRACT

In this study, Johannes Brahms' musical development and harmonic structure of his op: 120 E-flat major clarinet sonata, in which he reflected his musical character, have been studied. Lived between 1833-1897, famous German composer Johannes Brahms integrated romantic and classic period music in his work. Although Johannes Brahms' creativity was under influence of W. A. Mozart, L. V. Beethoven, J. Haydn, he composed his own Works with his peculiar approach and intelligence. Johannes Brahms reflected

---

\* Yrd. Doç., Trakya Üniversitesi, Devlet Konservatuvarı, Üfleli ve Vurma Çalgılar Ana Sanat Dalı, Klarinet Sanat Dalı, [vado22@gmail.com](mailto:vado22@gmail.com)

his musical character and imaginal enthusiasm in his symphony, lied, chorus music, chamber music, orchestra and piano works.

The first part of Op:120 E-flat major clarinet sonata, Which includes rhythmic changes hidden under complex harmonies and melodic patterns in sonata allegro form. E-flat minor was used in the second part as tonal area. When the form is considered, it is in the form of A-B-A great three part song. The Structure of the last part of the work was shaped as five variation and coda.

The exemplification of his musical style and the form of his op:120 E-flat major clarinet sonata will contribute to contemporary performers.

**Key Words:** Johannes Brahms, Sonata, Form, Music

## GİRİŞ

Johannes Brahms'ın müzikal gelişimi ile birlikte bestecinin müzik karakterini ve ustalığını yansıttığı eserinde form ve armonik yapısını oluştururken bestecinin izlediği müzikal yaklaşımı daha iyi anlayabilmek için, Johannes Brahms'ın müziği ve op:120 mi bemol majör klarinet sonatının form ve armonik yapısını örneklerle tanımak önemle üzerinde durulması gereken bir konudur.

19. Yüzyılın en önemli bestecilerinden biri olan Johannes Brahms eserleri ile romantik döneme damgasını vurmuştur. Güçlü yaratıcılığı ile eserlerinde klasik ve romantik müzik anlatımlarını kaynaştırmıştır. Yaşadığı süre boyunca söylemini ve hayal gücünü yansıttığı bir çok senfoni, oda müziği, orkestra, koro müziği, lied, ve piyano yapıtları yazmıştır. Yazdığı bazı eserlerinde L. V. Beethoven gibi birçok bestecinin etkileri görülmesine rağmen kontrpuan sanatındaki ustalığı ve şiirsel dehası ile kendisine özgün bir anlayış ortaya koymuştur. Müzikal dilini tanımlamak için özgür ama eğlenceli sloganını benimseyen besteci, bestelediği eserlerin başarısı ile on dokuzuncu yüzyılın en önemli bestecilerinden birisi olmuştur.

Bestecilik hayatına son vermeyi düşündüğü zamanların hemen ardından 1894 yılında yaşamının son evrelerinde bestelediği op.120 mi bemol majör klarinet sonatı bestecinin müzikal yaklaşımını sergilediği önemli eserlerinden biridir. Mi bemol majör klarinet sonatının ilk bölümü sonat-allegrosu formundadır. Klasik form ile kendi müzikal fikirlerini kaynaştırdığı bu bölümün en önemli karakteristik özelliği Brahms'ın kompleks ve değişken ritmik tarzıdır. A-B-A büyük bölmeli şarkı formunda olan eserin ikinci bölümünde ise bir önceki bölümün paralel tonu olan mi bemol minör kullanılmıştır. Form yapısı olarak tema, 5 varyasyon ve koda olarak biçimlendirilen sonatın son bölümünde, Brahms'ın daha önceki bölümlerde kullandığı tutarlı teknik ve motifsel biçimler geliştirilmiştir. Motifsel açılım her bir varyasyonun sonuna kadar devam ederek kopmadan bağlantı yaratmaktadır. Brahms'ın temanın çeşitli varyasyonlarını yaratmakta kullandığı ritim, süre değeri

ve doku gibi unsurları muhafaza ettiği bu varyasyonda, başlangıç teması sunulduktan sonra esas tema kuruluşunu birkaç değişiklik takip etmektedir.

Johannes Brahms son bölümde her bir varyasyonda tema materyalinin gelişimi için birkaç kompozisyonel teknik kullanmaktadır. Yapının çeşitlenmiş tekrarları oluşturması sayesinde yapının bağımsızlığını yaratmasının yanı sıra esas temayı ritimsel ve aralık olarak iki ayrı guruba ayırmıştır. Brahms, bu yazım tekniği ve zekâsı ile kompozisyonlarında kullandığı üslubu yaratıcı bir metoda dönüştürmüştür.

## İNCELEME

### Johannes Brahms'ın Müziği

1833-1897 yılları arasında yaşamış olan alman besteci Johannes Brahms, senfonileri, konçertoları, oda müziği, piyano yapıtları, koro ve lied'leri ile romantik dönem müziğine damgasını vurmuş en seçkin bestecilerden biridir.<sup>1</sup>

Günümüz icracıları ve sanatçıları bestecinin eserlerine baktığında göreceklere ki Johannes Brahms yapıtlarında klasik ve romantik müzik üsluplarını kaynaştırmıştır. Besteci geleneksel beğeniye ve form disiplinine bağlı kalmasına rağmen, hayalci yaratılışıyla tam anlamıyla romantiktir.<sup>2</sup> Müzik üslubunda zekâsı ve güçlü yaratıcılığının yanı sıra W. A. Mozart, L. V. Beethoven, J. Haydn gibi ünlü bestecilerin etkileri ve E. Marxsen gibi hem L. V. Beethoven'ın hem de W. A. Mozart'ın sanatını çok iyi kavrayan bir müzisyenden aldığı mükemmel eğitimiyle o bildiğimiz, sonatların, senfonilerin yaratıcısı olmuştur. Müziğin bağımsız dilinden yana olan besteci salt müziğin savunucusudur. Program müziğine karşıdır. Brahms'ın eserlerinde işlediği konuya dair kendisine özgü bir yaklaşımı vardır. Göz alıcı eserleri nedeniyle insanlar onu Beethoven'ın varisi olarak görmektedir. Onun bazı eserlerinde başta Beethoven olmak üzere çeşitli bestecilerin sanatsal dokusunun etkileri görülmektedir. Ancak Beethoven'ın dengi olmak asla idda ettiği bir şey değildir. Yayınlanmış ilk çalışması olan piyano sonatı op. 1'in (örnek 1) ilk ölçü çizgisinde Brahms, Beethoven'ın sonatlarının yüceliğine kendine has yaklaşımı ile vurgu yapmıştır. Brahms'ın "*Bırakın diğerleri istediği gibi yapsınlar: benim üstadım Beethoven'dur*" sözü ile takındığı alçak gönüllü tavrı, tüm bu kıyaslamalara ve söylemlere rağmen onun ayaklarının yere sağlam basmasını sağlamıştır. Bu kıyaslamaların anlaşılması için köküne inmek doğru olacaktır.<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Evin İlyasoğlu, *Zaman İçinde Müzik*, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul., 2001, s.117

<sup>2</sup> Ahmet Say, *Müzik Tarihi*, Müzik Ansiklopedisi Yayınları., 1997, s.400

<sup>3</sup> Peter Latham, *Brahms*, J. M. Dent & Sons Ltd, London., 1975, s.91-92

**Örnek 1**

Düzenlemedeki gücü ve düşünceyi genişletebilme yeteneği ile Beethoven'la yarışabilir. Hatta kontrpuan sanatında da daha üstün olduğu söylenebilir. Ancak Brahms'ın asıl problemi karakteridir. Kendisine olan inancında ve güveninde eksiklikleri vardır. Aşırı dikkatli ve asla risk almamaktadır. Beethoven'ın eserlerinde cesaretle riskleri göze aldığı yerlerde, Brahms, hep önlemler almaktadır. Bu onun aşırı güvensizliği ve aşırılıklara olan güvensizliğinden kaynaklanmaktadır.<sup>4</sup> Senfonilerinde Beethoven ile birlikte Schubert'in uyumlu armoni anlayışını örnek almış, Wagner ve Liszt'in liderliğindeki akıma ilgi göstermemiştir. Ses ve piyanonun mükemmel birlikteliğini Lied'lerinde ortaya koymuştur. Koro müziği yaratıcılığında Bach'tan sonra yazılmış en görkemli protestan kilise müziği, Brahms'ın koro müziğidir. Aynı zamanda yetenekli bir piyanistte olan besteci, G. F. Handel, J. Haydın ve N. Paganini'nin temaları üzerine çeşitlemeler de yazmıştır. Diğer yandan opera eseri yazmadığı gibi hiç bir zaman da tiyatro müziği yazma denemesi yapmamıştır.<sup>5</sup>

Johannes Brahms söylemini ve karakteristiğini yansıttığı birçok oda müziği eseri de yazmıştır. Brahms'ın yaylı çalgılar için yaptığı oda müziği eserlerinden sol majör altılı no:2'nin (örnek 2) ilk bölümü de bestecinin bir melodinin bir diğeriyle etkileştirmedeki ustalığını ve dalgalı sekizlik notalarla nasıl baş edebildiğini göstermektedir.<sup>6</sup>

<sup>4</sup> Peter Latham, *Brahms*, J. M. Dent & Sons Ltd, London., 1975, s.93-94

<sup>5</sup> Evin İlyasoğlu, *Zaman İçinde Müzik*, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul., 2001, s.120-121

<sup>6</sup> Peter Latham, *Brahms*, J. M. Dent & Sons Ltd, London., 1975, s.98

### Örnek 2



Temelini varyasyonların oluşturduğu, yaratıcılığının önemli oda müziği eserlerinden bir diğeri ise op: 115 si minör klarinet ve yaylı dörtlüsü için kenteti karakterinin önemli örneklerinden biridir. Klarinetli kentet, eski süit ve divertimento biçimlerine, hatta varyasyon süiti olarak adlandırılan ve bir bölümün temayı yansıttığı, diğerlerinin de onun çeşitlemelerinin olduğu türe çok yakındır. Brahms'ın son iki oda müziği eseri, 1894 yılında mi bemol majör ve fa minör tonunda yazdığı op. 120 klarinet sonatlarıdır. Bu eserlerde klarinetin teknik yelpazesinin muhteşem kullanımı, kusursuz olan form yapısı neredeyse benzersizdir.<sup>7</sup> Yaratıcılığının ilerleyen zamanlarında Brahms birçok bestecinin gibi kendisinin de bir müzikal sloganı olması gerektiğini düşünmüştür. Özgür ama eğlenceli sloganını benimseyen besteci, bu sloganı müziğinde göstermiştir. Besteci en orijinal eserlerin yazarıdır. Eserlerinde ritimlerle başa çıkışı, farklı uzunluklarda birbirinin üzerine geçen ifadeler ve farklı tempolarda giden ezgisel çizgilerin kombinasyonu, tam bir kontrpuancının ustalığıdır.<sup>8</sup> Johannes Brahms'ın senfoni, konçerto, oda müziği, koro ve piyano eserlerinin her birinde coşkun bir hayal gücünün, bir dünya görüşüne dönüşerek ifade edilmesi açıkça görülmektedir.<sup>9</sup>

<sup>7</sup> Deniz Yavuz,(2010), *Brahms ve Klarinet*, Mimar Sinan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Müzik Ana Sanat Dalı, Üfleme ve Vurma Çalgılar Programı, Yayınlanmış Sanatta Yeterlilik Tezi, İstanbul, s.22

<sup>8</sup> Peter Latham, *Brahms, a.g.y.*, s. 101

<sup>9</sup> Leyla Pamir, *Müzikte Geniş Soluklar*, Boyut Yayıncılık, İstanbul, 1998, s. 202

### Op. 120 Mi Bemol Klarinet Sonatının Form ve Armonik Yapısının İncelenmesi

Johannes Brahms mi bemol majör klarinet sonatının ilk bölümü sonat-allegrosu formunda bir yapıdadır. Brahms birçok bakımdan bu forma sadık kalıyor olsa da, karmaşık armoniler ve melodik dokular altında gizlenmiş ritmik değişimler yapmaktadır.

#### 1. Bölüm: Allegro Amabile

Sergi: (A teması ) tema giriş olmadan başlamaktadır. İlk 10 ölçü temanın ilk cümlesini (a) içermektedir. Aslında cümle 8'inci ölçüde yarım kalarak bitmekte olup, 9. ve 10. Ölçüler ile yarım kalan temanın genişletilmiş tekrarı örnek 3'te görüleceği gibi sunulmaktadır.<sup>10</sup>

#### Örnek 3

The image displays a page of musical notation for Johannes Brahms' Sonata No. 2. The title is 'Sonate Nr. 2 für Klarinette (oder Bratsche) und Pianoforte'. The composer is 'Johannes Brahms, Op. 120 Nr. 2 (Veröffentlicht 1895)'. The tempo is 'Allegro amabile'. The score is in B-flat major and 3/4 time. It shows the first 10 measures of the first section. The score is divided into three systems. The first system shows the clarinet and piano parts. The second system shows the piano part with a 'p' dynamic marking. The third system shows a 'solos' section for the clarinet. A box at the bottom right indicates 'genişletilmiş uzantısı 9. ve 10. ölçüler' (extended ending 9th and 10th measures).

<sup>10</sup> Vahdet Çalışkan,(2012), *Johannes Brahms Op:120 Mi Bemol Majör Klarinet Sonatının Form, Analiz ve İcra Yönünden İncelenmesi*, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Müzik Ana Sanat Dalı, Üfleme ve Vurma Çalgılar Sanat Dalı, Yayınlanmış Sanatta Yeterlilik Tezi, Edirne, s.32



11. ölçüde piyano bas hattı ve klarinet hattı arasında tema motifinin kırılması ile geçiş başlamaktadır. Geçişin bulunduğu 15. ölçüde ani bir motif ve ritmik doku değişikliği olmaktadır. Bu devamında şunu göstermektedir ki yeni gelen cümlelerin yapısı çok daha farklı bir yapı ile sunulmaktadır. Örnek 4'te 11. ve 15. ölçüler değişim ilerlemesi ortaya konulmuştur.

#### Örnek 4

The image displays two systems of musical notation. The first system, labeled '10', shows a piano accompaniment with a bass line and a treble line. A box below it contains the text '\*Motifin ritmik materyalindeki kırılma'. The second system, labeled '15', shows a similar piano accompaniment but with a different rhythmic structure. A box below it contains the text 'Motif yapısının ani değişimi'.

Klarinet hattı ilk temanın farklı versiyonunu (a1) ikinci cümle olarak sunmaktadır. Bu cümle 18. ölçüde mi bemol minör olarak bir çözümleme ile ortaya çıkmaktadır. Hemen ardındaki 3. ve 4. vuruşlarda piyano eşliğindeki armonik ilerleme sol bemol majör etkisinde hissettirilmektedir. Ancak yaptığı armonik doku değişikliğini çok fazla sürdürmeden örnek 5.'te görüleceği gibi 21. ölçüde Alman artik 6'lı akoru ile cümleyi sona erdirmektedir.

**Örnek 5.**

Musical score for Örnek 5, showing piano and clarinet parts. The score is in B-flat major and 6/8 time. It features a complex texture with many chords and melodic lines. A box at the bottom right indicates "Mi b minör / Sol b majör" and another box at the bottom center indicates "Alman artik 6'lı akoru".

B teması 6'lı akorun klarinette çözülmesi ile başlamaktadır. Tema dominant tondadır. Klarinet ve piyano arasında kronik hareketler sunmaktadır. İlk motif tekrarlandıktan sonra ki yapıda devinim devam etmektedir.

B teması klarinet ile piyano arasındaki diyaloglar ile sürmektedir. Bu açıdan bakıldığında B temasında cümleme anlamında kırılmalar olduğu için bütünlük düşünlüş 51. Ölçüdeki kapanış temasına kadar devam etmektedir. Sergi bölümünün bitimi için a temasında kullandığı materyal ile 48. Ölçüden başlayan bir kapanış teması hazırlamıştır. 51. ölçüde re majör ile başlayan tonal ilerleme esas tema materyalini kullanarak yaptığı ilk tema, si bemol majöre dönmek için transpozeli ve alterasyonlu bir şekilde 55. Ölçüde V. derecede (sib majör) yarım kalış yaparak 56. ölçüde tema tekrar tonik olarak piyanoda ortaya çıkmaktadır.

**Örnek 6. ( 51. Ölçüden başlayan kapanış teması )**

Musical score for Örnek 6, showing piano and clarinet parts. The score is in B-flat major and 6/8 time. It features a complex texture with many chords and melodic lines. The score is enclosed in a rectangular box.

Daha sonrasında gelişme 56. Ölçüde piyanoda başlamaktadır. Gelişme 3 kısımdan oluşmaktadır. İlk sergide temaların kısa bir gezintisi, ikincisi piyanoda arpej figürlerini kullanarak ilerleme, üçüncüsü olarak ise zirve noktasını inşa etmek için ilk temanın kullanımı ve sonra dönüş köprüsü ile yeniden sergiye geçiş sağlanmaktadır.

**Örnek 7.** ( 62/63. Ölçüdeki, 1 kısım sergideki temanın kısa sunumu )



**Örnek 8.** ( 2 kısım 78. Ölçüde başlayan üçlemeli gelişim )



**Örnek 9.** ( 88/92. Ölçüleri, 3 kısım sergideki A temasının motifinin kullanımı )



İlk kısımda ki sergi A temasının materyali ile başlamaktadır. Sonra 69. Ölçüye kadar devam etmektedir. Eserin 69. Ölçüsünden sonra B teması sol minörde gelişmektedir. 73. ölçüde ilk tema farklı bir doku ile geri dönmektedir. 78. Ölçüde ikinci kısım başlamaktadır. Sonrasında ilk temanın motifi si bemol majörün dominantı olarak fa pedal sesinde ortaya çıkmasıyla da üçüncü kısım başlamaktadır.

Bölmenin tansiyonu 92. Ölçüde zirve noktaya ulaşıp, sonraki ölçüsünde de olduğu gibi esas tonun V. derecesinin dominantı (Fa Majör) ile V. derecenin VI b. (Sol b Majör) derecesi üzerinde bağlantısıyla geçici bir kadans olan ölçüye geçmektedir.

**Örnek 10.** (93. ve 94. Ölçüler arasındaki DD<sub>7</sub> (Fa majör)-V<sub>VI b</sub> 8 (Sol b Majör) bağlantısı.)

DD<sub>7</sub> - V<sub>VI b</sub>  
Fa majör 7'li - Sol b majör

Yeniden sergi eserin 103. Ölçüsünde başlamaktadır. Sergideki geçişin ilk temaya katıldığı bağlantı 113. Ölçüsünde piyanonun, klarinetin çıkıcı arpejini taklidi ile önceki ölçüden genişletilmiştir. 119. Ölçüde de sergi bölümünde ki çözülmemiş Alman artık 6'lı akoruna yeni bir anlam kazandırılmıştır.

**Örnek 11.** (Arpejli taklit ve Alman artık 6'lı akoru)

dolce  
Arpejli Taklit  
dolce  
Alman artık 6'lı akoru

B teması eserin 120. Ölçüsün de do bemol majör tonda başlamaktadır. 138. Ölçüde eser armonik olarak ulaşması gereken mi bemol majör tonalitesine gelmektedir. Sergi bölümünden alınan B temasının kodettası 140. Ölçüde başlamakta ve 154. Ölçüde ilk temasın mi majörde ortaya çıkması ile sona ermektedir. 161. Ölçüde ise yarım kalışla si majörde sonlanan koda, farklı bir doku ve tempo ile mi bemol majöre dönmektedir. Bu bölümün en önemli özelliğini ise Brahms'ın kompleks ve değişken ritmik tarzıdır.

## 2. Bölüm: Allegro Appassionata

Bu bölüm için tonla alan olarak mi bemol minör kullanılmıştır. Form olarak bakıldığında A-B-A büyük 3 bölmeli şarkı formu kullanılmıştır. Bu bölümde eserin A bölümü 81. Ölçüdeki sostenuto başlıklı B temasına kadar sürmektedir. Temanın cümle yapısı 16 ölçülük geniş bir yapıdadır. Ancak asimetrik cümle yapısı ikinci cümlede belirtilmektedir. İlk temada kullandığı cümle ve motiflerin baskın olması bu kısmı karakteristik bir yapıda göstermektedir. İlk cümleyi incelediğimizde piyano ve klarinet için ayrı ayrı 8'er ölçülük fikirler sunulmuştur. Tonal olarak re bemol majörde sonlanmaktadır.<sup>11</sup>

### Örnek 12. (A bölümü-1. Cümle)

The image shows a musical score for the first sentence of the A section of the first movement of Johannes Brahms' Op. 120, Mi Bemol Major Clarinet Sonata. The score is in 3/4 time and features a piano and clarinet. The tempo is marked 'Allegro appassionato'. The score is divided into three systems. The first system starts with a piano part marked 'poco f' and a clarinet part marked 'espress.'. The second system continues the piano and clarinet parts. The third system ends with a box labeled 'Re b majör'.

İlk cümlelerin Re bemol majörde kalışından sonra başlayan yeni cümle tonal alanını genişleterek yapısının sekvensler ile sürdüğü bir biçime girmiştir. Bölümün 17. Ölçüsünde başlayan bu cümle 27. Ölçüde mi bemol minör ile sona ermektedir. İlk cümledeki motif ile kodetta oluşturulduktan sonra tonal değişimler ile ilk dönem son bulmaktadır.

<sup>11</sup> Vahdet Çalışkan,(2012), *Johannes Brahms Op:120 Mi Bemol Majör Klarinet Sonatının Form, Analiz ve İcra Yönünden İncelenmesi*, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Müzik Ana Sanat Dalı, Üfleme ve Vurma Çalgılar Sanat Dalı, Yayınlanmış Sanatta Yeterlilik Tezi, Edirne, s.52-53

**Örnek 13.** (kodetta)

İlk cümlelerin yapısı ile aynı olan 36. Ölçüde başlayan dönemin ilk cümlesi 48. Ölçüde VII. Derece akoru ile son bulmaktadır. Bunun ardından eserin 55. ölçüsünde sekizliklerle oluşturulmuş motif ilk temanın karakterine bürünerek, ikinci cümleyi oluşturmuştur.

**Örnek 14.** (VII. Derece akoru)

Eserin 64. Ölçüsünde tonik sesi mi bemol ile sonlanan cümlenin bitiminde sonra besteci A temasının materyalinden oluşturduğu 15 ölçülük bir kapanış teması yazarak A bölmesini sonlandırmıştır. B bölmesi 81. Ölçüde, si majör tonunda ve sostenuto temposu ile piyanonun sunduğu 14 ölçülük bir giriş ile başlamaktadır.

**Örnek 15.**



Klarinetin sunduğu benzer karakterde bir yapıdan sonra 109. Ölçüde, 16 ölçülük yeni bir dönem başlamaktadır. Bu bölmenin cümle ve ton anlamındaki tamamlayıcı özelliğini taşıyan ikinci cümle ise 135. Ölçüde tam kalıpla sona ermektedir. 139. Ölçüde tempo 1'e dönmüştür. Önceki tonal alan ise kısa bir modülasyonla terkedilmiştir. 204. Ölçüde VI. derece kalışı sonrasında, en baştaki A bölümündeki materyal ile 18 ölçülük kodetta kurarak tam kalış ile bölüm sona ermektedir.

**3. Bölüm: Andante con moto**

Sonata'nın son bölümünün yapısı; Tema, 5 varyasyon ve koda olarak biçimlendirilmiştir. Bestecinin kullandığı devamlı gelişim sitili eserin bu bölümünde tema ve ayrı kısımların takibi ile bir gelişim oluşturmaktadır. Besteci kullandığı teknikler ile motifsel bir biçim geliştirmiştir. Temanın çeşitli varyasyonlarını yaratmak için kullandığı ritim, süre değeri ve doku gibi unsurlarda bu varyasyonları muhafaza etmiştir. Başlangıç teması sunulduktan sonra esas tema kuruluşunu birkaç değişiklik takip etmektedir. Tema ikili bir yapıdadır. Cümle yapısı 2 ve 4 ölçü halinde gelen a ve 6 ölçü b cümlesinden oluşmaktadır. İlk cümle mi bemol majördedir. İkinci cümle ise 9. ve 14. Ölçüler arasında farklı motif formları ve sol minöre kısa bir modülasyon ile kurulmuştur. Bu asimetrik cümle yapısı 5 varyasyonun 4'ünde yer almaktadır. İlk 4 varyasyonun armonik içeriği tema ile benzerlikler taşımaktadır. 5'inci varyasyon önceki varyasyonların kontrastı haline getirilmiş farklı ritim ve varyasyonlarda, mi bemol minörde kurulmuştur. İlk varyasyonda ana temanın gelişimi, ölçünün başında yer alan x ve x1 olarak adlandırılmış motifler piyanoda ve klarinette eş zamanlı olarak sunulmuştur. Daha sonra her iki motif belirgin bir biçimde geliştirilmiştir.

**Örnek 16.** (ilk ölçü/ Motifler)

İlk ölçüde gelişen motif yapısı 9. ve 10. ölçü ile başlayan motif kalıbı ile örtüşmektedir. Ritmik kalıp ise muhafaza edilmiştir. 15. ve 16. Ölçüler arasında motif sade bir ritmik yapıda sunulmuştur. 18. Ölçüde piyanoda başlayan x1'in sekvensinden sonra motif yapısı, inici 3'lü ve çıkıcı 5'li aralıkların tonal değişimleri ile sürmektedir. İkinci varyasyon 29. ve 32. Ölçüler arasında klarinet'in en alt oktavında belirlemektedir. 3'üncü varyasyonda ise açılış pasajına yerleştirilen motif kalıbı 32'lik süre değerindeki çıkıcı, ikinci gelişi ise inici bir dizi olarak sunulmuştur.<sup>12</sup>

**Örnek 17.** (2. ve 3. Varyasyonun motif uyuşumu)

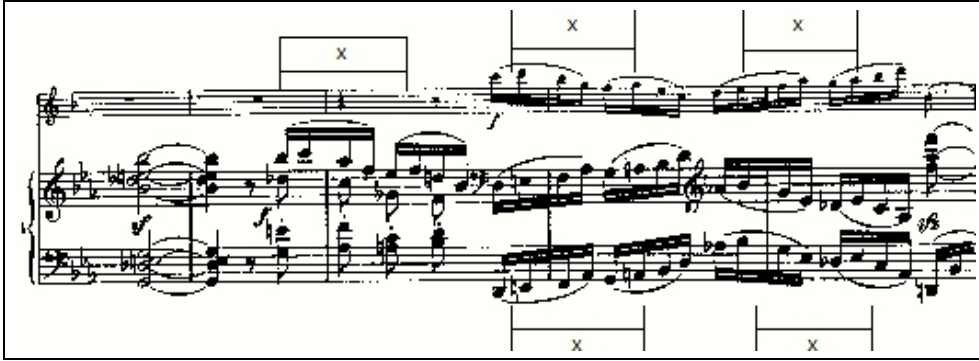
<sup>12</sup> Vahdet Çalışkan,(2012), *Johannes Brahms Op:120 Mi Bemol Majör Klarinet Sonatının Form, Analiz ve İcra Yönünden İncelenmesi*, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Müzik Ana Sanat Dalı, Üfleme ve Vurma Çalgılar Sanat Dalı, Yayınlanmış Sanatta Yeterlilik Tezi, Edirne, s.61-62



Bölümün 4. ve 5.'inci varyasyonları bir kaç zıtlştırılmış karakterler içermektedir. 4. Varyasyonun ritmik içeriği, ilk varyasyonlara zıt olarak sekizlik ve onaltılık süre değerleri içermektedir. 5. Varyasyon 6/8'likten 2/4'lüğe geçerek değişmiş, tonal olarak mi bemol minöre geçmiştir. Tempo birimi olarak allegro başlığı konumlanmasıyla ek karşıtlık özellikleri sağlamıştır.

Bölümün 97. Ölçüde koda kısmında motiflerin gelişimi için eş zamanlı olarak kontrapuntal yazım tekniği kullanılmış ve esas tona geri dönülmüştür. 134. ve 135. Ölçüler arasında kontrapuntal yazım tekniği ile x motif kalıbı farklı ritmik öğelerle sekvensli olarak iletilerek motif kalıbının bir varyasyonu taklit edilerek sunulmaktadır. Klarinet motifleri sergilerken piyano x motif kalıbının varyasyonlarını sunmaktadır.<sup>13</sup>

#### Örnek 18. ( X-Motifler)



Brahms varyasyonlarında temanın gelişimi için birkaç kompozisyonel teknik kullanmıştır. Esas tema ritmik ve aralık olarak iki ayrı guruba ayrılmıştır. Bu şekilde yazım tarzı en küçük materyalin değiştirilmesine rağmen bir kompozisyonda bütünlük kuran yaratıcı bir metottur.<sup>14</sup>

#### SONUÇ

Müzikal gelişiminin sonucunda 19. Yüzyılın en önemli bestecilerinden biri olan Johannes Brahms güçlü yaratıcılığının yanı sıra eserlerinde ortaya koyduğu söylemi ve hayal gücü ile romantik döneme damgasını vurmuştur. Yaşadığı süre boyunca müzikal söylemini yansıttığı bir çok senfoni, oda müziği, orkestra, koro müziği, lied, ve piyano eserleri yazmıştır. Bestecinin bazı eserlerinde başta L. V.

<sup>13</sup> Vahdet Çalışkan,(2012), *Johannes Brahms Op:120 Mi Bemol Majör Klarinet Sonatının Form, Analiz ve İcra Yönünden İncelenmesi*, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Müzik Ana Sanat Dalı, Üfleme ve Vurma Çalgılar Sanat Dalı, Yayınlanmış Sanatta Yeterlilik Tezi, Edirne, s.65

<sup>14</sup> Vahdet Çalışkan,(2012), *Johannes Brahms Op:120 Mi Bemol Majör Klarinet Sonatının Form, Analiz ve İcra Yönünden İncelenmesi*, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Müzik Ana Sanat Dalı, Üfleme ve Vurma Çalgılar Sanat Dalı, Yayınlanmış Sanatta Yeterlilik Tezi, Edirne, s.66

Beethoven olmak üzere bestecilerin birbirleriyle olan etkileşimlerinin yansımaları görülmekle birlikte Johannes Brahms kontrpuan sanatındaki ustalığı ve düzenlemedeki gücü ile kedisine has bir anlayış ortaya çıkarmıştır. Bestecinin 1984 yılında bestelediği op: 120 Mi bemol Majör klarinet sonatı müzikal yaklaşımını sergilediği en önemli yapıtlarından biridir.

İlk bölümü sonat-allegrosu formu yapısında olan bu bölümde besteci etkileşimde bulunduğu klasik form anlayışı ile kendi müzikal fikirlerini kaynaştırmıştır. Eserin ikinci bölümü ise önceki bölümdeki tonun paralel minörü olan mi bemol minörü kullandığı A-B-A büyük 3 bölmeli şarkı formunda kurgulanmıştır. Form yapısı olarak tema, 5 varyasyon ve koda olarak biçimlendirilen sonatın son bölümüne geçildiğinde Brahms'ın kompozisyonel olarak kullandığı devamlı gelişme sitili bu bölümde tema ve ayrı kısımların da takibi ile bir gelişim oluşturmaktadır. Eserin daha önceden incelenen bölümlerinde bestecinin kullandığı tutarlı teknikler ile motifsel biçim son bölümde çarpıcı bir şekilde geliştirilmiştir.

Sonuç olarak Johannes Brahms'ın müzikal yaklaşımı ve op: 120 mi bemol klarinet sonatının form ve armonik yapısı incelenerek bestecinin müziği, eserlerinde kullandığı yazım tekniği ve kompozisyonlarında kullandığı karakteristik özelliklerin bestecinin müzikal yaklaşımında yaşadığı gelişmelerin ve etkileşimlerin sonucunda oluştuğu, bu müzikal oluşumu zekâsı ve güçlü yaratıcılığıyla birleştirerek bir metoda, üslubu dönüştürdüğü ortaya çıkmaktadır.

#### KAYNAKLAR

- Latham, P. (1975): *Brahms*, J. M. Dent & Sons Ltd., London
- Say, A. (1997): *Müzik Tarihi*, Müzik Ansiklopedisi Yayınları, İstanbul
- Pamir, L. (1998): *Müzikte Geniş Soluklar*, Boyut Yayıncılık, İstanbul
- İlyasoğlu, A. E. (2001): , *Zaman İçinde Müzik*, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul
- Yavuz, D. (2001): *Brahms ve Klarinet*, Yayınlanmamış sanatta Yeterlik Tezi, İstanbul
- Çalışkan, V. (2012): *Johannes Brahms Op:120 Mi Bemol Majör Klarinet Sonatının Form, Analiz ve İcra Yönünden İncelenmesi*, Yayınlanmamış Sanatta Yeterlilik Tezi, Edirne.

## MAĞUSA'DA DİNİ HAYAT

*Emine YILDIRIM\**  
*Ali COŞKUN\*\**

### ÖZET

Kuzey Kıbrıs'ın Mağusa kentinde yaşayan gençlerin dini ve sosyal hayatı, teorik ve pratik yöntemler kullanılarak incelenmiştir. Bu amaçla hazırlanan anket formunda; dini yaşantı, inanç, ibadet ve davranışları betimleyici sorulara yer verilmiştir.

Bu çalışma giriş bölümünden sonra üç bölümden oluşmaktadır. Araştırmanın giriş bölümünde konunun amaç ve önemi, hipotez ve varsayımları ile sınırlıkları hakkında genel bilgiler verilmiştir. Birinci bölüm; "Teorik Çerçeve" başlığı altında, "Kıbrıs Hakkında Genel Bilgiler" ve "Temel Kavramlar" olmak üzere iki ana başlık ve alt başlıklardan oluşmaktadır. İkinci bölümde araştırma metodu ve teknikleri, evren ve örneklem, bilgi formunun hazırlanması ve uygulanması ile verilerin toplanması ve yorumlanması sürecine dair genel bilgilere yer verilmiştir. Üçüncü bölümde ise anket formunun analiz ve bulgularından elde edilen sonuçlar yer almaktadır. Son olarak sonuç, kaynakça ve eklere yer verilmiş, anket formu eklenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Din, Ateizm, Sekülerleşme, Modernizm, Postmodernizm, Kutsalın Dönüşü

## RELIGIOUS LIFE IN FAMAGUSTA

### ABSTRACT

Theoretical and practical methods were used in order to examine religious and social life of young people who live in Famagusta. A survey prepared for his purpose has been applied to a sample group of people. Questionnaire Form includes questions about religious life, belief, prayers and behaviours.

This work consists of three chapters with the exception of introduction. Introduction gives general information about the study's aim and importance, hypothesis –assumptions and its restrictions. The First chapter consists of two main titles and subtitles under the title of Theoretical Frame. "General Information about Cyprus" and "Basic Notions" are the two main headings of the first chapter. Research methods and technics, population and sample, preparation and application of the verse form, reports on data collecting and interpretation appear in the Second Chapter. The Chapter Third tackles with the results of the survey analyze and findings. Lastly, conclusion comes with the bibliography, appendix, survey form.

**Key Words:** Religion, Atheism, Secularization, Modernism, Postmodernism, The Return of The Holy (sacret)

---

\* Marmara Üniversitesi SBE Din Sosyolojisi Bölümü Yüksek Lisans Öğrencisi, [eminent.pirlantayezdan@gmail.com](mailto:eminent.pirlantayezdan@gmail.com)

\*\* Prof. Dr., Marmara Üniversitesi SBE Din Sosyolojisi Bölümü Öğretim Üyesi, [alicoskun64@hotmail.com](mailto:alicoskun64@hotmail.com)

## GİRİŞ

Din sosyolojisinin konusu kısaca, “toplumun ortaklaşa dini hayatının, din ve toplum münasebetleri ve bu münasebetlerden doğan etki ve tepkilerin ve dini grupların incelenmesidir<sup>†</sup>. Böylelikle dinin, toplumsal hayat üzerindeki rolünü, sosyolojik prensip ve teorilerle tasvir edebilir ve anlayabiliriz<sup>‡</sup>. Zira din bir yandan toplumun kutsalla olan ilişkisini düzenlerken diğer yandan da toplumsal değerlerin oluşmasında, sosyal ilişkiler ve ahlaki normların şekillenmesinde en etkili faktörlerden biridir. Bu nedenle din sosyolojisinde konu olarak şehir, kasaba ve köylerin, sosyal yaşayışı ile dini inanç ve tutumlarının karşılıklı etkileşimi ve bunların üzerinde etkili olan faktörler incelenmektedir. Din-toplum ilişkileri sosyal hayat araştırmalarında din sosyologları için ilginç bir konu olma özelliğindedir. Zira nasıl ki birbirinden oldukça farklı olan ülke ve bölgelerdeki köy, kasaba ve şehirlerde antropoloji, etnoloji ve sosyoloji gibi alanlarda araştırmalar yapılıyorsa, bu bölgelerde din sosyolojisi alanında da araştırmalar yapılmaktadır.

Alan araştırması yapılmasında temel amaç, din ve toplum arasında mevcut bulunan ilişkiler ve yine onlar arasında var olan karşılıklı etkileşim şekillerini incelemektir<sup>§</sup>. Her ne kadar din toplum ilişkilerine yönelik çeşitli söylemler oluşsa da konunun tam anlaşılması için somut inceleme yapmak zorunludur. Bu nedenle yaptığımız alan araştırması, ortaya somut veriler koymamız açısından önem arz etmektedir. Genel olarak söylemler Kıbrıs'ta dini hayatın olmadığına yönelik olsa da bunu araştırma ve inceleme yapmadan iddia etmek doğru olmaz. Zira her insanın genetik yapısında inanç ve değerlerin var olduğu, tecrübelerle bilinen bir gerçekliktir. Bizler de bu tecrübelerle yönelik tezahürleri inceleyerek içsel olan duyguları somutlaştırıyoruz. Dolayısıyla halk arasında inanç noktasında ciddi bir sıkıntı olduğunu sanmıyorum. Sadece dini vecibelerin uygulanma noktasında bir takım eksikliklerin olabileceği kanaatindeyim.

Bu araştırmanın amacı ise “Kıbrıs'ta dini hayata yönelik, Mağusa kent merkezinde yaşayan 15-25 yaş aralığındaki gençlerin dini inanç, ibadet ve davranışlarının belirlenmesi ve buradaki dini hayat üzerinde sosyolojik bir araştırma yapmaktır. Bu araştırma ile amaçlanan; deneklerin dini yaşantuları ve eğilimlerini anket uygulaması doğrultusunda tespit ederek, din sosyolojisi için gerekli olan somut veriler elde etmek ve çıkan sonuçları sosyal açıdan yorumlamaktır. Bu araştırma,

<sup>†</sup> Ünver Günay, *Din Sosyolojisi*, İstanbul: insan yayınları, İstanbul, 2000, s.52

<sup>‡</sup> Hakkı Kardeş, *Bir Batı Anadolu Kasabasında Dini Hayat: Gördes örneği*, Ankara: Birleşik yay., 2007, s.8

<sup>§</sup> Ünver Günay, *Din Sosyolojisi*, İstanbul: İFAV yay., 1995, s.35

çıkan somut veriler sonucunda buradaki gençlerin dini yaşantı boyutunu, inanç, tutum ve davranışlarını betimsel olarak incelememize olanak sağlaması açısından önemlidir.

Araştırmanın konu, amaç ve önemine değindikten sonra hipotez ve varsayımlara da değinelim.

Din kurumu, tarihi ve toplumsal alanda önemli bir yer tutmaktadır. Dolayısıyla araştırmanın ana varsayımına göre, her ne kadar toplum değişim ve dönüşüm süreçlerinden geçse de günümüzde dini inanç ve geleneklerin etkisi pratik olarak Kıbrıs'ta da devam etmektedir. Mağusalı gençler, dua okuma ve okutma, cenaze namazına katılma, ölüyü gömme vb. gibi İslam dininin kültürel hal almış adetlerine bağlıdır. "Mağusa'da dini hayat var mıdır, yok mudur?" gibi sorulara "yoktur" şeklindeki tahmini söylemlerin aksine Mağusa'da dini hayat vardır ancak aileler içerisinde bireyseldir. Dolayısıyla katılımcıların kendini dindar hissetme durumu ile ailelerinin dindarlık durumu arasında fark vardır.

Yan varsayımlara göre ise, dindarlık ile yaş, cinsiyet, medeni durum, öğretim düzeyi ve sosyo-ekonomik düzeyler arasında anlamlı bir ilişki vardır. Erkeklerin dini düzeylerinin kadınlardan daha fazla olduğu, eğitim düzeyi yüksek olanların düşük olanlara göre daha fazla dine bağlı oldukları, Mağusa bölgesindeki gençlerin dini yaşayışlarının diğer bölgelerden gelenlere göre daha yüksek olduğu ve din/komşuluk ilişkileri bağlamında İslam dininin olumlu etkisi olduğu varsayılmaktadır.

Araştırmanın kapsam ve sınırlıkları ise çalışma alanı olarak seçilen, Mağusa kent örneklemeyle ilgili olup, gençlerle sınırlandırılmıştır. Ayrıca Mağusa'daki gençlerin dini tutum ve davranışlarını ölçmeye yönelik olarak hazırlanan bu çalışmanın sonuçları, kullanılan ölçeğin ölçme kapasitesi ile sınırlandırılmıştır.

## 1. KIBRIS HAKKINDA GENEL BİLGİLER

Kıbrıs'ın coğrafi durumu matematik ve özel konum olarak iki şekilde ifade edilir. Matematik konumu itibarıyla Kıbrıs; dünya haritası üzerinde Kuzey Yarım Küre'de ve başlangıç meridyeninin doğusunda yer almaktadır. Özel konumu itibarıyla da Kıbrıs bir Ortadoğu ülkesidir.

Kıbrıs'ın jeolojik açıdan yer şekilleri, iklim ve bitki örtüsü incelendiğinde, onun Anadolu'nun bir parçası olduğu\*\* ve özellikle bilimsel araştırmalar sonucunda İskenderun ve Hatay havzasının bir devamı olduğu†† tespit edilmiştir.

Kıbrıs yeryüzü şekilleri bakımından genel olarak dağlar, ovalar ve kıyı şeridi olmak üzere üçe ayrılır. Adada, doğu-batı yönlü iki dağ sırası vardır. Bu dağlardan biri KKTC sınırları içerisindeki Beşparmak Dağları, diğeri ise Güney Rum Kesimi

\*\* Ahmet Gazioğlu, Yavru Vatan Kıbrıs, Lefkoşa: Hür Fikir Yayınları, 1960, s.5

†† Volkan Nurçin, "Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyetinde Örgün ve Yaygın Din Öğretimi Tartışmaları", Yüksek Lisans Tezi, Konya: 2012 s. 8

sınırları içerisindeki Trodos (Olimpos) Dağlarıdır. Kıbrıs'ın en büyük ovası olan Mesarya'nın büyük bir bölümü Kuzey Kıbrıs sınırları içerisinde yer almaktadır. Kıbrıs'ın iklim ve bitki örtüsü Akdeniz iklimine sahip olduğu için makidir.

Kıbrıs'ın yüz ölçümü yaklaşık olarak 9251 km (kare)'dir. Kıbrıs adası 20 Temmuz 1974 Mutlu Barış Harekâtı sonrasında Türk ve Rum olmak üzere iki bölüme taksim edilince adanın %35.04'lük bir bölümü KKTC'ye, %59.55'lik bir bölümü de KRY'ye (Kıbrıs Rum Yönetimine) düşmüştür. Geriye kalan alanlardan %2.77'si İngiliz üslerinin kullanımına, %2.64'ü ise Ara Bölge'ye ayrılmıştır.

Kıbrıs'ın ekonomisi daha çok turizm, tarım ve hayvancılığa dayanmaktadır. KKTC'nin sanayisi, hammadde ve enerji kaynaklarının yetersizliği, ulaşım sektöründeki güçlükler, sermaye yetersizliği ve yetişmiş kalifiye elemanların azlığı ve ambargo gibi nedenlerle çok fazla gelişmemiştir. Buna karşılık ülkenin gerek jeopolitik konumu gerek se de coğrafi konumu nedeniyle turizmci gelişmiştir. Ancak yine de istenilen düzeyde değildir.

Kıbrıs'ın tarihi ise çok eskiye dayanmaktadır. Jeopolitik konumu nedeniyle yüzyıllarca çevre ülkelerdeki dönemin hâkim medeniyetleri tarafından işgale uğramış ve işgal güçleri tarafından buralarda çeşitli koloniler kurulmuştur. Adaya ilk işgaller genellikle ticari amaçlı yapılırken, sonraki işgaller daha çok siyasi amaçlı olmuş ve buralarda daha çok askeri üs bulundurmaya ön planda tutulmuştur. Bu nedenle Kıbrıs'ın tarihini, siyasi bir tarih içerisinde ele almak mümkündür.

İlk ve ortaçağda Kıbrıs çeşitli uygarlıklara ev sahipliği yapmış, yeni ve yakınçağlarda ise sırasıyla Venedik (1489-1571), Osmanlı (1571-1878) ve İngiliz (1878-1960) hâkimiyetine girmiştir.

Venedik döneminde, adadaki Venedik yönetimi tarafından gerek Ortodoks veya farklı inançtaki halkların Katolik olmaya zorlanması ve birçoğunun hak ve özgürlüklerinin elinden alınarak işkence görmesi sonucunda Osmanlıdan yardım istemesi ve gerekse de Mısır'ın Osmanlı hâkimiyetine girdikten sonra, Anadolu-Mısır arası deniz yolunun Kıbrıs'tan geçerken Venedikli korsanlar tarafından sürekli tacize uğraması gibi nedenlerle, Osmanlı sefer düzenleyerek adayı hâkimiyeti altına almış ve buralarda üç yüz yıl sürecek olan Osmanlı adaletinin tesisini sağlamıştır (1571-1878). Ancak 1878 yılında Osmanlı-Rus savaşında, Osmanlı başarısız olunca, ada İngilizler tarafından geçici süreliğine kiralanmış olmasına rağmen İngilizler daha sonra bu anlaşmayı feshedip kendi çıkarları doğrultusunda adayı işgal etmişlerdir. Böylece Kıbrıs Adası İngiliz Sömürge Yönetimi'ne (1878-1960) girmiştir. Daha sonraki süreçlerde ise egemenliği İngilizlerde olmak kaydıyla Müslüman ve gayrimüslimlerden (Rum) oluşan ortak bir cumhuriyet (Kıbrıs Cumhuriyeti) kurulmuştur (1960-1983). Rumlar arasında yapılan Cumhurbaşkanlığı seçimini Makarios kazanarak Kıbrıs Cumhuriyeti'nin ilk Cumhurbaşkanı olmuştur.

Cumhurbaşkanlığı muavinliğine ise gösterilen tek aday Dr. Fazıl Küçük getirilmiştir. Ancak iki taraf arasında gerek Kıbrıs'ın bağımsızlığını ve toprak bütünlüğünü ve gerek se de anayasa düzenini ve güvenliğini tanımaya yönelik çeşitli antlaşmalar yapılmasına rağmen, Rumların yapılan birçok antlaşmayı ihlal etmesi ve AKRİTAS planı kapsamında oluşturulan çeşitli örgütlerin adayı kana bulaması sonucu 1974 yılında Türkiye tarafından Türk Silahlı Kuvvetleri aracılığıyla, adada barışı sağlamaya yönelik harekât düzenlenmiş ve böylece ada ikiye bölünerek her iki toplumun da huzur içinde yaşaması için bu günkü sınırlar çizilmiştir<sup>\*\*</sup>. 15 Kasım 1983'te ise KKTC resmen ilan edilmiştir.

## **2. DİN VE DİNİ HAYATIN OLUMSUZ ETKİLENME SÜREÇLERİNE GENEL BİR BAKIŞ**

Din, ilk insan Âdem'den günümüze kadar gelmiş olan sosyal bir gerçekliktir. Tıpkı dil gibi din de insanlık tarihinin başlangıcından itibaren insanla birlikte var olmuştur. Bu nedenle din, gerek bireysel gerek de toplumsal olarak insan hayatında önemli bir yer tutmaktadır.

Dinler genel olarak insanların kutsalla olan ilişkisini güçlendirmeyi ve bu doğrultuda insanlarda istendik tarzda davranış değişikliği meydana getirmeyi hedefler. Ancak kutsal kabul edilen bazı dinlerin hükümlerinin insanlar tarafından değiştirilmesi ve tahrif edilmesi, dini hayatların da değişikliğe uğramasına neden olmuştur. Bu gibi durumlara örnek verecek olursak Batı'nın geçirdiği dini hayat evrelerine ve bu süreçlerde oluşum gösteren felsefi akımlara bakmak yeterli olacaktır.

Dini hayatın olumsuz etkilenme süreçlerinden birisi Ateizmdir. Ateizm Batı Hristiyan dünyasında Rönesans ve Reform hareketleri sonrası oluşmaya başlayan çeşitli felsefi akımlar içerisindeki bazı Ateist görüşlerin geliştirilmesiyle oluşan bir akım olup kesin olarak Tanrının varlığını reddetmesiyle bilinmektedir. Bu akım daha çok Batı'da ilgi görmüştür. Bunun nedeni Batı'nın inanç sisteminin yıpranmış olması ve kutsalla olan iletişimi sağlayamaz hale dönüşmesidir. Örneğin Hristiyanlık dininde, birbirinden çok farklı İncillerin yazılmasının da etkisiyle anlamsız, birbiri ile çelişen ifadelerle doldurulması, zamanla insanları çelişkilerden kurtulmanın yollarını aramaya ve doğru olanı sorgulamaya sevk etmiştir. Dolayısıyla Tanrının varlığına ve mahiyetine yönelik oluşan fikirler içerisinde çeşitli ateist görüşler de gündeme gelmeye başlamış ve toplumsal hayatta ciddi dinsel problemlerin başlamasına neden olmuştur. Tezimde bu konunun "Psikanaliz Açısından Ateizm" başlığıyla bir incelemesini yapıp, dini reddetmeye neden olan görüşlerin altındaki tarihi ve psikolojik bağlantılara yer verdim.

---

<sup>\*\*</sup> KKTC MEB 10. Sınıf Kıbrıs Türk Tarihi, s. 56-65

Dini hayatın olumsuz etkilenme süreçlerinden birisi de Modernizm ve Sekülerleşmedir. Bu süreçler de zamanla ilk oluşum amaçlarından saparak farklı karakteristik bir yapıya dönüşmüşlerdir. Nitekim Batı'nın ilk filozoflarını incelediğimiz zaman onların bir yandan Endülüs İslam medreselerinden ders alarak, ilk zamanlar bilime engel olan Hristiyanlığı sorgulamaya başladığını, diğer yandan da yine o zamanlar Hristiyanlık dünyasında yasak olan bilimsel faaliyetlerin öncülüğünü yaparak Batı'nın Ortaçağ karanlığından sıyrılıp aydınlanma sürecine girmesine vesile olduklarını görürüz. Lakin bilimsel faaliyetler ve Papa'ya başkaldırı girişimleri zamanla toplumsal tezahürde dine başkaldırı olarak algılanmış, yeni dönem bilim adamları ve filozoflar tarafından ise tamamen din karşıtlığı şeklinde ifadesini bulmuştur. Dolayısıyla Batı'da teknik reformlar (Rönesans) yanında dinsel reform hareketleri de baş göstermiş ve bu hareketlerin etkisiyle Batı, köklü bir toplumsal değişim sürecine girmiştir. Sonraki dönemlerde yaşanan Fransız Devrimi ve Sanayi Devrimi neticesinde gelinen yeni döneme Modern Dönem denilmiş, 18. yüzyıldan itibaren ise modernleşme-ilerleme düşüncesine dayalı olarak sosyal, siyasi, ekonomik ve kültürel alanda çeşitli projeler üretmeye başlanmıştır. 'Modernlik Projesi'nin temel konuları ise genel olarak akılcılık, bireysellik ve sekülerlik üzerine bina edilmiştir<sup>§§</sup>.

Seküler proje ilk etapta Batı'da kilise, papaz ve ruhban karşıtı olarak Hristiyanlığa karşı faaliyet göstermiş olmasına rağmen bu gibi kavramlar Batıda din kavramı ile özdeşleştiğinden, toplumsal tezahürde din (kutsal) karşıtlığı olarak algılanmış ve sonrasında ideolojik, sekülerist bir yapıya dönüşmüştür<sup>\*\*\*</sup>. Sonraki süreçlerde ise bu din karşıtı proje farklı dinsel özelliklere sahip ülkelerce de model alınmaya başlamış ve farklı dini inanca sahip hayatların olumsuz etkilenmesi ile neticelenmiştir. Zira kurumsal alanda Batı'yı model alan devletler, hangi dinden olursa olsun, kendi toplumlarının sekülerist ideolojilere maruz kalmasına ve dini hayatlarının değişmesine neden olmuşlardır. Oysaki Ortadoğu gibi bir coğrafyada din genel olarak İslam'dır ve bu din değil bilimsel faaliyetlere engel olmak, bilakis bilimi teşvik eder, ayrıca Seküler projedeki ruhban karşıtlığı zaten İslam dininde de mevcuttur. Dolayısıyla bu proje TC'de hayata geçtiği zaman İslam karşıtlığı gibi bir karaktere dönüştürülerek dini hayatların olumsuz etkilenmesine ve ahlaki çözümlerin yaşanmasına neden olmuştur. Ayrıca bu proje topluma din-bilim çatışması şeklinde lanse ettirilmiştir.

19. yüzyıl sonlarında teknolojinin ilerlemesi ile bilimin kendini sorgular hale gelmesi, dünyanın yeni bir dönüm noktası yaşamasına neden olmuştur. Bilimin ideolojik salt akılcılığı yerine akıllar olduğunun anlaşılması, tek ve geçerli bilgi

§§ Abdurrahman Kurt, **Din Sosyolojisi**, 1. Baskı, Bursa: Dora Basım Yayın, 2011, s. 182

\*\*\* Kurt, s.185, Ali Köse, **Kutsalın Dönüşü**, İstanbul: Timaş Yayınları, 2014, s. 11-39



kaynağının sadece akıl olmadığı, aynı zamanda sezgi<sup>†††</sup> ve vahiy gibi bilgi kaynaklarının da olduğunun farkına varılması ve bilgi teknolojilerinin gelişmesi ile de bilimsel verilerin yetersizliğinin anlaşılması ile gelenen noktada bu yeni döneme Post-modern Dönem denilmiştir. Özellikle Modern dönemde meydana gelen ruhsal problemler ve çözümü için aranan şifa ve yeni dinsel arayışlar gibi durumlar sonucunda modern dönem ve dinsiz hayata olan inanç sarsılmış, Batıda dinsel arayışlar ve yeni dini hareketlerin artması<sup>††††</sup> ile de dine (kutsala) dönüşün gerçekleştiği gözlemlenmiştir. Post-modern dönemde ise din ile modernizm uzlaşmış, din-bilim çatışması sona ermiştir<sup>§§§</sup>.

Müslüman toplumlarda ise İslam inanç sistemi bu gibi süreçlerde ciddi bir yok olma durumuyla karşılaşmamakla birlikte, Türkiye’de ve Kıbrıs’ta belli bir dönem içerisinde sekülerleşme daha çok kurumsal alanda laiklik perdesi altında uygulanmıştır. Belli dönemlerde, kurumsal alan dışında halk dini hayatına ait pratiklerini devam ettirmiştir. Ancak son dönemlerde anavatan Türkiye kurumsal alanda dini hak ve özgürlükler alanında genişleme imkânına kavuşmuş, Kıbrıs’ta da dini hak ve özgürlüklerin genişletilmesine yönelik adımlar atılmaya başlanmıştır.

### 3. KUZEY KIBRIS’TA DİNİ HAYAT

Kuzey Kıbrıs’ta dini hayata dair bilimsel bir görüş ifade edebilmek için sosyolojik araştırma yapmak şarttır. Bu maksatla Kuzey Kıbrıs’ta dini hayatın olup olmadığına yönelik araştırma yapabilmek için nicel araştırma yöntemlerinden biri olan anket tekniği kullanılmıştır. Anket çalışması yapmak üzere örneklem olarak belirlenen Mağusa kent merkezinde, 15 ve 25 yaş ve bu yaşlar arasındaki gençlere, dini tutum ve davranışlarını ölçmeye yönelik anket uygulanmış ve ortaya çıkan istatistiksel veriler taranarak varsayımlar test edilmiştir. Bu teknikler vasıtasıyla olayların dış görünüşlerinden, içteki anlamlı bütünlerine nüfuz edilerek öze inilmiş ve ortaya çıkan zihinsel verilerle somut sonuçlara ulaşılmıştır.

Bu araştırma için kullanılan anket formu 2 bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde; yaş, cinsiyet, aile ve dindarlık gibi deneklerin olgusal durumuna yönelik sorular, ikinci bölümde ise deneklerin dini eğilim durumuna yönelik sorular sorulmuştur. İkinci bölüm de kendi içinde üç bölüme ayrılmakta; ilk bölüm imanın şartlarına, ikinci bölüm İslam’ın şartlarına, üçüncü bölüm de bir takım dini pratiklere yönelik sorulardır.

Dağıtılan 300 anket formundan 270’i geri dönmüştür.

---

††† Aytekin Yılmaz, Modernden Postmoderne Siyasal Arayışlar, Ankara: Vadi Yayınları, 1996, s. 112

†††† Ali Köse, Milenyum Tarikatları, 1. Baskı, İstanbul: Timaş Yayınları, 2011, s. 16

§§§ Ali Coşkun, Din Antropolojisi, 1. Baskı, İstanbul: Kesit Yayınları, 2014, s.94-95

İlk olarak deneklerin olgusal durum analizi yapılmış ve bu kapsamda katılımcılara cinsiyet, yaş, medeni durum, yaşadığı çevre, eğitim durumu, ekonomik düzeyi, aile yapısı, din ile ilgili görüşleri ile dini tercihleri ve dini eğitim alma durumu, mezhebi, Fatiha suresini ezberden bilip bilmediği, dini bilgi edinmek amacıyla internet üzerinden araştırma yapıp yapmadığı, dini bilgiyi araştırma yöntemleri, komşuluk ilişkileri, inanç ve yaşayış olarak kendilerini nasıl tanımladıkları ile ilgili sorular sorulmuştur.

Anketin olgusal duruma yönelik verilere göre, ankete katılan bireylerin %43.7'si erkek, %56.3'ü kadın olup, katılımcıların yaş aralığının minimum değeri 15, maksimum değeri 25 yaştır. Ankete katılanların 196'sı öğrenci, 17'si işçi, 16'sı memur, 12'si diğer işlerde, 9'u işsiz, 7'si zanaatkâr, 6'sı ev hanımı, 3'ü esnaftır. Katılımcıların eğitim durumuna bakarsak 101 tanesi yüksekokul, 128 tanesi lise ve dengi okullar, 14'ü diğer, 19'u ortaokul, 6'sı ilkokul mezunudur. Dolayısıyla ankete katılanların büyük çoğunluğunu öğrenciler oluşturmaktadır.

Katılımcıların dini hayatlarının oluşmasında din eğitimi oldukça önemlidir. Zira eğitim, doğrudan veya dolaylı olarak kişilerin olaylara bakış açısını ve çevreyi algılamasını etkilemektedir\*\*\*\*. Bu kapsamda katılımcıların dini eğitimi nereden aldıklarına ilişkin bir takım düzey belirleyici sorular yöneltilmiştir. Bu sorulara %31.5'i "Ailemden", %18.5'i "Cami veya Kur'an Kursu", %12.2'si "Kendi çabam ile", %2.2'si "Yaygın eğitim/Dini sohbet seminerlerden" %1.9'u "Arkadaşlar ve çevremden" yanıtı vermiş, %16.7'si ise herhangi bir dini eğitim almadığını belirtmiştir. Bu tablo genel olarak ankete katılan Mağusalı gençlerin şu veya bu şekilde bir yerlerden dini eğitim aldıklarını göstermektedir.

Katılımcılara sorulan "Din ile ilgili görüşünüz nedir?" sorusuna alınan cevaplara ilişkin bulgularda ise 270 kişiden 200'ü %74.1 oranında "Din Allah tarafından konulmuş, hem dünya hem ahiret düzenidir" yanıtı vermeleri gösteriyor ki Mağusa'lı gençlerin Allah'a ve ahiret gününe olan inançları yüksektir.

Deneklerin dini eğilim durumlarını tespiti yönelik verilerin bulunduğu ikinci bölümün ilk kısmında ise Allah'ın varlığına, meleklerle, kitaplara, peygamberlere, kadere, kıyamet ve ahiret gününe, hesap gününe, cennet ve cehennem varlığına ilişkin sorular sorulmuş ve çıkan sonuçlarda deneklerin İslam inanç esaslarına büyük ölçüde tamamen inandıkları görülmüştür. Şüphelerim var ve kararsızım diyenlerin oranı ise oldukça düşük çıkmıştır.

Anket çalışmasının ikinci bölümünün ikinci kısmında deneklere namaz, Ramazan orucu, zekât, hac gibi İslam'ın şartları ile ilgili sorular sorulmuştur.

---

\*\*\*\* Halil Aydınalp, Gerede'de Dini Hayat, 1. Baskı, İstanbul: Gerede Belediyesi Kültür Yayınları, 2012, s.178

Katılımcıların verdiği cevaplara göre bütün namazları kılanların ve sadece Cuma namazlarını kılanların oranı, ara sıra kılanlar ve hiç kılmayanların oranından düşük çıkmıştır.

Bireylerin Ramazan ayında oruç tutma durumları ile ilgili edinilen verilere göre, Ramazan orucunu tutanların oranı, oruç tutmayanların oranına göre oldukça yüksek çıkmıştır.

Katılımcıların zekât verme durumlarına ilişkin alınan cevaplarda zekât verenlerin oranı, zekât vermeyenlerin oranından yüksek çıkmış, az miktarda da zekâtın ne demek olduğunu bilmeyenlere rastlanmıştır.

Hac konusunda da, hacca gidenlerin oranı düşük olmakla birlikte ileride hacca gitmek isteyenlerin oranının neredeyse yarı yarıya olduğu görülmüş, az miktarda “hacca gitmektense fakirlere yardım ederim” diyenlere de rastlanmıştır.

Katılımcıların dini yaşayışlarına ilişkin bulguların olduğu anketin son kısmında ise deneklere kurban ibadeti, teravih namazı, Kur’an’ı Kerim okuma, Mağusa’da dini yaşayış durumu, dini törenlere katılma durumu ve dini hayatın zayıflığına dair tutumlar test edilmiştir.

Kurban ibadeti kapsamında katılımcılara “Aşağıdakilerden hangisi kurban ibadeti konusundaki düşüncenizi en iyi şekilde ifade eder?” sorusu sorulmuş ve bu soruya katılımcıların büyük çoğunluğu “Kurban bir ibadettir ve şartlarını taşıyan her Müslüman’ın yapması gerekir” cevabını vermiştir. Kurban kesmediklerini ama kesmek istediklerini belirtenlerle kurbanı gereksiz bulanlar ve kurban kesmek yerine fakire yardım etmeyi tercih edenlerin oranı oldukça düşük çıkmıştır.

Teravih namazı kılma konusunda katılımcılara “Hangisi teravih namazı ile ilgili tutumunuzu açıklıyor?” sorusu sorulmuş ve bu soruya alınan cevaplar doğrultusunda teravih namazı kılanların oranının hiç kılmayanlara oranla daha yüksek olduğu test edilmiştir.

Kuran-ı Kerim’i okuma durumu kapsamında “Kur’an-ı Kerimi okuma ile ilgili durumunuz aşağıdakilerden hangisine uymaktadır?” sorusu sorulmuş ve alınan cevaplar doğrultusunda Kuran okumayı bilmeyenlerin oranının, Kuran okuyanlardan yüksek olduğu gözlemlenmiş, ayrıca çok az miktarda Kuran okumak istemeyenlere rastlanmıştır.

Mağusa’da dini yaşayış durumuna ilişkin, katılımcılara “Size göre Mağusa ilçesinde dini yaşayış genel olarak nasıldır? ” sorusu sorulmuş ve bu soruya en çok “Eskiden daha iyiydi” yanıtı alınmıştır. Ayrıca verilen diğer yanıtların yüksekten düşüğe doğru oransal sırası “Hiçbir zaman iyi değildir”, “Diğer”, “Eskiye göre şimdi daha iyi” ve “Her zaman iyidir” şeklindedir.

Dini törenlere katılma durumuna ilişkin katılımcılara “Toplumsal hayatınızda önemli bir yeri olan dini törenlere katılır mısınız?” sorusu sorulmuş ve bu soruya verilen cevaplardan her zaman ve ara sıra katılanların genel oranı, hiç katılmayanlara oranla oldukça yüksek çıkmıştır.

Dini hayatın zayıflığına dair tutumlar kapsamında katılımcılara “Toplumumuzda dini yaşayışın giderek zayıflamakta olduğu görüşüne katılıyor musunuz?” sorusu sorulmuş, katılımcıların bu görüşe ne derece katılıp katılmadıklarına yönelik düşünceleri test edilmiştir. Elde edilen verilere göre ise bu görüşe tamamen katılanlarla katılanların oranı, hiç katılmayanlar, katılmayanlar ve kararsızların oranından yüksek çıkmıştır.

Son olarak cinsiyet, yaş ve eğitim gibi değişkenlerin ibadet ve namazla olan ilişkisine, doğum/yeri dindarlık ilişkisine ve din/komşuluk ilişkilerine yönelik çapraz tablolara yer verilmiştir.

Cinsiyet/Namaz ibadetini yerine getirme şekli arasındaki ilişkiye göre bütün namazlarını kılan 28 kişiden 19 kişi erkek 9 kişi kadındır. Sadece cuma ve bayram namazlarını kılan 40 kişiden 34’ü erkek 6’sı kadın, ara sıra namaz kılan 89 kişiden 29’u erkek 60’ı kadın, hiç namaz kılmayan 62 kişiden 23’ü erkek 39’u kadındır. Bu soruya toplamda 105 erkek ve 114 kadın cevap vermiştir. Buna göre erkeklerin namaz kılma oranı kadınların namaz kılma oranından yüksek ve namaz kılmayan erkeklerin sayısının namaz kılmayan kadınlardan düşük olduğu görülmüştür.

Öğrenim durumu/Namaz ibadetini yerine getirme şekli arasındaki ilişkiye göre, bütün namazlarını kılan 28 kişinin arasında hiç ilkökul mezunu yok iken, 3 ortaokul mezunu 12 lise veya dengi okul mezunu, 10 yüksekokul/üniversite mezunu vardır. Aynı şekilde sadece Cuma ve bayram namazlarını kılanlardan 3’ü ilkökul, 4’ü ortaokul, 9’u lise veya dengi okul, 18’i yüksekokul/üniversite şeklindedir. Ara sıra namaz kılanlardan 2’si ilkökul, 6’sı ortaokul, 45’i lise veya dengi okul, 31’i yüksekokul/üniversite, hiç namaz kılmayanların ise 1’i ilkökul, 4’u ortaokul, 30’u lise veya dengi okul, 26’sı yüksekokul/üniversite mezunudur. Ayrıca diğer seçeneğini işaretleyenlerin dağılımı da tabloda ayrıca görülmektedir. Buna göre gençlerin öğrenim durumu yükseldikçe namaz kılma oranının yükseldiği gözlemlenmiştir.

Din/Komşuluk İlişkileri bağlamında sorulan “Komşularınızla ilişkileriniz hangi düzeydedir?” sorusuna yönelik seçeneklere “Komşularımızla görüşür yardımlaşırız.” diyen 176 kişiden 164 tanesi Müslüman, 3 tanesi Hristiyan ve 9 tanesi ise başka dindendir. Ayrıca “Komşularımızla sadece yardımlaşırız.” diyen 18 kişiden 15’i Müslüman, 2’si Hristiyan ve 1 tanesi ise başka dindendir. “Komşularım ailem kadar yakındır.” diyen 47 kişinin hepsi Müslümandır. “Komşularımı hiç tanımam.” diyen 22 kişiden 18’i Müslüman ve 4 tanesi ise Hristiyan’dır.

Doğum yeri/Dindarlık derecesi arasındaki ilişkiye yönelik verilere göre kendini çok dindar hisseden 25 kişiden 15'i Mağusa bölgesinde, 2 Lefkoşa bölgesinde, 1 kişi Güzelyurt bölgesinde ve 7 kişi ise yurtdışında doğmuştur. Aynı şekilde kendini normal dindar hisseden 132 kişiden 84'u Mağusa'da, 4'u Lefkoşa'da, 1'i Girne'de, 1'i Güzelyurt'ta 4'u Karpaz'da ve 38'i yurtdışında doğmuştur. Din ile biraz ilgim var diyen 82 kişiden 54'u Mağusa bölgesinde, 12'si Lefkoşa bölgesinde, 2'si Girne bölgesinde 1'i Karpaz bölgesinde, 13'ü yurtdışında doğmuştur. Din ile hiç ilgim yok diyen 24 kişiden 16'sı Mağusa bölgesinde, 4'u Lefkoşa bölgesinde, 1'i Güzelyurt bölgesinde ve 3'u de yurtdışında doğmuştur. Buna göre dinle hiç ilgisi olmayanların oranının oldukça düşük olması noktasında Mağusalı gençlerin dindar olduğu sonucuna varılmıştır.

### SONUÇ

KKTC halkı genel olarak İslami bir kültürel kökten gelmektedir. Kıbrıs tarihine baktığımızda, Osmanlı dönemi öncesindeki Kıbrıslı Müslüman halk, İran, Suriye, Lübnan ve Mısır gibi çeşitli Arap ülkelerinden gelip adaya yerleşmişlerdir. Osmanlı döneminden itibaren ise adanın hem bozuk ekonomisini düzeltmek hem de ticari ve sanat alanında gelişmişlik düzeyini arttırmak amacıyla adanın boş kısımlarına iskân edilmek üzere Anadolu insanlarının getirilip yerleştirildiği gözlemlenmektedir. Kıbrıslı Müslümanlar, adaya Türklerin de gelmesiyle birlikte sayıca çoğalmış, farklı dinden insanlarla üç yüzyıl boyunca iç içe ve hoşgörü içerisinde yaşamışlardır. Ancak Fransız İhtilali'nden sonraki süreçlerde milli ideolojik akımların da etkisiyle dünya çapında patlak veren isyanlar, 1821 yılında Mora Yarımadasına sığraması ile birlikte Kıbrıs'a da sığramıştır. Bu tarihten itibaren Kıbrıs Rum halkı Müslüman halka karşı zulüm ve işkence uygulamış, kanlı eylemlerle birlikte toplu katliamlar yapmıştır. Daha sonra Kıbrıs, çeşitli nedenlerle mülkiyeti Osmanlı'da olmak üzere İngilizler tarafından (1878) kiralanmasının ardından Müslüman Kıbrıs halkı farklı nedenlerle İngiliz sömürge yönetimine girmiş, zamanla Osmanlı hoşgörüsünden yoksun olan İngiliz ve Rumlarla yaşamak zorunda kaldığından, dinsel açıdan zayıflama sürecine girmiştir. KKTC'nin ilanından sonraki süreçte ise Türkiye Cumhuriyetine bağlı olarak, yönetimin laik sisteme geçmesi ile birlikte kurumsal alanda dine ait birçok değerın yasaklanması sonucu bir kısım halk geçim derdi çekmemek için inançlarını bir kenara bırakmak zorunda kalmıştır. İlerleyen dönemlerde ideolojik bir karaktere dönüşen sistem dolayısıyla adada din karşıtı bir politika izlenmiştir. Nitekim inancını yaşamak için direnen az miktarda Kıbrıslı aileler olmuş ise de, onlar da zamanla fişlenme gibi durumlar nedeniyle inançlarını bireysel alana itip içselleştirmişlerdir. Bu gibi nedenler sonucunda şimdiki gençlerin bir kısmı, ya ailesinden ve çevresinden dini eğitim almadığı için İslam dinine ait pratiklerden habersiz, ya da dini eğitim almakla birlikte farklı nedenlerden dolayı dine karşı ilgisiz olmaktadır. Ancak yine de gençlerin büyük bir çoğunluğu gerek aile ve çevreden, gerekse de teknolojinin ilerlemesi ve iletişim

dünyasının sunduğu avantajlarla dini değerlerini araştırıp öğrenmektedir. Anket sonuçlarından elde edilen verilere göre ise imanın ve İslam'ın şartlarını bilmeyen veya şüpheyle yaklaşan gençlerin varlığının düşük, şüphesiz iman eden gençlerin oranının yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Araştırmamızdan elde edilen verilere bakılarak Mağusalı gençlerin komşuluk-insan ilişkileri-sosyal hayat bağlamında değerlendirilebilecek gündelik yaşam değişkenleri ve bunların yansımaları İslam dininin etkisinde şekillenmektedir. Sadece dinin gereklerini uygulama noktasında bazı yetersizlikler gözlemlenmektedir. Bu gözlem, varoluş temelindeki inanç ve inanma ihtiyacı olgusunun yoksunluğuna işaret değildir. Bu da gösteriyor ki KKTC'de İslam dininin temel öğretileri ankete katılan gençlerin çoğu tarafından bilinmektedir.

### KAYNAKÇA

- Coşkun, Ali, *Din Antropolojisi*, 1. Baskı, İstanbul: Kesit Yayınları, 2014
- Fehmi, Hasan, *A'dan Z'ye KKTC Sosyal ve Ansiklopedik Bilgiler*, İstanbul: Cem Yayınevi, 1992
- Gazioğlu, Ahmet, *Yavru Vatan Kıbrıs*, Lefkoşa: Hür Fikir Yayınları, 1960
- Günay, Ünver, *Din Sosyolojisi*, İstanbul: insan yayınları, İstanbul, 2000
- Günay, Ünver, *Din Sosyolojisi*, İstanbul: İFAV yayınları, 1995
- Karşahin, Hakkı, *Bir Batı Anadolu Kasabasında Dini Hayat: Gördes örneği*, Ankara: Birleşik yayınları, 2007
- KKTC Milli Eğitim Bakanlığı, *10. Sınıf Kıbrıs Türk Tarihi*, Ankara: Korza Yayıncılık, 2013
- Köse, Ali, *Kutsalın Dönüşü*, İstanbul: Timaş Yayınları, 2014
- Köse, Ali, *Milenyum Tarikatları*, 1. Baskı, İstanbul: Timaş Yayınları, 2011
- Kurt, Abdurrahman, *Din Sosyolojisi*, 1. Baskı, Bursa: Dora Basım Yayın, 2011
- Nurçin, Volkan, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyetinde Örgün ve Yaygın Din Öğretimi Tartışmaları, *Yüksek Lisans Tezi*, Konya: 2012
- Yılmaz, Aytekin, *Modernden Postmoderne Siyasal Arayışlar*, Ankara: Vadi Yayınları, 1996

## GELİŞMEKTE OLAN VE HIZLI BÜYÜYEN ÜLKELERİN TARIM SEKTÖRÜNÜN MALMQUIST TOPLAM FAKTÖR VERİMLİLİĞİ İLE ANALİZİ

*Murat Taha BİLİŞİK<sup>1</sup>*

### ÖZET

Dünya genelinde küresel nüfus sürekli artış gösterirken, tarım, gelişmekte olan ülkelerin büyümesi için büyük fırsatlar sunmaktadır. Özellikle gelişmekte olan ülkeler tarım üretimi ve ihracatını artırmak suretiyle büyümelerini artırabileceklerini fark etmiştir. Bu çalışmanın amacı, 2010-2013 dönemi için gelişmekte olan ve hızlı büyüyen ülkelerin tarım sektöründe toplam faktör verimliliğini incelemektir. İlgili ülkeler; kısaca BRICS ve MINT ülkeleri olarak adlandırılmaktadır. BRICS ülkelerini; Brezilya, Rusya, Hindistan, Çin ve Güney Afrika, MINT ülkelerini ise Meksika, Endonezya, Nijerya ve Türkiye oluşturmaktadır. Dolayısıyla, bu ülkelerin tarım verimliliği; sürekli artan küresel nüfusun ihtiyaçlarını karşılayacak toplam tarım ürünleri çıktılarını önemli ölçüde etkilemektedir ve bu nedenle veri zarflama analizi ile incelenmiştir. Veri zarflama analizi sonucunda ise, etkin ve etkin olmayan ülkeler belirlenerek, etkin olmayan ülkelerde tarımsal etkinsizliğin nedenleri detaylı olarak araştırılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Tarım, Toplam Faktör Verimliliği, Gelişmekte Olan Ülkeler, BRICS, MINT

## ANALYZING AGRICULTURE SECTOR OF DEVELOPING AND GROWTH-LEADING COUNTRIES USING MALMQUIST TOTAL FACTOR PRODUCTIVITY

### ABSTRACT

As the world population grows more, agriculture offers great opportunities for developing countries to grow. Developing countries especially have noticed that if they could increase their agriculture output and exports, they could have rapid growing rates. The aim of this study is to measure and analyze the total factor productivity of developing and growth-leading countries between 2010 and 2013. The relevant countries are BRICS and MINT countries. BRICS countries are Brazil, Russia, India, China and South Africa. On the other hand, MINT countries are Mexico, Indonesia, Nigeria and Turkey. So, agricultural productivity of these countries has been affecting on global agricultural output which satisfies the needs of growing world population and for this reason, agricultural productivity of these countries have been analyzed using data envelopment analysis. In the results of data envelopment analysis, productive and unproductive countries have been found out and reasons of unproductivity in these countries have been investigated.

**Key Words:** Agriculture, Total Factor Productivity, Developing Countries, BRICS, MINT.

---

<sup>1</sup> Öğr. Gör. Dr., İstanbul Kültür Üniversitesi, İİBF, İşletme Bölümü, [m.bilisik@iku.edu.tr](mailto:m.bilisik@iku.edu.tr)

## 1. GİRİŞ

Günümüzde küresel ısınmanın giderek artması ve su kaynaklarının her geçen gün azalması tarım sektörünün önemini daha da artırmaktadır. Uluslararası rekabet ve kendi kendine yeten ülkeler arasında yer alabilmek için tarım sektörünün verimliliğini artırılması gerekmektedir.

Küreselleşmenin arttığı günümüzde, tarım sektörü ülkeler açısından stratejik bir önem kazanmıştır. Gelişmekte olan ülkeler, tarım sektöründe elde ettikleri büyümeyi, uluslararası ticari ilişkilerini güçlendirmede kullanmıştır. Örneğin, gelişmekte olan ve hızlı büyüyen ülkelerden Brezilya, son dönemde dünyanın en büyük gıda ihracatçısı olmuş ve dünyanın en büyük gıda tüketimi yapan ülkesi olan Çin'in ticari ortağı haline gelmiştir. Örnekte de olduğu gibi, tarım sektörü, uluslararası ticaret pazarında varlığını geliştirmek isteyen ülkeler için önemli bir sektördür.

Diğer yandan, dünya genelinde küresel nüfus sürekli artış göstermektedir. Bu doğrultuda, tarım, gelişmekte olan ülkelerin büyümesi için büyük fırsatlar sunmaktadır. Aynı zamanda, tarım sektörü, artan dünya nüfusu karşısında, sürdürülebilir büyüme için en önemli sektörlerden biri olmaya devam edecektir. Son yıllarda dünya genelinde tarım üretimi yılda ortalama yüzde 1.6'ya yakın artmış olup, bu artışın büyük nedeni gelişmekte olan ülkelerin büyümesinden kaynaklanmıştır.<sup>2</sup> Gelişmekte olan ülkeler büyüdükçe, bu ülkelerin küresel tarım üretiminde payı ileri dönemlerde daha da artacaktır. Hatta gelişmekte olan ve hızla büyüyen ülkelerin oluşturduğu toplam gayri safi hasılabın, G7 ülkelerinin toplam gayri safi hasılabını gelecek dönemde geçmesi beklenmektedir. İlgili ülkeler; Brezilya, Rusya, Hindistan ve Çin'dir. Bu ülkelere son olarak Güney Afrika'da eklenmiştir ve kısaca BRICS olarak adlandırılmaktadır. Büyüme potansiyeli açısından BRICS ülkeleri tek başına dünya nüfusunun yüzde 40'ını oluşturmakta ve dünyanın dörtte birlik bölümü kaplamaktadır. BRICS ülkelerine ek olarak, son dönemde hızla büyüyen diğer ülkeler ise Meksika, Endonezya, Nijerya ve Türkiye'nin oluşturduğu ve kısaca MINT olarak isimlendirilen gruptur. BRICS ve MINT ülkeleri kavramı ilk kez Goldman Sachs yatırım bankasında çalışan, ekonomist Jim O'Neill tarafından duyurulmuştur ve finans piyasalarında sıklıkla kullanılan terimler haline gelmiştir. Dolayısıyla, bu ülkelerin tarım verimliliği; sürekli artan küresel nüfusun ihtiyaçlarını karşılayacak toplam tarım ürünleri çıktılarını önemli ölçüde etkilediğinden ve genel olarak birbiri ile benzer yapısal özellikler gösterdiğinden veri zarflama analizi ile incelenmiştir.

---

<sup>2</sup> Food and Agriculture Organization of United Nations, *World Agriculture Towards 2015/2030*, Rome, 2002, s.1.



## 2. BRICS ve MINT ÜLKELERİ

Türkiye'nin toplam nüfusu 2002 yılından 2013 yılına kadar artmasına rağmen tarımla uğraşan nüfusun payı bu dönemde yüzde 34.04'den yüzde 27.63 oranına düşmüştür. Bu kırsal kesimden şehirlere göçün bir göstergesidir. Benzer şekilde, aynı dönemde istihdam artmış olmasına rağmen tarım sektörünün istihdam içindeki payı yüzde 34.9'dan yüzde 23.6'a gerilemiştir. Yine bu dönem içerisinde, tarımdan elde edilen gelir, 23.7 milyar dolardan 69.7 milyar dolara yükselmiş fakat tarımın milli gelir içindeki payı yüzde 10.3'den yüzde 8.3'e düşmüştür.<sup>3</sup>

Türkiye'de yaklaşık olarak çalışan her dört kişiden biri tarım sektöründe istihdam edilmektedir. Bunun da 83,8%'i kayıtsızdır. Tarım sektöründe istihdam edilen 15 yaş ve üstü işgücünün çok büyük bir kısmı ya kendi işletmesinde ve kendi hesabına ya da aile işletmesinde çalışmaktadır. Tarım sektöründe istihdam edilen kadın nüfusunun ise neredeyse tamamı (yüzde 96.2) kayıtsızdır.<sup>4</sup>

Tarım sektöründe tutarlı bir büyümenin olmaması, GSYH (gayri safi yurtiçi hasıla)'nın artmasına rağmen, GSYH içinde tarıma düşen payın azalması, Türkiye'nin tarım performansının araştırılması gereğini ortaya çıkarmaktadır. Bu noktada, karşılaştırma kriteri ise benzer özellikte hızlı ekonomik büyüme gösteren BRICS ve MINT gelişmekte olan ülkeleridir.

BRICS ve MINT ülkelerinde, kırsal nüfusun genel nüfus içindeki yüzdesel payı önemlidir. Bu ölçüt, ülkelerin tarımla uğraşabilecek potansiyel nüfusunu gösterebilmektedir ve Tablo 1'de verilmiştir.

---

<sup>3</sup> Türkiye Odalar ve Borsalar Birliği, *Türkiye Tarım Sektörü Raporu*, Ankara, 2013, s.1.

<sup>4</sup> TÜİK, *Hanehalkı İşgücü Anketi Sonuçları*, 2013, s.14.

**Tablo 1.** BRICS ve MINT ülkelerinde 2010-2013 yıllarında kırsal nüfusun oranı

	2010	2011	2012	2013
<b>Hindistan</b>	69.07	68.724	68.369	68.006
<b>Nijerya</b>	56.52	55.638	54.766	53.906
<b>Endonezya</b>	50.076	49.288	48.512	47.748
<b>Çin</b>	50.774	49.427	48.111	46.832
<b>Güney Afrika</b>	37.782	37.254	36.728	36.212
<b>Türkiye</b>	29.285	28.718	28.166	27.630
<b>Rusya</b>	26.313	26.268	26.214	26.149
<b>Meksika</b>	22.175	21.882	21.593	21.309
<b>Brezilya</b>	15.665	15.377	15.099	14.829

**Kaynak:** Dünya Bankası

Yukarıdaki tablodan görüleceği üzere, Hindistan nüfusunun büyük çoğunluğu kırsal nüfusa sahip olması ülkenin tarım potansiyelinin son derece yüksek olduğuna işaret eder. Kırsal nüfus oranı sıralamasında son sıra ise Brezilya'ya aittir.

Tablo 1, kırsal bölgeden kentlere doğru göçü de genel olarak göstermesi açısından önemlidir. Tabloda, istisnasız tüm ülkelerde, kırsal nüfusun toplam nüfusa oranı yıllara göre giderek azalmaktadır. Bu durum tersine döndürülür ise, tarımın GSYH içindeki payı yükseleceği gibi, kentlerde görülen yoğun nüfustan kaynaklanan hava kirliliği, trafik, çarpık yapılaşma ve yaşam standartlarının düşmesi engellenebilir. Sanayileşmeden dolayı, şehirlerde daha çok iş bulma imkanı, sosyal güvence, kaliteli eğitim ve sağlık hizmetlerinden yararlanma fırsatları, kentlere oluşan göçlerin bilinen nedenlerini oluşturursa da, yatırımların ve üreticinin kırsal kesimde desteklenmesi ile hem tarımsal üretimde büyüme, hem de kentsel kalkınma yerine ülke geneline yayılmış bir kalkınma sağlanmış olur.

BRICS ve MINT ülkelerinde, tarımın GSYH içerisindeki payı da incelenebilir. Tablo 2'de BRICS ve MINT ülkelerinin 2010-2013 döneminde tarım sektörünün GSYİH içerisindeki payı gösterilmiştir.

**Tablo 2.** BRICS ve MINT ülkelerinde 2010-2013 yıllarında tarım sektörünün GSYH içerisindeki payı

	2010	2011	2012	2013
<b>Nijerya</b>	23.89	22.29	22.05	21.00
<b>Hindistan</b>	18.21	18.37	18.04	17.95
<b>Endonezya</b>	14.31	13.79	13.67	13.73
<b>Çin</b>	9.62	9.53	9.53	9.41
<b>Türkiye</b>	9.46	9.01	8.84	8.33
<b>Brezilya</b>	4.85	5.12	5.27	5.63
<b>Rusya</b>	3.87	4.37	3.93	3.95
<b>Meksika</b>	3.46	3.35	3.52	3.53
<b>Güney Afrika</b>	2.63	2.52	2.39	2.32

**Kaynak:** Dünya Bankası

Tablo 2 incelendiğinde, Brezilya için tarımın GSYH içerisindeki payının istikrarlı bir şekilde her yıl giderek arttığı görülmektedir. Bu nedenle, bu gösterge, veri zarflama analizinde Brezilya hakkında olumlu bir beklenti içerisinde olmamıza sebep oluşturabilir.

### 3.LİTERATÜR TARAMASI

Farrell, VZA'nin ilk kurucusu olarak kabul görmektedir. Veri Zarflama Analizi ilk kez 1957 yılında Farrell tarafından Ortalama Performans ölçütüne karşılık ortaya atılan Sınır Üretim Fonksiyonu önerisi ile şekillenmiştir. (Farrell, 1957:253-281)

1978 yılında Charnes, Cooper ve Rhodes'in karar verme birimlerinin etkinliklerini ölçtüğü çalışmalarıyla ise bugünkü haline gelmiştir. (Charnes, Cooper ve Rhodes, 1978:429-444)

Literatürde, etkinlik konusunda birçok farklı alanda çalışma yapılmıştır. Bu çalışmalardan bazıları; bankaların etkinlik performansının değerlendirilmesi (Ferrier ve Lovell, 1990), limanların etkinliğinin karşılaştırılması (Baysal, Uygur ve Toklu, 2004), üniversitelerin akademik etkinliğinin incelenmesi (Özden, 2008), otel veya hastanelerin etkinliklerinin araştırılması (Babacan ve Özcan, 2009) gibi birçok farklı alana yayılmaktadır.

Tarım sektöründe etkinliği ve toplam faktör verimliliğindeki değişimi inceleyen ise pek çok çalışma vardır. Bu çalışmalar, ülkelerarası yapılan çalışmalar

ve ülkelerin kendi tarımsal verimliliğini inceleyen çalışmalar olarak ikiye ayrılabilir. Tarım alanında ele alınan bu çalışmaları kronolojik olarak aşağıdaki gibi inceleyebiliriz.

Tarım alanında, bu tekniği, ilk olarak Farrell ve Fieldhouse (1962) kullanmıştır. Çalışmada, 1957 yılında Farrell tarafından geliştirilen sınır üretim fonksiyonu önerisi, ölçüğe göre artan getiri yaklaşımı altında İngiliz çiftliklerinde uygulanmıştır.

Hayami ve Ruttan (1970), çalışmalarında 38 gelişmiş ve az gelişmiş ülkenin tarımsal verimliliklerini Cobb-Douglas üretim fonksiyonunu kullanarak ölçmüşlerdir. Veri zarflama analizi ve Malmquist Verimlilik Endeksi kullanmadan verimlilik ölçen bu çalışma, değişkenleriyle bu endeksi kullanan birçok çalışmaya referans olmuştur.

Arnade (1994) çalışmasında 70 ülkenin 1961-1993 döneminde tarımsal verimliliğini incelemiş ve örnekte yer alan 40 gelişmekte olan ülkeden 36'sının negatif teknik değişim oranları gösterdiğini bulmuştur.

Fulginiti ve Perrin (1997) gelişmekte olan 18 ülke için malmquist verimlilik Endeksini hesaplamıştır.

Benzer şekilde; Rao ve Coelli (1998) çalışmalarında 1965-1990 dönemi için 60 ülkenin toplam faktör verimliliğindeki değişimi incelemiştir.

Coelli ve Rao (2003), 1980-2000 yılları arasında tarımda en iyi 93 ülkenin tarımsal verimliliğindeki eğilimlerini Malmquist Verimlilik Endeksi temelli veri zarflama analizi ile ölçmüşlerdir.

Nin, Arndt ve Preckel (2003) ise gelişmekte olan 20 ülke için malmquist verimlilik endeksi hesaplamışlardır.

Deliktaş, Ersungur ve Candemir (2005), 1980-2002 dönemi için 14 AB ülkesi ile Türk Tarım sektörünün göreceli etkinliklerini ve toplam faktör verimlilik endekslerini veri zarflama yöntemi ile incelemiştir. Çalışmada, genel olarak; AB ülkeleri ve Türkiye'de teknolojiye ilerleme varken, etkinlikte bir azalış olduğunu saptamışlardır. Bu iki değişken içerisinde teknoloji ağır bastığı için Türkiye dışındaki tüm ülkelerde toplam faktör verimliliği pozitif bulunmuştur.

Tonini ve Jongeneel (2006) ise, Eylül 1998'de AB'ne katılım için formal görüşmelere başlamış olan 10 Orta ve Doğu Avrupa ülkesi için malmquist verimlilik endeksi kullanarak veri zarflama analizini uygulamışlardır. Lissitsa, Rungsuriyawiboon ve Porkhomenko (2007), AB-15, AB-10 ve Avrupa Birliği (AB)'ne girmeye aday olan ülkeler için malmquist verimlilik endeksi ile veri zarflama analizi uygulaması yapmışlardır. Luh, Chang ve Huang (2008), sekiz Doğu Asya ülkesi için Malmquist verimlilik endeksi değerlerini hesaplamıştır.

Avcı ve Kaya (2008), 1992-2004 dönemi için Türkiye ile geçiş ekonomileri olarak adlandırılan ülkeler arasında tarım sektörü verimliliğini incelemiş ve Türk tarım sektörünün teknolojik ilerleme göstermemesine rağmen, ölçek etkinliğindeki artış nedeniyle toplam faktör verimliliğinin bundan olumlu etkilendiğini bulmuştur. Bun rağmen, Türkiye'nin tarımsal toplam faktör verimliliği diğer geçiş ülkeleri ortalamasının gerisinde kaldığı görülmüştür.

Swinnen ve Vranken (2010), çalışmalarında sekiz Avrupa ülkesinin tarım verimliliklerinin reform politikalarına etkilerini veri zarflama analizi ile incelemişlerdir. Nin-Pratt, Yu ve Fan (2010), Çin ve Hindistan'ın 1961-2006 yılları arasında tarımsal toplam faktör verimliliğini karşılaştırmışlardır. Shahabinejad ve Akbari (2010) D-8 ülkeleri için Malmquist verimlilik endeksi değerlerini hesaplamışlardır.

#### **4. TOPLAM FAKTÖR VERİMLİLİĞİ**

Verimlilik, en genel ifadeyle, bir üretim veya hizmet sisteminin ürettiği çıktı ile bu çıktıyı elde etmek için kullanılan girdi arasındaki ilişkidir (Prokopenko,1998:3). Başka bir ifadeye göre ise verimlilik; çıktının girdiye oranı olup, kaynakların hangi ölçüde etken ve etkili kullanıldığına ilişkin bir ölçüttür (Baş ve Artar, 1991: 36).

Verimlilik, kısmi faktör verimliliği, çok faktörlü verimlilik ve toplam faktör verimliliği şeklinde ifade edilmektedir. Toplam faktör verimliliği (TFV), belli bir üretim faaliyeti sonucunda elde edilen toplam çıktının, bu çıktının elde edilmesinde kullanılan üretim faktörlerine oranı şeklinde tanımlanır (Kuruüzüm ve Kaya, 2011:344).

Toplam faktör verimliliğindeki değişme (TFVD); teknik etkinlikteki değişme (TED) ve teknolojideki değişme (TD) olmak üzere iki kısma ayrılır. Yüksek teknik etkinlik ve teknolojik ilerleme toplam faktör verimliliğini artırır. Bununla beraber, teknik etkinlik değeri de kendi içerisinde, ölçek etkinliği ile saf teknik etkinliğin çarpımı bileşenlerinden oluşmaktadır. Böylece teknik etkinlikteki değişimin nedenleri olarak, ölçek etkinliğindeki değişimden mi yoksa yönetsel etkinliği ölçen girdi bileşiminin ne derece doğru tahsis edildiğini gösteren saf teknik etkinlikteki değişimden mi kaynaklandığı da ayrıca irdelenebilir.

#### **5. VERİ ZARFLAMA ANALİZİ VE MALMQUIST VERİMLİLİK ENDEKSİ**

Toplam faktör verimliliğini ölçmede en sıklıkla kullanılan yöntemlerden birisi Malmquist verimlilik endeksidir. (Kuruüzüm ve Kaya, 2011:345).

Malmquist verimlilik endeksi hesaplamasında VZA (veri zarflama analizi) kullanılmaktadır. Bu yöntem, 1978 yılında Charnes, Cooper ve Rhodes tarafından geliştirilmiştir. Bu yöntem, homojen oldukları varsayılan üretim birimlerini kendi

aralarında kıyaslar. En iyi gözlemi etkinlik sınırı olarak kabul ettikten sonra, diğer gözlemleri bu en etkin gözleme göre değerlendirilir. Dolayısıyla, VZA yönteminde etkinlik sınırı, varsayılan bir durum değil; gerçekleşen bir gözlemdir. Etkinlik sınırı bu şekilde tespit edildiği için de, bu yöntemde rassal hata kullanılmaz. Ancak, gözlemler arasında çok uç değerleri temsil ettiği düşünülen gözlemleri ayıklamak mümkündür.

İnan, (2000:85-86), VZA modelinin avantajlarını aşağıdaki gibi sıralamıştır.

- VZA modellerinde çok sayıda girdi ve çıktı kullanmak mümkündür. (Özellikle çok sayıda girdi ve çıktıya sahip olan bankacılık sektörü açısından bu özellik son derece önemlidir.)
- VZA, parametrik yöntemlerde olduğu gibi, girdi ve çıktı arasında bir fonksiyonel ilişki kurgulamak zorunda değildir. (Gerçek hayatta, böyle bir ilişkiyi, üstelik tek çıktıya bağlı kalarak kurgulamak oldukça sorunlu gözükmemektedir ve bu ilişki yanlış kurulursa bütün model bundan etkilenenektir).
- VZA, aynı nitelikte (homojen) olan birimleri kendi aralarında kıyaslar.
- VZA uygulamasında, girdiler ve çıktılar çok farklı birim değerleri ile ifade edilebilirler. (Fiziksel üretim, parasal büyüklük veya rasyolar cinsinden)

VZA, herhangi belirli bir an için gerçekleşirken, Malmquist Verimlilik Endeksi zaman boyutunu dikkate almaktadır. Bu endeks, özellikle kamu sektörü ve kâr amacı gütmeyen organizasyonların performanslarının ölçümünde kullanılan güçlü bir yöntemdir (Tarım,2001:151).

Malmquist verimlilik endeksi; Farrel teknik etkinlik ölçütüne uzaklık fonksiyonları eklenerek elde edilmiştir. Endeks, iki gözlemin TFV'deki değişmeyi ortak bir teknolojiye olan uzaklıkların oranı olarak ölçmektedir. Bu ölçüm için uzaklık fonksiyonu kullanılmaktadır. Bu endeks, ilk defa 1953'te Malmquist tarafından bulunmuş ve Caves, Christensen, Dievert, Fare ve Groskopf tarafından geliştirilmiştir (Kuruüzüm ve Kaya, 2011:345). Endeks; miktarlara ilişkin verileri kullanması, daha az varsayım gerektirmesi, etkisizliği ölçmesi, ekonometrik tahmin gerektirmemesi ve uygulanmasının daha basit olması nedeniyle geleneksel toplam faktör verimliliği endekslerinden üstündür.

Malmquist toplam faktör verimliliği endeksi, iki gözlemin toplam faktör verimliliğindeki değişimini, ortak bir teknolojiye olan uzaklıkların oranı olarak ölçer. Bu ölçüm için "uzaklık fonksiyonu" kullanılmaktadır. Caves ve diğerleri tarafından geliştirilen bu endekse, uzaklık fonksiyonları yardımıyla endeks kurma fikrini ilk ortaya atan Sten Malmquist'in ardından, Malmquist ismi verilmiştir. (Caves, Christensen, Diewert, 1982a:73-86; Caves, Christensen, Diewert, 1982b:1394-1414; Malmquist, 1953:209-242).

Uzaklık fonksiyonu çok-girdili çok-çıkıtlı üretim teknolojilerini, maliyet minimizasyonu veya kar maksimizasyonu gibi hedefleri belirtmeden, tanımlamada kullanılmaktadır. Çıktıya göre uzaklık fonksiyonu;

$$d(x, y) = \min\{\delta : (y/\delta) \in S\} \text{ olarak tanımlanır.} \quad (1)$$

Uzaklık fonksiyonu  $d(x,y)$ 'nin alacağı değerler,  $y$  vektörü  $S$  sınırı (üretim sınırı) üzerinde ise 1.0;  $y$  vektörü  $S$  içindeki teknik etkin olmayan bir noktayı tanımlıyorsa  $>1.0$ ; ve  $y$  vektörü  $S$  dışındaki mümkün olmayan bir noktayı tanımlıyorsa  $<1.0$ dir.

Fare ve diğerlerini izleyerek, esas alınan  $s$  dönemi ve izleyen  $t$  dönemi arasındaki çıktıya göre Malmquist TFVD endeksi, "uzaklık fonksiyonu" çerçevesinde,

$$m(Y_s, X_s, Y_t, X_t) = \sqrt{\left[ \frac{d^s(Y_t, X_t)}{d^s(Y_s, X_s)} \times \frac{d^t(Y_t, X_t)}{d^t(Y_s, X_s)} \right]} \quad (2)$$

olarak hesaplanır.

Bu gösterimde  $d^s(X_t, Y_t)$ ,  $t$  dönemi gözleminin  $s$  dönemi teknolojisinden olan uzaklığını ifade eder.  $m(.)$  fonksiyonunun değerinin 1.0'dan büyük olması  $s$  döneminden  $t$  dönemine TFV'de büyüme olduğunu, 1.0'dan az olması ise aynı dönemler dikkate alındığında TFV'de azalma olduğunu göstermektedir. Yukarıdaki eşitlik aşağıdaki gibi yazılabilir

$$m(Y_s, X_s, Y_t, X_t) = \frac{d^t(Y_t, X_t)}{d^s(Y_s, X_s)} \sqrt{\left[ \frac{d^s(Y_t, X_t)}{d^t(Y_t, X_t)} \times \frac{d^s(Y_s, X_s)}{d^t(Y_s, X_s)} \right]} \quad (3)$$

Eşitliğin sağ tarafındaki ilk terim dönem  $s$  ve dönem  $t$  arasındaki Farrell'in toplam teknik etkinlik değişmesinin ölçüsüdür. Parantez içindeki ifade ise teknik değişmeyi ifade eder.

Dolayısıyla, teknik etkinlikteki değişim,  $\frac{D_o^t(x^t, y^t)}{D_o^s(x^s, y^s)}$  ile ölçülür. (4)

Teknolojik etkinlikteki değişim ise,  $\left[ \left( \frac{D_o^s(x^t, y^t)}{D_o^t(x^t, y^t)} \right) \left( \frac{D_o^s(x^s, y^s)}{D_o^t(x^s, y^s)} \right) \right]$

ile bulunur.

(5)

Teknolojik değişim (TED), iki dönem arasındaki teknolojiye meydana gelen değişimi ölçmektedir. TED endeksi, iki dönem arasındaki yeniliklerden kaynaklanan

ilerleme derecesini vermektedir. Aynı zamanda üretim sınırları eğrisi, teknolojik değişmeyi (yenilikleri) göstermektedir (Avcı ve Kaya, 2008:850).

Bu indeksin de iki dönem arasında etkinlik artışı durumunda değeri 1'den büyük, etkinlik azalışı durumunda ise değeri 1'den küçük olur (Öncü ve Aktaş,2007:254). Bu indeksin 1'den büyük olması aynı girdiyle daha fazla çıktı üretildiği anlamına gelir (Tosun ve Aktan, 2010:7).

Bir ampirik çalışmada ardışık iki dönem için hesaplama yapabilmek için dört uzaklık fonksiyonunun da bulunması gerekmektedir. Bu hesaplama ise matematiksel programlamayla gerçekleştirilebilir. Malmquist TFV endeksi ile ilgili olarak kapsamlı bir tarama Fare ve diğerleri tarafından yapılmıştır. (Fare, Grosskopf ve Roos, 1997)

TFV endeksi için kullanılan uzaklık fonksiyonlarının hesaplanmasında günümüzde en çok başvurulan yaklaşım olan, Fare ve diğerlerinin geliştirdiği, matematiksel programlama modelleri matris notasyonu ile aşağıda verilmiştir: (Fare, Grosskopf, Norris, Zhang, 1994: 66-83).

$$\begin{aligned} \left[ d^t(y_t, x_t) \right]^{-1} &= \max_{\phi, \lambda} \phi & \left[ d^s(y_s, x_s) \right]^{-1} &= \max_{\phi, \lambda} \phi \\ \text{st} & & \text{st} & \\ -\phi y_{it} + Y_t \lambda &\geq 0 & -\phi y_{is} + Y_s \lambda &\geq 0 & (6) \\ x_{it} - X_t \lambda &\geq 0 & x_{is} - X_s \lambda &\geq 0 \\ \lambda &\geq 0 & \lambda &\geq 0 \end{aligned}$$

$$\begin{aligned} \left[ d^t(y_s, x_s) \right]^{-1} &= \max_{\phi, \lambda} \phi & \left[ d^s(y_t, x_t) \right]^{-1} &= \max_{\phi, \lambda} \phi \\ \text{st} & & \text{st} & \\ -\phi y_{is} + Y_t \lambda &\geq 0 & -\phi y_{it} + Y_s \lambda &\geq 0 & (7) \\ x_{is} - X_t \lambda &\geq 0 & x_{it} - X_s \lambda &\geq 0 \\ \lambda &\geq 0 & \lambda &\geq 0 \end{aligned}$$

Yukarıda tanımlanan uzaklık değerlerinin tüm dönemler ve gözlemler için hesaplanabilmesi,  $n$  gözlem sayısını ve  $t$  dönem sayısını göstermek üzere,  $n(3t-2)$  tane doğrusal programlama modelinin çözümünü gerektirmektedir.



## 6. UYGULAMA

Uygulama kapsamında BRICS ve MINT ülkelerine ait Dünya Bankası'ndan elde edilen tarımsal gösterge verileri kullanılmıştır. İncelenen veriler, 2010-2013 yılları için tarımsal etkinlik için önemli performans göstergeleri olan, “*üzerinde tahıl üretimi yapılan arazi (hektar)*”, “*kırsal nüfus (kişi)*”, “*tarıma elverişli arazi (hektar)*”, “*tarımın GSYH içinde yarattığı değer (milyar \$)*” ve “*tahıl üretimi (ton/yıl)*” dır. Bu faktörlerden, “*üzerinde tahıl üretimi yapılan arazi*”, “*kırsal nüfus*” ve “*tarıma elverişli arazi*” girdi faktörleri iken, “*tarımın GSYH içinde yarattığı değer*” ve “*tahıl üretimi*” çıktı faktörleridir.

Yukarıda belirtilen faktörler ve bu faktörlere ait BRICS ve MINT ülkelerinin 2010-2013 yılları için değerleri aşağıdaki tablo 3’de verilmiştir.

**Tablo 3.** BRICS ve MINT ülkelerinin 2010-2013 yılları için faktörler bazında performans değerleri

Ülke Adı	Tahıl üretimi yapılan arazi (hektar)	Kırsal nüfus (kişi)	Tarıma elverişli arazi (hektar)	Tarımın GSYH içinde katma değeri (milyar \$)	Tahıl üretimi (ton)	Yıl
Brezilya	18600440	30579671	70321000	117.19	75161327	2010
Brezilya	19216441	30282716	71930000	142.58	77586276	2011
Brezilya	19611226	29995072	72605000	128.30	89908244	2012
Brezilya	20906133	29711670	70626283	136.46	100901726	2013
Çin	89907000	679206337	111351700	600.63	496891000	2010
Çin	91006790	664363135	111598500	734.17	518832200	2011
Çin	92538010	649832871	105920000	845.56	541440900	2012
Çin	93844960	635688202	109091012	948.12	552876400	2013
Endonezya	17385126	120521157	23600000	115.46	84797030	2010
Endonezya	17068335	120164952	23500000	131.31	83400154	2011
Endonezya	17403119	119758756	23500000	133.28	88443148	2012
Endonezya	17656756	119305841	22354774	131.70	89791562	2013
Hindistan	100075800	832724944	157510000	311.04	267838300	2010
Hindistan	100585700	839227469	157350000	338.57	287860000	2011
Hindistan	97100000	845510352	156200000	331.10	293290000	2012
Hindistan	99250000	851530054	142326605	367.98	293940000	2013
Meksika	9977156	26141310	25307000	36.37	34926332	2010
Meksika	8768533	26118625	25491000	35.91	28409477	2011
Meksika	9735308	26094596	23132000	41.76	33615012	2012
Meksika	9806421	26067811	25232471	43.98	33210301	2013
Nijerya	16132210	90266837	36000000	89.31	24656270	2010
Nijerya	15473907	91353660	36000000	93.35	20702585	2011
Nijerya	15298290	92463506	35000000	103.02	21435636	2012
Nijerya	17545000	93589088	35492707	109.56	26970000	2013
Rusya	32357000	37465903	120000000	58.97	59624036	2010
Rusya	40627900	37551803	121500000	83.23	91792153	2011
Rusya	37004100	37532681	119750000	79.13	68762551	2012
Rusya	40343946	37523779	116439546	82.12	90375448	2013
Güney Afrika	3548001	19190161	12533000	9.87	14699306	2010
Güney Afrika	3210412	19205733	12033000	10.50	12918562	2011
Güney Afrika	3866850	19224058	12000000	9.50	14266240	2012
Güney Afrika	3992880	19249390	11973198	8.48	14872900	2013
Türkiye	12095807	21125480	21384000	70.58	32764875	2010
Türkiye	11899920	20980980	20539000	70.85	35195055	2011
Türkiye	11289261	20842031	20577000	70.97	33371844	2012
Türkiye	11533210	20703889	20172002	69.78	37475264	2013

**Kaynak:** Dünya Bankası ve Uluslararası Para Fonu

Yukarıdaki veriler incelendiğinde, bu ülkeler içerisinde tarıma elverişli araziye sahip olma durumuna göre ülkeler, tüm yıllarda, sırasıyla Hindistan, Rusya, Çin, Brezilya, Nijerya, Meksika, Endonezya, Türkiye ve Güney Afrika şeklinde sıralanmaktadır.

Üzerinde tahıl üretimi yapılan arazi büyüklüğü dikkate alınacak olursa, tüm yıllarda bu kez sıralama; Hindistan, Çin, Rusya, Brezilya, Endonezya, Nijerya, Türkiye, Meksika ve Güney Afrika şeklinde oluşmaktadır.

Kırsal nüfus faktörü incelenirse, tüm yıllarda sıralama, Hindistan, Çin, Endonezya, Nijerya, Rusya, Brezilya, Meksika, Türkiye ve Güney Afrika şeklindedir.

Dolayısıyla, Hindistan incelenen girdi faktörleri açısından, 2010-2013 yılları için tüm faktörlerde en bol kaynağa sahiptir. Buna karşın; Güney Afrika her üç faktör açısından da en az kaynağa sahiptir.

Çıktı faktörleri açısından durumu görsel açıdan incelediğimizde; Çin, tarımın GSYH içinde yaratmış olduğu değer açısından diğer ülkeler içerisinde tüm yıllarda sıralamada birinciliği ele geçirmiştir. Hindistan ise daha fazla girdi kaynağına sahip olmasına rağmen, bu çıktı faktöründe tüm yıllarda ikinci olmuştur. En az girdi kaynağına sahip Güney Afrika ise, bu faktör açısından 2010-2013 yılları için sonuncudur.

Bir diğer çıktı faktörü olan yıllık tahıl üretimi açısından, Çin, bir kez daha diğer ülkeler içerisinde tüm yıllarda sıralamada birinciliği ele geçirmiştir. Hindistan ise daha fazla girdi kaynağına sahip olmasına rağmen, bu çıktı faktöründe tüm yıllarda ikinci olmuştur. En az girdi kaynağına sahip Güney Afrika ise, bu faktör açısından 2010-2013 yılları için sonuncudur.

Yukarıdaki, ön incelememiz, veri zarflama analizi performansı beklentileri açısından, özellikle Çin hakkında olumlu beklentilere sahip olmamıza sebep vermektedir. Güney Afrika için ise tam tersi durumu bekleyebiliriz. Çin ve Güney Afrika haricindeki diğer ülkelere ilişkin tarımsal verimlilik performansı değerleri ise, veri zarflama analizi ile hesaplayacağımız Malmquist verimlilik endeksleri ile daha net görülebilecektir.

Aşağıda tablo 4’de, etkinlik analizi sonuçlarına göre ülkelerin 2010-2013 döneminde global teknik etkinlik değeri (TE) ve bu değerini oluşturan saf teknik etkinlik (STE) ve ölçek etkinliği (ÖE) skorları hesaplanmıştır. Skorların hesaplanmasında, Tablo 3’deki veriler ile Frontier Analyst programı kullanılmıştır.

**Tablo 4.** BRICS ve MINT ülkeleri tarımsal etkinlik skorları

	2010			2011			2012			2013		
	TE	STE	ÖE	TE	STE	ÖE	TE	STE	ÖE	TE	STE	ÖE
<i>Brezilya</i>	<b>1.000</b> <b>0</b>	1.000 0	1.000 0	<b>1.000</b> <b>0</b>	1.000 0	1.000 0	<b>1.000</b> <b>0</b>	1.000 0	1.000 0	<b>1.000</b> <b>0</b>	1.000 0	1.000 0
<i>Endonezya</i>	<b>1.000</b> <b>0</b>	1.000 0	1.000 0	<b>0.957</b> <b>1</b>	1.000 0	0.957 1	<b>0.873</b> <b>4</b>	1.000 0	0.873 4	<b>0.863</b> <b>7</b>	1.000 0	0.863 7
<i>Güney Afrika</i>	<b>0.830</b> <b>7</b>	1.000 0	0.830 7	<b>0.756</b> <b>7</b>	1.000 0	0.756 7	<b>0.686</b> <b>0</b>	1.000 0	0.686 0	<b>0.676</b> <b>9</b>	1.000 0	0.676 9
<i>Hindistan</i>	<b>0.484</b> <b>3</b>	0.488 5	0.991 4	<b>0.502</b> <b>0</b>	0.506 3	0.991 5	<b>0.516</b> <b>2</b>	0.523 2	0.986 6	<b>0.502</b> <b>7</b>	0.509 8	0.986 1
<i>Meksika</i>	<b>0.941</b> <b>6</b>	1.000 0	0.941 6	<b>0.750</b> <b>6</b>	0.878 8	0.854 1	<b>0.843</b> <b>7</b>	0.961 3	0.877 6	<b>0.713</b> <b>8</b>	0.861 6	0.828 5
<i>Nijerya</i>	<b>0.844</b> <b>6</b>	0.876 0	0.964 2	<b>0.762</b> <b>7</b>	0.828 7	0.920 4	<b>0.776</b> <b>2</b>	0.908 7	0.854 2	<b>0.683</b> <b>1</b>	0.804 0	0.849 6
<i>Rusya</i>	<b>0.647</b> <b>5</b>	0.723 7	0.894 7	<b>0.954</b> <b>1</b>	1.000 0	0.954 1	<b>0.611</b> <b>2</b>	0.708 0	0.863 3	<b>0.709</b> <b>2</b>	0.752 0	0.943 1
<i>Türkiye</i>	<b>1.000</b> <b>0</b>	1.000 0	1.000 0	<b>1.000</b> <b>0</b>	1.000 0	1.000 0	<b>1.000</b> <b>0</b>	1.000 0	1.000 0	<b>1.000</b> <b>0</b>	1.000 0	1.000 0
<i>Çin</i>	<b>1.000</b> <b>0</b>	1.000 0	1.000 0	<b>1.000</b> <b>0</b>	1.000 0	1.000 0	<b>1.000</b> <b>0</b>	1.000 0	1.000 0	<b>1.000</b> <b>0</b>	1.000 0	1.000 0

Tablo 4 incelendiğinde, 2010-2013 döneminde; Brezilya, Türkiye ve Çin tarımsal etkinlik açısından tam olarak etkin gözükmektedirler. Bu ülkelerin global teknik etkinlik skoru (TE), tüm dönem boyunca tam etkinliği gösteren 1'e eşit bulunmuştur.

Bu ülkeleri en yakından takip eden ve etkin olma sınırına yaklaşan ülke ise Endonezya'dır. Endonezya'nın etkinlik skoru 2010 yılında tam olarak etkinliği gösteren 1 değeri iken, diğer takip eden yıllarda etkinliği düşüş göstermiştir. Ancak, bu düşüşe ve tam olarak etkin olmamasına rağmen, diğer etkin olmayan ülkeler olan Meksika, Nijerya, Güney Afrika, Rusya ve Hindistan'a göre daha iyi durumdadır.

Tarımsal etkinlik performansı açısından etkin olmayan ülkeler Endonezya, Meksika, Nijerya, Güney Afrika, Rusya ve Hindistan içerisinde, en kötü durumda olan ülke ise, girdi faktörleri açısından, 2010-2013 yılları için tüm faktörlerde en bol kaynağa sahip Hindistan'dır. Hindistan, toplam çıktılarda genel sıralamada Çin'in ardından ikinci olsa da, sahip olduğu kaynaklara göre çıktı dönüşüm oranı yeterli değildir. Buna göre, diğer etkin olmayan ülkelerle beraber, özellikle Hindistan'ın sahip olduğu girdi kaynaklarını daha fazla çıktıya dönüştürecek süreçleri geliştirmesi gereklidir. Örneğin, Hindistan'ın etkinlik sınırında olabilmesi için, 2013 yılında sahip olduğu tahıl üretimi altındaki arazinin neredeyse yarısı ve barındırmış olduğu kırsal nüfusun ve tarıma elverişli arazinin yüzde 40'ı civarı ile GSYH içinde yüzde 37 daha fazla katma değer yaratmış olması gerekirdi.

Tablo 4'te etkin olmayan ülkelerin zamana göre teknik etkinliklerindeki değişim incelenecek olursa, sektördeki en iyi uygulamalara göre, Endonezya ve Güney Afrika'da sürekli bir düşüş, Meksika ve Nijerya'da azalış trendi, Hindistan'da verimsiz düzeylerde durgunluk, Rusya'da ise dengesiz dalgalanmalar ve istikrarsızlık gözükmektedir. Dolayısıyla, bu ülkelerin tümünün tarım politikalarını yakından incelemesi gereklidir. Bu noktada, Endonezya ve Güney Afrika'nın etkin olmama sebepleri, etkin ölçek büyüklüğünde çalışmaması iken, Hindistan, Meksika, Nijerya ve Rusya'da hem ölçek etkisizliği hem de girdi bileşiminin doğru ayarlanmamasından kaynaklanan yönetsel etkisizlikler gözükmektedir. Örneğin, bu ülkeler için girdi faktörlerinden kırsal kesimde yaşayan nüfus oranı ile bir başka girdi faktörü olan tarıma elverişli arazi oranı arasında uyumsuzluklar söz konusu olabilir. Bu da, tarımsal çıktı miktarını etkilemektedir.

Buraya kadar; ülkelerin, sadece sektördeki rakiplerine göre teknik etkinliklerindeki değişimi irdeledik. Toplam faktör verimliliği için, bir diğer önemli ölçüt de, teknolojik değişimdir. Teknik etkinlikteki değişimin nedenleri saf teknik etkinlikteki değişim yani girdi bileşiminin yönetsel açıdan doğru oranlarda bir araya getirilememesi ve ölçek etkinliğindeki değişim yani etkin ölçek büyüklüğünün yakalanamamış olmasıdır. Teknolojik değişimin, teknik etkinlikteki değişimleri ile çarpımı ise malmquist toplam faktör verimliliği endeksini vermektedir. Eğer, bir ülke teknik etkinlikteki değişim bakımından sektördeki en iyi temsilcileri yakalamış, ancak teknolojik gerileme göstermişse, toplam faktör bakımından ülke kendi içerisinde verimlilik açısından gerilemiş demektir. Tam tersi durum da söz konusu olabilir. Bir ülke teknik etkinlikteki değişim açısından sektörün en iyi uygulamalarının gerisinde olabilir. Ancak, teknolojik girdi-çıkıtı dönüşüm sürecinde genel bir iyileşme gösterdiyse, aslında toplamda bir önceki döneme göre verimliliğini iyileştirmiş demektir. Yani sadece, teknik etkinlikteki değişime bakılarak verilen bir karar toplam faktör verimliliği açısından yetersizdir. Buna göre, tablo 5 ülkelerin 2010-2013 dönemleri içerisinde malmquist toplam faktör verimliliğindeki değişimi (MTFVD); saf teknik etkinlikteki değişim (STED), ölçek etkinliğindeki değişim (ÖED) ve teknolojik değişim (TD) nedenleriyle açıklamaktadır.

**Tablo 5.** BRICS ve MINT ülkelerine ait malmquist toplam faktör verimliliğindeki değişim değerleri

	2010-2011				2011-2012				2012-2013			
	STED	ÖED	TD	MTFVD	STED	ÖED	TD	MTFVD	STED	ÖED	TD	MTFVD
<i>Brezilya</i>	1.0000	1.0000	1.1107	<b>1.1107</b>	1.0000	1.0000	1.0173	<b>1.0173</b>	1.0000	1.0000	1.0766	<b>1.0766</b>
<i>Endonezya</i>	1.0000	0.9571	1.1757	<b>1.1253</b>	1.0000	0.9125	1.1181	<b>1.0203</b>	1.0000	0.9889	1.0149	<b>1.0036</b>
<i>Güney Afrika</i>	1.0000	0.9109	1.0346	<b>0.9424</b>	1.0000	0.9066	1.0627	<b>0.9634</b>	1.0000	0.9867	1.0293	<b>1.0156</b>
<i>Hindistan</i>	1.0364	1.0001	1.0315	<b>1.0692</b>	1.0334	0.9951	1.0263	<b>1.0554</b>	0.9744	0.9995	1.0069	<b>0.9806</b>
<i>Meksika</i>	0.8788	0.9071	1.0425	<b>0.8310</b>	1.0939	1.0275	1.0887	<b>1.2237</b>	0.8963	0.9441	1.1105	<b>0.9397</b>
<i>Nijerya</i>	0.9460	0.9547	1.2021	<b>1.0857</b>	1.0965	0.9281	1.0915	<b>1.1108</b>	0.8848	0.9946	1.1022	<b>0.9700</b>
<i>Rusya</i>	1.3818	1.0664	1.0424	<b>1.5360</b>	0.7080	0.9048	1.1699	<b>0.7494</b>	1.0621	1.0924	1.1330	<b>1.3145</b>
<i>Türkiye</i>	1.0000	1.0000	1.0615	<b>1.0615</b>	1.0000	1.0000	0.9933	<b>0.9933</b>	1.0000	1.0000	1.0512	<b>1.0512</b>
<i>Çin</i>	1.0000	1.0000	1.1279	<b>1.1279</b>	1.0000	1.0000	1.1160	<b>1.1160</b>	1.0000	1.0000	1.0571	<b>1.0571</b>

Tablo 5 incelendiğinde; 2010-2011 döneminde, Güney Afrika ve Meksika'nın toplam faktör verimliliği azalış göstermiştir. 2011-2012 döneminde, Güney Afrika, Rusya ve Türkiye'nin toplam faktör verimliliği azalmıştır. 2012-2013 döneminde ise, bu kez, Hindistan, Meksika ve Nijerya'nın toplam faktör verimliliği düşüş eğilimindedir. Rusya, 2010-2011 ve 2012-2013 dönemlerinde MFTFV açısından birinci, 2011-2012 döneminde sonuncudur. Meksika için ise tam ters durum geçerlidir.

Brezilya ve Çin, hem tüm dönem boyunca global olarak etkin, hem de Tablo 5’de görüldüğü gibi teknolojik etkinliğini sürekli artırarak, toplam faktör verimliliğini sürekli geliştiren ülkelerdir.

Endonezya; Brezilya, Çin ve Türkiye’ye teknik etkinlik açısından en yakın ülkedir ve toplam faktör verimliliğini sürekli iyileştirmektedir. Endonezya’nın toplam faktör verimliliğindeki iyileşmenin büyük kısmı teknolojik ilerlemeden gelmektedir. Eğer, ölçek etkinliğini de iyileştirirse, Brezilya, Çin ve Türkiye gibi tarımsal etkin ülkelere katılabilir.

Güney Afrika, Hindistan, Meksika, Nijerya ve Rusya, tüm dönemlerde teknolojik değişim açısından olumlu ilerlemeler göstermektedir. Ancak, diğer ülkelere göre teknik etkisiz bu ülkelerde en önemli sorunlar, Güney Afrika için uygun ölçek büyüklüğünde çalışmamak iken, Hindistan, Meksika, Nijerya ve Rusya için girdi bileşiminin yönetsel olarak doğru oluşturulamaması ve ölçek etkinliği sorunları birarada gözükmektedir.

## 7. SONUÇ

2010-2013 döneminde BRICS ve MINT ülkelerine ait tarımsal girdi ve çıktı faktörleri, veri zarflama analizi ile incelenerek, ülkelerin teknik etkinlikleri ve malmquist toplam faktör verimliliği endeksleri hesaplanmıştır.

Çalışmanın sonuçları, ilgili dönemde Brezilya, Çin ve Türkiye’nin teknik etkinlik açısından, diğer ülkeler Endonezya, Güney Afrika, Hindistan, Meksika, Nijerya ve Rusya’ya göre tam etkin olduğunu göstermiştir. Bu ülkelerden, Brezilya ve Çin toplam faktör verimliliğini sürekli iyileştirmektedir. Türkiye ise, yalnızca 2012 yılında teknolojik değişiminin gerilemesinden dolayı toplam faktör verimliliğinde kayıp yaşamıştır. Tarım alanında literatürde yapılan çalışmalarda, Türkiye’nin teknolojik değişimde gerileme gösterdiği duruma, Avcı ve Kaya (2008) çalışmasında da rastlanmıştır. Buna göre; ülkemizin, tarım alanında son teknolojiyi benimseyebilme ve teknolojiden üst düzeyde yararlanma konusuna öncelik vermesi gerekmektedir. Bu noktada yapılacak düzeltmeler ve bilinçli yönlendirmeler ile doğru iş için; doğru makine ve ekipman tercih edilmesi sağlanabilir ve teknolojik ilerleme iyileştirilebilir.

Etkin olmayan ülkeler arasında en sorunlu ülke ise, Hindistan’dır. Hindistan, toplam çıktılarda genel sıralamada Çin’in ardından ikinci olsa da, sahip olduğu kaynaklara göre verimliliği yeterli değildir. Hindistan’ı en kötü global teknik etkinlik değerleri ile nitelendirdiğimiz değerler 2010 yılı 0.4843, 2011 yılı 0.5020, 2012 yılı 0.5162 ve 2013 yılı 0.5027’dir (Tablo 4). Hindistan’ın global teknik etkinliğinin kötü olmasının sebepleri ise, uygun ölçek büyüklüğünde tarımsal faaliyetlerini yürütmemesi ve girdi bileşimini uygun oranlarda biraraya getirememesidir. Bu iki neden arasında ise, girdi bileşimini doğru oranlarda biraraya getirememesi daha ağır

bir problem olarak öne çıkmıştır. Hindistan'ın etkinlik sınırında olabilmesi için, 2013 yılında sahip olduğu tahıl üretimi altındaki arazinin neredeyse yarısı ve barındırmış olduğu kırsal nüfusun ve tarıma elverişli arazinin yüzde 40'ı civarı ile GSYH içinde yüzde 37 daha fazla katma değer yaratmış olması gerekirdi.

Etkin olmayan fakat etkin olma sınırına en yakın ülke ise Endonezya'dır. Endonezya'nın teknik etkinlik skoru 2010 yılında tam olarak etkin 1 değeri iken, diğer takip eden yıllarda etkinliği düşmüştür. Ancak, bu düşüşe ve tam olarak etkin olmamasına rağmen, diğer etkin olmayan ülkeler; Meksika, Nijerya, Güney Afrika, Rusya ve Hindistan'a göre daha iyi durumdadır ve toplam faktör verimliliği 2010-2013 yılları arasında giderek yükselmektedir. (1.1253, 1.0203, 1.0036, Tablo 5)

Güney Afrika, Hindistan, Meksika, Nijerya ve Rusya, tüm dönemlerde teknolojik değişim açısından olumlu ilerlemeler göstermektedir. Ancak, diğer ülkelere göre teknik etkinsiz bu ülkelerde en önemli sorunlar, Güney Afrika için uygun ölçek büyüklüğünde çalışmamak iken, Hindistan, Meksika, Nijerya ve Rusya için girdi bileşiminin yönetsel olarak doğru oluşturulamaması ve ölçek etkinliği sorunları birarada gözükmektedir.

BRICS ve MINT ülkelerinde tarım politikası geliştirenlerin, kaynakları dengeli dağıtması ve uygun ölçekte üretim yapma başarısı ile etkinliklerini geliştirmeleri mümkündür. Böylece, bu ülkelerde üretim ve verimlilik artarak genel refah düzeyi daha fazla yükselecektir.

Türkiye için ise, veri analizine göre; tarımda etkinlik artışında öncelik verilmesi gereken konu teknolojik ilerlemedir. Bu noktada yapılacak düzeltmeler ve yol gösterimler ile en uygun teknolojinin kullanılması sağlanabilir ve teknolojik ilerleme geliştirilebilir.

Ayrıca, teknoloji konusunda düzenli gerçekleştirilecek eğitim seminerleri ile tarım üreticilerine ulaşılabilir ve doğru teknolojilerin kullanılması sağlanabilir. Böylece ülke ekonomisine büyük bir katkı sağlanabilir. Bunun yanında; tarım sektöründe teknolojik ilerleme için, yerli tarım alet ve ekipmanları sektörünün de gelişmesi gerekmektedir. Tarım sektöründe kullanılan bazı tarım alet ve ekipmanları halen ithal edilmektedir. İthalatı yapılan ileri teknoloji tarım ekipmanlarının Türkiye'de üretilmesi sağlanabilirse, hala teknolojiye aç olan tarım sektörünün etkinliği daha da artırılabilir.



### KAYNAKÇA

Arnade, Carlos, "Using Data Envelopment Analysis To Measure International Agricultural Efficiency and Productivity", *US Department of Agriculture Economic Research Service Technical Bulletin*, 1994.

Avcı, Ali ve Kaya, Ayşen, "Geçiş Ekonomileri ve Türk Tarım Sektöründe Etkinlik ve Toplam Faktör Verimliliği Analizi", *Ege Akademik Bakış*, Cilt: 8, Sayı: 2, 2008.

Baş, Melih ve Artar, Ayhan, "İşletmelerde Verimlilik Denetimi Ölçme ve Değerlendirme Modelleri", *MPM Yayınları*, Sayı: 435, 1991.

Babacan, Adem ve Özcan, Selami, "Alanya Bölgesi Otellerinin Görel Etkinliğinin Belirlenmesi: Bir Veri Zarflama Analizi Tekniği Uygulanması", *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt:6, Sayı:12, 2009, s.176-189.

Baysal, Emin; Uygur, Mehmet ve Toklu, Emin, "Veri Zarflama Analizi İle TCDD Limanlarında Bir Etkinlik Ölçümü Çalışması", *Gazi Üniversitesi Mühendislik Mimarlık Fakültesi Dergisi*, Cilt 19, Sayı:4, 2004, s.437-442.

Caves, Douglas; Christensen, Laurits ve Diewert, Erwin "Multilateral Comparisons of Output, Input, and Productivity Using Superlative Index Numbers," *Economic Journal*, Sayı: 92, 1982a, s.73-86.

Caves, Douglas; Christensen, Laurits ve Diewert, Erwin "The Economic Theory of Index Numbers and The Measurement of Input, Output and Productivity," *Econometrica*, Sayı: 50, 1982b, s.1393-1414.

Charnes A., Cooper W.W. ve Rhodes E., "Measuring the efficiency of decision making units", *European Journal of Operational Research*, Cilt: 2, 1978, s.429-444.

Coelli, Tim ve Rao, Prasada, "Total Factor Productivity in Agriculture: A Malmquist Index Analysis of 93 Countries, 1980-2000", *CEPA Working Papers Series*, Cilt: 2, 2003, s.115-134.

Deliktaş, Eruğrul; Ersungur, Mustafa ve Candemir, Mehmet "The Comparison of Agricultural Efficiency and Productivity Growth in the EU and Turkey:1980-2002", *International Journal of Business Management and Economics*, Cilt: 1, Sayı: 1, 2005, s.109-124

Fare, Rolf; Grosskopf, Shawna; Norris, Mary ve Zhang, Zhongyang "Productivity Growth, Technical Progress, and Efficiency Changes In Industrialised countries," *American Economic Review*, Cilt: 84, 1994, s.66-83.

Fare, Rolf; Grosskopf, Shawna ve Roos, Pontus, "Malmquist productivity indexes: A survey of theory and practice," *Index Numbers: Essays in Honour of Sten Malmquist*, Kluwer Academic Publishers: Boston, 1997.

Farrell, M.J, "The Measurement of Productive Efficiency", *Journal of Royal Statistical Society*, Series A, Cilt: 120, Sayı:3, 1957, 253-281.

Farrell M.J. ve Fieldhouse M., "Estimating Efficient Production Functions Under Increasing Returns To Scale", *Journal of the Royal Statistical Society*, Series A, Cilt:125, Sayı: 2, 1962, s.252-267

Ferrier, G.D. ve Lovell, C.A.K. "Measuring Cost Efficiency in Banking:Econometric and Linear Programming Evidence", *Journal of Econometrics*, Cilt:46, Sayı:2, 1990, s. 229-245.

Fulginiti, Lilyan ve Perrin, Richard, "LDC Agriculture: Nonparametric Malmquist Productivity Indexes", *Journal of Development Economics*, Cilt: 53, 1997, s.373-390.

Hayami, Yujiro ve Ruttan, Vernon, "Agricultural Productivity Differences among Countries", *The American Economic Review*, Cilt: 60, Sayı: 5, 1970, s.895-911.

İnan, Emre, "Banka Etkinliğinin Ölçülmesi ve Düşük Enflasyon Sürecinde Bankacılıkta Etkinlik", *Bankacılar Dergisi*, Sayı: 34, 2000, s.84-97.

Kuruüzüm, Ayşe ve Kaya, Pınar, "Ortaöğretimde Toplam Faktör Verimliliği: İller Bazında Bir Araştırma", *16. Dünya Verimlilik Kongresi ve 2010 Avrupa Verimlilik Konferansı Bildiriler*, 2011, s.344-355.

Lissitsa, Alexej; Rungsuriyawiboon, Supawat ve Parkhomenko, Sergiy, "How Far Are the Transition Countries from the Economic Standards of the European Union? Measuring Efficiency and Growth in Agriculture", *Eastern European Economics*, Cilt: 45, Sayı: 3, 2007, 51-75.

Luh, Yir-Hueih; Chang, Ching ve Huang, Fung-Mey, "Efficiency Change and Productivity Growth in Agriculture: A Comparative Analysis for Selected East Asian Economies", *Journal of Asian Economics*, Sayı: 19, 2008, s.312-324.

Malmquist, Sten, "Index Numbers and Indifference Curves," *Trabajos de Estadística*, Cilt: 4, 1953, s.209-242.

Nin, Alejandro; Arndt, Channing ve Preckel, Paul, "Is Agricultural Productivity in Developing Countries Really Shrinking? New Evidence Using A Modified Nonparametric Approach", *Journal of Development Economics*, Cilt: 71, 2003, 395-415.

Nin-Pratt, Alejandro; Yu, Bingxin ve Fan, Shenggen, “Comparisons of Agricultural Productivity Growth in China and India”, *Journal of Productivity Analysis*, 2010, Cilt: 33, s.209-233.

Öncü, Semra ve Aktaş, Rabia , “Yeniden Yapılandırma Döneminde Türk Bankacılık Sektöründe Verimlilik Değişimi”, *Yönetim ve Ekonomi*, Cilt: 14, Sayı: 1, 2007, s.247-266.

Özden, Ünal, “Veri Zarflama Analizi İle Türkiye’deki Vakıf Üniversitelerinin Etkinliğinin Ölçülmesi”, *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, Cilt:37, Sayı:2, 2008, s.167-185.

Prokopenko, Joseph, “Verimlilik Yönetimi Uygulamalı El Kitabı”, *MPM Yayınları*: 476, Ankara, 1998.

Rao, Prasada ve Coelli, Tim, “Catch-up and Convergence in Global Agricultural Productivity 1980-1995”, *CEPA, Working Papers, Department of Economics, University of New England, Armidale, Australia*, 1998.

Shahabinejad, Vahid ve Akbari, Ahmad, “Measuring Agricultural Productivity Growth in Developing Eight”, *Journal of Development and Agricultural Economics*, Cilt: 2, Sayı: 9, 2010, s.326-332.

Swinnen, Johan ve Vranken, Liesbest , “Reforms and Agricultural Productivity in Central and Eastern Europe and the Former Soviet Republics:1985-2005” , *Journal of Productivity Analysis*, Sayı: 33, 2010, s.241-258.

Tonini, Axel ve Jongeneel, Roelof, “Is The Collapse Of Agricultural Output In The Ceecs: A Good Indicator Of Economic Performance? A Total Factor Productivity Analysis”, *Eastern European Economics*, Cilt: 44, 2006, s.32-59.

Tosun, Ömür ve Aktan, Hande, “SSK Hastanelerinin Sağlık Bakanlığı’na Devrinin Hastane Verimlilikleri Üzerinde Etkileri”, *TİSK Akademi*, Cilt: 5, Sayı: 10, 2010, s.112-129.



## AHLAT'TA GELENEKSEL TAŞ İŞÇİLİĞİ\*

*Sultan SÖKMEN\*\**

### ÖZET

Bu çalışmada, Ahlat'ta taş işçiliğinin tüm yönleriyle araştırılması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda yörede alan araştırması yapılmış, taş işçiliğinde çalışan 8 kişi ile sözlü görüşme yapılmıştır. Ayrıca taş işçiliğinde çalışan bireylerin demografik özelliklerini, karşılaştıkları iş kazaları, hastalık ve rahatsızlıklara karşı aldıkları önlemler ve çalışma esnasında hissettikleri rahatsızlıklara ilişkin bilgileri belirlemek amacıyla görüşme formu hazırlanarak 30 bireye uygulanmıştır. Taş işçiliğindeki üretim aşamalarına ve kullanılan araçlara değinilmiş, veriler resimlerle desteklenmiştir. Geçmiş ve günümüzdeki kullanımıyla birlikte Ahlat mimarisinde önemli bir yeri olan Ahlat Taşı, Nemrut dağının volkanik küllerinin birikmesi sonucuyla oluşmuştur. Ahlat Taşı genellikle yapı duvarlarının örülmesi, mezar yapımı ve mezar taşlarında kullanılmakla birlikte cami ve minare yapımında da yoğun olarak kullanılmaktadır. Ahlat Taşı, Nemrut dağının eteklerindeki taş ocaklarından ilkel aletlerle çıkartılmaktadır. Ocaktan çıkartılan taşlar hızar atölyelerine gönderilir. Hızarda kesilen taşlar kullanıma sunulur. Hızar makinesi taşları düz bir şekilde kesebilmekte, taşta ovalik verilmesi gerektiren yapılarda ise taşları taş ustaları basit aletlerle elleriyle yontarlar. Elle yontma yöntemi günümüzde genellikle minare yapımında kullanılmaktadır. Yörede az sayıda usta da oymacılık yöntemiyle taşları işlemektedirler. Oymacılık yöntemi en çok mezar taşı yapımında kullanılır. Araştırmada, Ahlat Taşı'nın çıkartıldığı taş ocaklarının geniş bir bölgeye yayıldığı ve hammadde sıkıntısının olmadığı gözlemlenmiştir. Ancak bilinçsiz işletmecilik ve ilkel yöntemler nedeniyle kolay işlenebilecek büyük taş bloklarını çıkartmak oldukça zor olmakta, atık ve kayıp miktarı fazla olmaktadır. Rezervlerin ekonomik kullanımı için taş ocaklarında profesyonel işletmelerin faaliyet göstermesi mesleğin geleceği ve verimlilik açısından oldukça önemlidir.

*Anahtar Kelimeler:* Ahlat, Ahlat taşı, taş işçiliği, taş oymacılığı.

## TRADITIONAL STONE WORK IN AHLAT

### ABSTRACT

In the work it is aimed to study about stone work in all aspects. With this aim we made an investigation and interview with eight candid people who are working in this field. Besides, we have conducted a quationaire with 30 people about demographical aspects of the field, health problems, labor accidents which they are encountering while working. It is mentioned in the study about production stages, the tools they are using and all these study corroborated with pictures. Ahlat stone which has an important role in Ahlat architecture in

\* Bu çalışma, Bitlis Eren Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Birimi BEBAP 2015.05 nolu proje ile desteklenmiştir.

\*\* Yrd. Doç., Bitlis Eren Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi, Geleneksel Türk Sanatları Bölümü - Bitlis/Türkiye  
[sultan.sokmen@hotmail.com](mailto:sultan.sokmen@hotmail.com)

the past and present day is occurs from the volcanic ash by the Mount Nemrut. Ahlat stone is generally used for constructions or as a grave stone. For example head stone or a grave itself. Moreover it is widely used for mosque and its minarets. Ahlat Stones is digged out of a primitive quarries from the skirts of Mount Nemrut then sent to process and put the Stones into use. While its process, Stones can be shaped smoothly with machines but in order to give an circle shape stone master must stroke or use basic tools. Stone carving with hands especially used for construction of minarets of mosques in times. Limited workmen carving the Stones according to its origin and carved stones mostly used for graves. In the research, the quarries where the Ahlat stone is digged out and processed has no stock problem, it is easy to find metarial itself. But the unconscious management and primitive working techniques makes digging the huge stone blocks difficult. It is vital to employee professional staffs and companies in order to use stone deposits economically.

**Key Words:** Ahlat, Ahlat stone, stone work, stone carving.

## 1. GİRİŞ

Yerkabuğunu oluşturan ve birden fazla mineralin agrega halinde birleşmesiyle meydana gelen kütlelere “taş” veya “kütle” adı verilmektedir (Mutlu ve Öztürk, 2002:45). Taş, kimyası ve fiziki durumu değişiklik gösteren ve rengini içindeki maden, oksit ve tuzlardan alan, çeşitli minerallerden oluşan doğal katı maddelere denir. İnsanoğlu, var olduğundan günümüze kadar hayatının birçok aşamasında taş ile iç içe olmuştur. İnsanoğlu taşı ilk başlarda temel gereksinimi olan koruyucu silah şeklinde kullanmıştır. Daha sonra ihtiyaç alanları genişledikçe gereksinimleri çeşitlenmiş, taş farklı alanlarda da kullanılmaya başlanmıştır. Günümüze kadar ulaşan takı, süs eşyası ve heykeller gibi hammaddesi taştan oluşan ürünler, bu işlerle uğraşan zanaatkârların el becerileri ile gelişmiş ve başlı başına bir sanat kolunun doğmasına yol açmıştır (Çoruh ve Çaparlar, 2012:94).

Taş, dünyanın hemen her bölgesinde en çok tercih edilen yapı ve heykel malzemesidir. Alçı taşı (anhydrite), basalt, kireç taşı (chalk), çakmaktaşı (flint), granit, kireç taşı/traverten (limestone), mermer, obsidyen ve kumtaşı/köfeki (sand stone) gibi türleri olan çatlama, oyma, sondaj ve aşınma yoluyla elde edilen bu doğal malzeme oluşum biçimine göre magmatikler (plutonik, volkanik), tortullar (klastik, kalkerler, kimyasal), başkalaşmışlar (tillatlar, gnayslar, mikaşistler) olarak gruplanabilmektedir (Parsıl ve Akkurt, 2013:168). Bu taş türleri Anadolu'nun değişik bölgelerinde bol miktarda bulunabilmektedir. Taş çeşitliliğinin bu kadar fazla oluşu Anadolu mimarisinde taşın hem temel yapı hem de süsleme malzemesi olarak yoğun bir şekilde kullanılmasını beraberinde getirmiştir. Anadolu'da taşın bol bulunması ve taş işçiliğinde belirli üretim koşullarına ihtiyaç duyulmaması bunun en önemli nedenidir. Bitlis'li ustalar doğadan elde ettikleri taşı işleyerek halkın

kullanımına sunmuşlardır. Özellikle Ahlat ilçesinde taş işçiliği yoğun bir şekilde devam etmektedir. Ahlat yöresinde yoğun olarak volkanik taş türü bulunmaktadır.

Taş işçiliğinin Geleneksel Türk El Sanatları içinde önemli bir yeri bulunmaktadır. Büyük Selçuklu, Anadolu Selçuklu, Beylikler ve Osmanlı dönemi mimarisinde taş işçiliği yoğun olarak kullanılmıştır. Mezar taşları, kümbet, türbe, han, hamam, camii, çeşme, kale, medrese, kervansaray gibi eserlerde de taş işçiliğinin yoğun olarak kullanıldığı görülür. Ahlat'ta bulunan Selçuklu Mezarlığı, kümbetler, camiler, köprüler, tarihi evler ve kale kalıntıları bunun en önemli örneklerindedir.

Taş İşleme Sanatı, ülkemizin somut olmayan kültürel mirasıdır. UNESCO, *Somut Olmayan Kültürel Mirasın Korunması (SOKÜM) Sözleşmesi*'nde somut olmayan kültürel mirası; toplulukların, grupların ve kimi durumlarda bireylerin kültürel miraslarının bir parçası olarak tanımladıkları uygulamalar, temsiller, anlatımlar, bilgiler, beceriler ve bunlara ilişkin araçlar, gereçler ve kültürel mekânlar olarak tanımlamıştır (Somut Olmayan Kültürel Mirasın Korunması Sözleşmesi, 2003: madde 2).

*Somut Olmayan Kültürel Mirasın (SOKÜM) Korunması Sözleşmesi*, bir toplumun kendi kültürel kimliğinin bir parçası olarak gördüğü ve kuşaktan kuşağa aktarmak suretiyle günümüze kadar getirdiği somut olmayan kültürel miraslarını korumasına ve gelecek kuşaklara aktarmasına katkı sağlayacak yol, yöntem ve imkânları tanımlamaktadır. Bu sözleşme ile oluşacak *Ulusal Envanterler*, somut olmayan kültürel miras unsurlarının ulusal, *İnsanlığın Somut Olmayan Kültürel Miras Temsili Listesi* ve *Acil Koruma Gerektiren Somut Olmayan Miras Listesi* ise, hem ulusal hem de uluslararası süreçlerde sözleşmede tanımlanan mirasların nasıl korunması gerektiğini biçimlendirmekle, öteden beri hemen her toplumda dile getirilen *kültürümüz ölüyor* şeklindeki yakınmalara da bir anlamda cevap vermektedir. (Oğuz, 2009:8).

Ekim 2013 tarihi itibarıyla *Somut Olmayan Kültürel Miras Türkiye Ulusal Envanteri*'ne kayıtlı 60 unsurumuz bulunmaktadır. Taş İşleme Sanatı, 01.0019 envanter numarasıyla listeye girmiştir (Çoşkun vd., 2013:125-126).

## 2. YÖNTEM

Bu çalışmada alan araştırması yöntemi kullanılmıştır. 2015 yılında Ahlat'ta faaliyet gösteren taş ocaklarında alan araştırması yapılarak, usta ve işçilerle sözlü görüşme yapılmış, taşın üretim aşamaları ve üretimde kullanılan araçlar incelenmiş ve fotoğrafları çekilmiştir. Taş işçiliğinde çalışanların demografik özellikleri, karşılaştıkları iş kazaları, hastalık ve rahatsızlıklara karşı aldıkları önlemler ve çalışma esnasında hissettikleri rahatsızlıklara ilişkin bilgileri belirlemek amacıyla görüşme formu hazırlanarak karşılıklı görüşme tekniği ile bireylere uygulanmıştır.

Görüşme formlarının 30 bireye uygulanmasıyla elde edilen veriler SPSS 15.0 istatistik programı ile uygun istatistiksel yöntemlerle değerlendirilmiş ve elde edilen veriler çizelgeler halinde sunulmuştur. Birden fazla seçenek işaretlenen sorularda çizelge toplamı alınmamıştır.

### 3. AHLAT TAŞI'NIN FİZİKSEL VE MEKANİK ÖZELLİKLERİ

Oluşumu itibariyle magmatik taş grubundan olan Ahlat Taşı'nın rengi; kırmızı, siyah, kül, gri, açık sarı ve beyazdır. Yapısı itibariyle Andezit olup, volkanik küllerin birikmesi sonucu meydana geldiğinden, Ahlat Taşı bir volkanik tüftür. Bu çeşit taşlar lavlar ve bileşimindeki maddelere göre isimlendirildiklerinden bu taş da bir andezit tüftür. (Mutlu ve Öztürk, 2002:44).

Ahlat Taşı volkanik olduğundan oldukça hafiftir. Taşın yapısındaki bu hafifliğe karşılık, basınç dayanımı yüksektir. Yapı malzemelerinin birim kütleleriyle maksimum gerilmeleri kalitelerine doğrudan etki eder. Yapı malzemelerinde maksimum gerilmenin, birim ağırlığı oranı; hem mukavemeti, hem de hafifliği bir arada belirten "Kalite katsayısı" olarak önem arz eder. Ahlat Taşı, bu açıdan ele alındığında kalite katsayısı yaklaşık 78'dir. Bu değer, basınca çalışan yapı elemanlarında oldukça iyidir. Ahlat Taşı, mevsimler arasında yaşanan sıcaklık farklarından çok az etkilenmektedir. Ahlat Taşı'nın en olumsuz yanı, rutubetli ortamda ve su içinde bulunduğu durumda su emme yüzdesinin fazla olmasıdır. Su, güçlü bir eritici olup, iyon alışverişini kolaylaştırarak malzemenin bozulmasına yol açar. Taşın bünyesinde nem sorun olduğu zaman, içinde bulunan tuzlar yüzeye doğru hareketlenmekte ve taş yüzeyinde beyaz çiçeklenmeler, kabuklaşma ve oyuklar biçiminde tahribata yol açmaktadır (Mutlu ve Öztürk, 2002:48). Nitekim, Ahlat Selçuklu Mezarlığı'nda bulunan mezar taşları ve kümbetlerin taşları üzerinde bu tip çiçeklenmelerin, kabuklaşma ve oyukların oluştuğu görülmektedir.

Benzer bazı doğal yapı taşları gibi, Ahlat Taşı'nın da en önemli fiziksel özelliği yüzeyaltı ocaklardan çıkarıldığında kolay işlenebilmesidir. Bunu sağlayan, birincil gözenekliliğe sahip dokusudur. Yani, taneler arasında çok küçük, kılcal boşluklar bulundurulur. Bu gözeneklerdeki su ve/veya rutubet taşın kolay işlenmesini sağlar. Bununla birlikte, Ahlat Taşı'nın su emme potansiyelinin göreceli yüksek olması yağışlı şartlara dayanımını düşürmektedir (Kazancı ve Gürbüz, 2014:24).

Ahlat Taşı ile yapılan evlerin en önemli problemi taşın topraktan soda almasıdır. Toprak nemlenince taş sodayı emer, soda temelden yukarıya çıkar. Yörede bu olaya "pormut" adı verilmektedir. Bunu önlemek ve nemle oluşan suyun temele gitmemesi için temelin önünden duvar örülmektedir (Çelebi vd., 2001:31).



#### 4. AHLAT'TA TAŞ İŞÇİLİĞİ

Van Gölü havzasında bulunan ve günümüzde Bitlis ilinin bir ilçesi olan Ahlat, Türk sanatındaki önemli yerinin yanı sıra bölgede “Ahlat Taşı” diye bilinen ve bölge mimarisinde önemli bir yeri olan taşıyla da meşhurdur. Bu taş yüzyıllardır olduğu gibi, günümüzde de hem modern mimaride hem de tarihi mimari eserlerin onarımında çokça kullanılmaktadır (Mutlu ve Öztürk, 2002:44-45).

Van Gölü kıyılarından başlayarak Ahlat çevresinde oldukça geniş bir alanda Ahlat Taşı işletmesi yapılmaktadır. Yani, görünüşte rezerv sorunu yoktur. Bununla birlikte kırmızı renkli olanını bulmak, özellikle işlenmesi kolay bloklar çıkarmak güçtür. Bunun temel sebeplerinden birisi uzun yıllardan beri devam eden kötü işletmeciliktir. İkincisi ise Ahlat Taşı'nı teşkil eden ignimbritlerin, alterasyon nedeniyle çoğu yerde toprağımsı hal alması ve blok vermez oluşudur. İlâveten işletmelerde büyük atıklar ve kayıplar olmaktadır. Günümüzde gittikçe artan atıklarının taş unu olarak beton içinde değerlendirilmesi üzerine çalışmalar başlamıştır. Bu olanaklı görünmektedir, çünkü öğütülmesi kolaydır (Kazancı ve Gürbüz, 2014:24).

Ahlat Taşı'nın renginin bir kısmı koyu kestane bir kısmı açık kahverengidir. Yörede bu taşları kırmızı taş denilmektedir. Bu taşların içerisinde taşa sağlamlık kazandıran cam maddeleri bulunur. Bu taşlar Nemrut dağının etrafındaki ocaklardan kütük haline çıkartılmaktadır. Yöre halkı bu taşların getirildikleri yeri; “Şihkulaklar'ın taşı”, “Kuruçay'ın taşı” şeklinde ifade etmektedir. Ev yapımında; sert ve daha güzel renkli olduğu için Şihkulaklar'ın taşı kullanılmaktadır. Bu taş yörede ve bilimsel literatürde “Ahlat Taşı” olarak tanımlanmaktadır. Yörede beyaz taş çıkartılan “Uzun yar” ve “Yassitepe” ocakları da bulunmaktadır. Beyaz taş yazın güneşten, kışın dondan etkilenecek çabuk eridiği için rağbet görmemektedir. (Çelebi vd., 2001:21). Ancak, alan araştırmasında görüşülen kaynak kişiler her taşın sağlam olanlarının olduğunu, kırmızı taş gibi rahatlıkla kullanılabileceğini ancak yörede kırmızı taşın daha çok rağbet gördüğünü belirtmişlerdir. Kaynak kişiler yörede şöyle bir söz olduğunu söylerler: “Kürt kırmızıyı sever. Kırmızı olsun üç kuruş fazla olsun”. Yörede kırmızı taşın yanında siyah, beyaz ve sarı renkli taşlarda çıkartılmaktadır. Ahlat mimarisi incelendiğinde görülmektedir ki; günümüzde yapılan yapıların tamamı kırmızı taştan inşa edilmiş, siyah taşlar yapıların kemerlerinde ve süslemesinde, beyaz taşlar ise yapıların köşelerinde, kapı ve pencere üstlerinde süsleme amaçlı kullanılmıştır. Sarı taş ise eskiden elle kolay yontulduğu için kullanılmış ancak günümüzde pek kullanılmamaktadır. Kırmızı taş, Kuruçay, Kafır Kalesi, Sarıkaya, Göğercinlik ve Şihkulaklar mevkilerinden; siyah taş, Kuruçay, Kafırkalesi, Sıbrasor ve Şihkulaklar mevkilerinden; beyaz taş Kellekulak, Uzunyal ve Yassitepe mevkilerinden, sarı taş ise Kuruçay mevkisinin belirli

yerlerinden çıkartılmaktadır (K1). Tarihi eserlerde ve eski yapılarda siyah taşın yoğun olarak kullanıldığı görülmektedir. Çelebi vd. (2001), Nemrut Dağı'nın Muş tarafından çıkartılan taşların da Ahlat Taşı'na benzer olduğunu, ancak Ahlat Taşı'nın kahverengi tonlarının güzelliği ve sağlamlığı nedeniyle bu taşla kıyaslanamayacağını belirtmektedir (Çelebi vd., 2001:21).

Ahlat Taşı, yaygın olarak bina yapı malzemesi olarak kullanılmaktadır. Ahlat Taşı ile binanın duvarları örülür yada mevcut binanın duvarlarına kaplama yapılır. Ahlat Taşı kış aylarında soğuğu, yaz aylarında ise sıcaklığı geçirmediği için bina duvarlarında yoğun olarak tercih edilmektedir. Ahlat Taşı bir nevi yalıtım malzemesi olarak kullanılır. Taş ile kaplanan binaya boya ve yalıtım gerekmediği için inşaat maliyetleri de düşmektedir. Ahlat Taşı genelde yörede tüketilmekte, az da olsa çevre il ve ilçelere gönderilmektedir. Yurt dışı satışı yok denecek kadar azdır. Görüşülen işletme sahibi sadece bir kez Almanya'ya taş gönderdiğini belirtmiştir (K7). Ahlat Taşı yoğun olarak bina yapı taşı olarak kullanılmakla birlikte, ısı yalıtımı amacıyla kaplama, cami, minare, mezar taşı, çeşme, şömine, barbekü, korkuluk yapımlarında ve tarihi eserlerin restorasyonlarında kullanılmaktadır. Ahlat Taşı'nın tanıtımı için yapılan hiçbir çalışma bulunmamaktadır.

İnşaatlarda kullanılan taşları yontan, kesen, süsleyen ve üzerine yazı yazan ustalara taş ustası denir. Tahsin Kalender yörenin yaşayan en eski taş ustası olarak tanınmaktadır. Yörede taş ustası denildiğinde akla ilk gelen O'dur. Yöre halkı ona "Kalender Usta" diye hitap eder. Elli beş yıl Ahlat'ta ustalık yaptığını belirten Kalender Usta bu süre içerisinde senede on beş olmak üzere 550 tane ev yapmış, ustalığı 1999 yılında bırakmıştır (Çelebi vd., 2001:23). Yörenin emektar taş ustalarından birisi de Mehmet Gülçiçek'tir. Mehmet usta yaklaşık 45 yıldır taş ustası olarak mesleğini devam ettirmektedir. Yörede ustanın yanında çalışan çırağa "şagirt" denilmektedir.

Ahlat'ta Mayıs ve Ekim ayı arasındaki süre inşaat mevsimi olarak kabul edilmektedir. Taş işçiliği de bu dönemlerde aktiftir. Yörede kış erken geldiği ve erken donlama olduğu için Kasım ayından itibaren ocaktan taş çıkarımı yapılamamaktadır. Ahlat'ta taş işçiliği; taşın ocaktan çıkarılması, taşın kesilmesi ve taşın işlenmesi (yontma ve oyma) şeklinde üç bölümden oluşmaktadır.

#### **4.1. Taşın Ocaktan Çıkartılması**

Ahlat Taşı, ilçeye 15-20 kilometre uzaklıktaki Nemrut dağı eteklerinde bulunan taş ocaklarından ilkel yöntemlerle çıkartılmaktadır. Taş ocağında çalışan kişilere "taşçı" denir. Taşçılar, taşın yoğun olarak bulunabileceği mevkileri sahiplerinden belirli bir ücret karşılığında kiralarlar. Bu mevkiler genellikle tarıma elverişli olmayan alanlardır.

Taşçılar, taş ocaklarında balyoz, manulye, küskü, çivi, kazma ve kürek yardımıyla ilkel yöntemlerde taşlarını çıkartırlar. Bunun için öncelikle tespit edilen kayanın üzerindeki toprak temizlenir. Ardından kayanın tabanı tespit edilir. Nemrut Dağı'nın püskürmesi sonucu yayılan tüflerin üzeri zamanla toprak ile örtülmüş, bir sonraki püskürmede toprağın üzerine tüfler tekrar birikerek büyük kaya blokları oluşmuştur. Kaya bloklarının arasında kalan toprak alana taban denilmektedir. Taban, genellikle çok ince bir katmandır. Taşçı, tespit ettiği tabana kazma ile küçük delikler açar. Açılan deliklere küskü ya da karasa denilen ağır ve uzun demir çubukların uçlarını sokarlar. Çubukların öbür uçlarına bastırarak kaya bloğunu yerinden oynatırlar (Resim 1). Büyük kaya bloklarını bu şekilde yerinden oynatmak imkânsız olduğundan kayanın belirlenen yerlerine sıra halinde balyozla çiviler çakılır. Buna "çivileme" denir. Çivi çakılmadan önce kazmayla çivi yeri açılır. Bu şekilde belirlenen büyüklükte bir kaya bloğu çatlatılır. Çatlatılan kaya küsküyle yerinden oynatıldıktan sonra bu bloktan daha küçük bloklar halinde taş çıkartılır. Bunun içinde belirlenen bölgelere tekrar sıralı çiviler çakılarak kaya çatlatılır (Resim 2). Çıkartılacak küçük bloklar genellikle 3-4 yapı taşı çıkabilecek büyüklüktedir. Tercih edilen büyüklük eni iki karış (50 cm), boyu üç karıştır (75 cm). Eğer büyük blok yerinden oynatılmadan küçük bloklar çıkartılmaya çalışılırsa ana kaya alttan tutacağı için istenen ölçüde taş çıkartılamaz. Çıkartılan bloklardan en az bir yapı taşının çıkması gerekmektedir. Daha küçük parçalar atılmaktadır. Bloklar istenen ölçüde kayadan ayrılınca blokların keskin ve sivri kenarları balyozla kırılır. Yoksa taşın nakliyesinde çalışan işçilerin ellerini kesebilmektedir. Taşçılar bu şekilde günlük 40-50 blok taş çıkartabilmektedirler. Çıkartılan bloklar henüz nemliken hızar atölyesine gönderilmelidir. Nemini kaybeden taşın kesilmesi ve işlenmesi zorlaşır. Bu yüzden yeterli miktarda taş çıkartıldıktan sonra günlük olarak nakliyeciler gelip taşları alırlar ve taşçıların anlaşmalı olduğu hızar atölyelerine götürürler (K1, K2).

Taşçılar, çıkartmış oldukları taş bloklarını hızar atölyelerine satarlar. Araştırma yapılan yılda her bir blok taş 3,75 TL karşılığı satılmaktaydı. Ana kayadan ayrılarak üzerinde çalışılan büyük bloktan kopartılan küçük bir blok taşın ağırlığının 70-80 kg olduğu düşünüldüğünde taşçıların ne zor şartlarda çalıştığı görülmektedir. Hızarıcılar, taşçılara kış aylarında avans vererek onları bir nevi kendilerine bağlamaktadırlar. Taşçıların verdiği bilgiye göre; taş ocaklarında genellikle ikişer kişi çalışmakta olup Ahlat genelinde yaklaşık 100 taşçı bulunmaktadır. Nakliye işinde de yaklaşık 50 kişi çalışmaktadır. Taşçıların sayısı her geçen yıl azalmakta, yeni nesiller bu mesleği tercih etmemektedir. Hatta taşçılar kendi çocuklarını getirip çalıştırdıklarını, bu zorlu ve ağır işi gören çocukların okuduklarını belirtmektedirler (K3). Taşçılar genellikle ücretlerini haftalık olarak Perşembe günleri olarak Cuma günlerinde tatil yaparlar. Taşçılar, Mayıs ile Ekim ayları arasında sadece altı ay

çalışabilmektedirler. Erken bastıran kış nedeniyle kayalar donmakta, donan kayaya çivi işlememektedir (K4). Bu nedenle taş işçiliğinde çalışan herkes gibi taşçılarda kış aylarında işsiz kalmaktadırlar.

#### 4.2. Taşın Kesilmesi

Taş ocaklarından bloklar halinde çıkartılan taşlar hızar atölyelerine getirilir. Hızar atölyelerinde su ile çalışan, büyük çarkları olan hızarlar ile taşlar düzgün bir şekilde kesilir. Hızara gelen bloklar büyükse 3-4 yapı taşı, küçükse 1-2 yapı taşı çıkartılır. Bir yapı taşı çıkmayacak taşları hızarıcılar almamaktadır. Resim 3'te hızarda taş bloğunun kesilmesi görülmektedir. Taş blokları hızarda çeşitli boyutlarda yapı taşları halinde kesilerek satışa sunulur (Resim 4). Çıkan taşın boyutu hızara gelen taş bloğunun boyutuna bağlıdır. Büyük boyutta çıkartılan bloklardan daha büyük taşlar kesilir. Kesilen taşlar yapı duvarlarını örmek için kullanılır. Daha düzgün kesilen taşlarla duvar kaplamaları yapılmaktadır. Mezar, minare vs. gibi yapılar içinse bu taşlar ustaların ellerinde şekillenerek farklı şekillere bürünmektedir.

Ahlat'ta günümüzde 12 hızar atölyesi bulunmakta ve her atölyede yaklaşık 15 işçi çalışmaktadır. Hazır atölyesinde kesilen taşların m<sup>2</sup>'si yaklaşık 30 TL'ye satılmaktadır (K2).

#### 4.3. Taşın İşlenmesi

Ahlat Taşı'nın bir çok kullanım alanı vardır. Bu kullanım alanlarının her biri için taşın işlenmesi gerekebilmektedir. Yapı taşlarında kullanılan taşların çok az bir bölümü isteğe göre işlenirken mezar taşlarında yoğun olarak işleme yapılmaktadır. Genellikle evlerin kapı üstlerine, cami, çeşme gibi yapılara üzerine desen işlenmiş beyaz taşlar yerleştirilmektedir. Bunun haricinde minare taşlarının da ince bir işçilikle işlenmesi gerekmektedir. Ahlat Taşı'nın işlenmesinde iki farklı teknik kullanılır. Bunlardan birincisi yontma tekniği, ikincisi ise oyma tekniğidir.

Yontma tekniği, eskiden hızar makineleri yokken yoğun olarak kullanılmıştır. 10 yıl öncesinde yapıların duvarları sadece elde kesilen Ahlat Taşı ile örülmekteydi. İnşaat sahibi taş ustasıyla anlaşır, taş ustası da taşı ocaktan çıkartan taşçılardan gerektiği kadar taş bloğu alıp inşaata getirir. Taş ustası inşaatta taş bloklarını gran (kıran) denilen bir aletle yontup duvar taşı haline getirerek bina duvarını örür. Taşların sadece iç cepheye bakan yüzleri yontulmaz, diğer yüzleri düzgün bir şekilde kesilir. Elde kesilen taşların eni 20-30 cm, boyu 50-70 cm, yüksekliği ise 30 cm'dir. Bir usta günde 10-15 taşı elde kesebilmektedir. Günümüzde hızar makinelerinin taş işçiliğinde kullanılmasıyla birlikte duvar taşlarının elde kesilmesi tamamen ortadan kalkmış olup yapı duvarları hızarda kesilen taşlar ile örülmektedir. Günümüzde kullanılan duvar taşlarının eni 11-15 cm, boyu 30-70 cm, yüksekliği ise 30 cm'dir. Günümüzde genellikle bina duvarlarının iç kısmı pirket ile örülmekte, dışına ise 5-12 cm eninde kesilen taş ile kaplama yapılmaktadır. Hızarın çıkması taş ustalarına

büyük darbe vurmuştur. Taş ustası Mehmet Gülçiçek, hızarın kestiği hazır taşlarla birçok kişinin düşük ücretlerle duvar örmeye başladığını, taş ustalığında kâr kalmadığını ve bu yüzden duvar örücülüğünde iş bulmakta zorlandığını söylemektedir (K8).

Yontma tekniği en çok minare taşında kullanılır. Bunun haricinde mezar taşı yapımında, çeşme yapımında ve restorasyonlarda yontma tekniği kullanılmaktadır. Taşa ovalik verilmesi gereken her türlü işlemde yontma tekniğine başvurulur. Minare taşlarına, özellikle de minarenin uç kısmındaki külah görünümü, süzme denilen bölümü için kullanılacak taşlara ovalik verilmektedir. Bunun içinde kalıplar kullanılır. Süzme bölümü aşağıdan yukarıya doğru daraldığı için kullanılan kalıplarda farklıdır. Her sıra için ayrı kalıp kullanılır. Süzme bölümüne genellikle 30 cm yüksekliğinde toplam 15 sıra taş koyulmaktadır. Bu minarenin uzun veya kısa olması ile paralel olarak değişmektedir. Altta kalan taş için büyük kalıp kullanılırken üstteki taş için küçük kalıp kullanılır. Taş yontulmaya başlanmadan önce mutlaka ıslatılmalıdır. Aksi durumda çok tozlu bir ortam oluşacaktır. Taş ıslatıldıktan sonra kullanılacak olan kalıp taşın üzerine koyulur. Taşın yontulacağı yerler gıran ile çizilir (Resim 5). Çizildikten sonra gıran ile yontma yapılır (Resim 6). Metre yardımı ile alınan ölçünün düz bir şekilde taşa çizilmesi için gönye kullanılmaktadır (Resim 7). Taş ustası bu taşları yonttukten sonra kaçınıcı sıra taşı olduğunu belirtmek için taşın üzerine spiral ile çentik atar. En alttaki taşın üzerine tek çentik atarken en üstte yer alacak taşın üzerine 15 çentik atar veya boya ile yazar. Çentikler taşın minarenin iç kısmında kalacak yerine atılır (K5).

Ahlat Taşı'nın işlenmesinde kullanılan diğer teknik ise oyma tekniğidir. Oyma tekniği genellikle mezar taşları yapımında kullanılır. Hızarda düz bir şekilde kesilen taşlar öncelikle ıslatılır, spiralle silinir ve parlatılır. Daha sonra ustaların kendi hazırladıkları desen şablonları ve kalem ile taş üzerine desen çizilir (Resim 8). Taşa desen çizildikten sonra keski ve çekiç ile oyma yapılarak desenler oluşturulur (Resim 9). Ucu ince olan keskilerle desenin dar ve küçük kısımları oyulurken geniş uçlu keskilerle desenin geniş bölümleri oyulmaktadır (K6).

Desen olarak en çok Selçuklu yıldızı kullanılır. Bunun haricinde ustalar başka yörelerden görmüş oldukları desenleri toparlayarak kendilerine özgü desenler oluşturmuşlar ve şablon çıkartmışlardır. Günümüzde Ahlat'ta iki atölyede 8-10 taş oymacısı çalışmaktadır (K7).

## 5. TAŞ İŞÇİLİĞİNDE KULLANILAN ARAÇLAR

### 5.1. Taş Ocağında Kullanılan Araçlar

Ahlat Taşı ocaktan çıkartılırken küskü (karasa), manulye, balyoz, çivi, kazma ve kürek kullanılır. Resim 10'da bu araçlar soldan sağa sırayla; çiviler, küskü (karasa), balyoz, kürek ve kazma şeklinde yer almaktadır. Yörede karasa adı da verilen küskü, taş ocağında belirlenen büyüklükte bir kaya bloğunu ana kaya bloğundan ayırmak için kullanılır. Küskünün bir ucu kazma ile açılan deliğe sokulur, diğer ucuna iste taşçılar bastırarak kaya bloğu yerinden oynatılır. Daha küçük kaya bloklarını oynatmak içinde küskünün biraz küçüğü manulye kullanılır. Taşı çatlatmak için balyoz yardımıyla çiviler sıra halinde taşa çakılır. Çatlatılan blok kazma yardımıyla ana bloktan ayrılır. Kürek ile de çalışma alanındaki molozlar temizlenir.

### 5.2. Hızır Atölyesinde Kullanılan Araçlar

Hızır atölyesinde taşların kesim işi büyük çarkları olan hızır makinesiyle yapılmaktadır. Resim 11'de hızır makinesi görülmektedir. Hızır makinesi taşı keserken çarklarına su verilir. Böylece çarkların aşırı ısınması ve kırılması önlenmiş olur.

### 5.3. Yontma Tekniğinde Kullanılan Araçlar

Yontma tekniğinde başta gran (kran) olmak üzere, gönye, minare taşı kalıbı ve tarak kullanılır. Resim 12'de soldan sağa sırayla; gönye, minare taşı kalıpları ve gran, Resim 13'te ise tarak görülmektedir. Gran taş yontuculuğunun ana aracıdır. Bir ucu balta, bir ucu çapa biçimindedir. Gönye ile alınan ölçü doğrultusunda gran ile taş yontulur. Tarak ile de taşın üzerine çizgili desen yapılır.

### 5.4. Oyma Tekniğinde Kullanılan Araçlar

Resim 14'de oyma tekniğinde kullanılan araçlar görülmektedir. Resimde soldan sağa sırayla; spiral, fırça, kalıp, kalem ve farklı boyutlarda keskiner görülmektedir. Öncelikle taş spiral ile parlatılır. Ardından kalıp ve kalem ile taşın üzerine desen çizilir. Desen çiziminden sonra keskiner ile taş oyulur. Oyma anında çıkan parçalar fırça ile temizlenir.

## 6. TAŞ İŞÇİLİĞİNDE ÇALIŞANLARA İLİŞKİN BİLGİLER

### 6.1. Bireylerin Demografik Özelliklerine İlişkin Bilgiler

Araştırma kapsamında; Ahlat'ta taş işçiliğinde çalışan 30 kişiye görüşme formu uygulanmıştır. Taş işçiliği çok zahmetli ve güç gerektiren bir iş olduğundan meslekte tamamen erkekler çalışmaktadır. Bu yüzden görüşmelerin tamamı erkek bireylerle yapılmıştır. Taş işçiliğinde çalışan bireylerin demografik özelliklerine (yaş, öğrenim durumu, taş işçiliğine başlama yaşı, mesleği öğrendikleri kaynak, mesleği seçme nedenleri ve bu meslekten kazandıkları kazançtan memnuniyet durumu) ilişkin bilgiler Çizelge 1'de verilmiştir.

**Çizelge 1.** Araştırma Kapsamındaki Bireylerin Demografik Özelliklerine İlişkin Bilgiler

	n	%
Bireylerin Yaşları	17 yaş ve altı	0.0
	18-25 yaş	20.0
	26-35 yaş	20.0
	36-45 yaş	33.3
	46-55 yaş	13.3
	56 yaş ve üstü	13.3
	<b>Toplam</b>	<b>30</b>
Bireylerin Öğrenim Durumları	<b>n</b>	<b>%</b>
	Okur-yazar değil	6.7
	İlkokul	53.3
	Ortaokul	23.3
	Lise ve dengi okul	13.3
	Yükseköğrenim	3.3
<b>Toplam</b>	<b>30</b>	<b>100.0</b>
Taş İşçiliğine Başlama Yaşı	<b>n</b>	<b>%</b>
	10-15 yaş	20.0
	16-20 yaş	33.3
	21-25 yaş	26.7
	26-30 yaş	13.3
	31-35 yaş	6.7
	35 yaş ve üstü	0.0
<b>Toplam</b>	<b>30</b>	<b>100.0</b>
Taş İşçiliğinin Öğrenildiği Kaynak	<b>n</b>	<b>%</b>
	Aileden	46.7
	Ustadan	53.3
	Kurstan	0.0
	Başka bir kişiden	0.0
<b>Toplam</b>	<b>30</b>	<b>100.0</b>
Taş İşçiliğinde Çalışma Nedeni	<b>n</b>	<b>%</b>
	Baba mesleği olması	6.7
	Gelirin yüksek olması	0.0
	İşsizlik	80.0
Mesleğe olan ilgi	13.3	
Sağlanan Gelirden Memnuniyet	<b>n</b>	<b>%</b>
	Evet	20.0
	Hayır	46.7
	Kısmen	33.3
<b>Toplam</b>	<b>30</b>	<b>100.0</b>

Çizelge incelendiğinde; çalışanların %33.3'ünün 36-45 yaşları arasında oldukları, bu seçeneği %20 ile 18-25 yaş, %20 ile de 26-35 yaş aralığının izlediği görülmektedir. Bireylerin öğrenim durumlarını gösteren veriler incelendiğinde; bireylerin %53.3'ünün ilkokul mezunu, %23.3'ünün ise ortaokul mezunu oldukları görülmektedir. Bireylerin taş işçiliğine başlama yaşları ile ilgili veriler incelendiğinde; mesleğe başlama yaşının %33.3 ile 16-20 yaş aralığı olduğu görülmektedir. Bunu %26.7 ile 21-25 yaş aralığı takip etmektedir. Taş işçiliğinin öğrenildiği kaynak ile ilgili veriler incelendiğinde; bireylerin %53.3'ü mesleği ustasından, %46.7'si de ailesinden öğrenmiştir. Bireylerin taş işçiliğinde çalışma nedeni ile ilgili verilere bakıldığında; en büyük payı %80 ile işsizlik almaktadır. Bunu %13.3 ile mesleğe olan ilgi takip etmektedir. Sağlanan gelirden memnuniyet durumu hakkındaki verilere bakıldığında ise; bireylerin %46.7'si sağladığı gelirden memnun değilken %33.3'ü kısmen memnun görülmektedir.

Çizelge verileri değerlendirildiğine; 25 yaş altında taş işçiliğine başlama oranları toplamı %80 görülmektedir. Ancak günümüzde çalışan bireylerin sadece %20'si 18-25 yaş aralığındadır. 17 yaş altı çalışan ise bulunmamaktadır. Çalışanların %80'i de işsizlik dolayısıyla mecburen çalıştıklarını belirtmişlerdir. Bu veriler bize göstermektedir ki; genç nesillerde taş işçiliğine olan ilgi eskiye nazaran oldukça azalmış, çalışanlarda başka iş bulamadıkları için mecburen çalışmaktadırlar. Taş işçiliğinde çalışanların çok büyük bir bölümü ilkokul ve ortaokul mezunudur. Bireylerin çok büyük bir bölümü taş işçiliğini ustasından ve ailesinden öğrenmiştir. Bu meslekte çalışanların büyük bölümünün de sağladığı gelirden memnun olmadığı görülmemektedir.

## **6.2. Bireylerin Çalışma Koşulları ve Sağlık Sorunlarına İlişkin Bilgiler**

Araştırma kapsamında; Ahlat'ta taş işçiliğinde çalışan 30 kişiye görüşme formu uygulanmıştır. Taş işçiliğinde çalışan bireylerin karşılaştıkları iş kazaları, hastalık ve rahatsızlıklara karşı aldıkları önlemler ve çalışma esnasında hissettikleri rahatsızlıklar ile ilgili görüşleri sorulmuştur. Elde edilen bilgiler Çizelge 2'de verilmiştir.



**Çizelge 2.** Araştırma Kapsamındaki Bireylerin Karşılaştıkları İş Kazaları, Hastalık ve Rahatsızlıklara Karşı Alınan Önlemler ve Çalışma Esnasında Hissettikleri Rahatsızlıklar

	n	%	
Bireylerin Karşılaştıkları İş Kazaları	El ve parmakların kesilmesi	0	0.0
	El ve parmakların ezilmesi	4	13.3
	El ve parmakların delinmesi	0	0.0
	İş Kazasıyla Karşılaşmayanlar	26	86.7
	<b>n</b>	<b>%</b>	
Çalışma Esnasında Hissedilen Rahatsızlıklar	Bel ve sırt ağrısı	18	60.0
	El ve kol ağrısı	6	20.0
	Boyun ağrısı	0	0.0
	Baş ağrısı	0	0.0
	Diz ağrısı	0	0.0
	Alerji	0	0.0
	Solunum sıkıntısı	0	0.0
	Rahatsızlık Hissetmeyenler	12	40.0
	<b>n</b>	<b>%</b>	
Hastalık ve Rahatsızlıklara Karşı Alınan Önlemler	Eldiven kullanılıyor	18	60.0
	Gözlük kullanılıyor	8	26.7
	Maske kullanılıyor	8	26.7
	Herhangi bir önlem alınmıyor	12	40.0

Çizelge 2 incelendiğinde; bireylerin en çok karşılaştıkları iş kazası %13.3 ile el ve parmakların ezilmesi olmuştur. Bireylerin %86.7'si herhangi bir iş kazası ile karşılaşmamıştır. Çalışma esnasında hissedilen rahatsızlıklara baktığımızda; en çok karşılaşılan rahatsızlık %60 ile bel ve sırt ağrısı olmuştur. Bunu %20 ile el ve kol ağrısı izlemektedir. Bireylerin %40'ı da herhangi bir rahatsızlık hissetmediklerini belirtmişlerdir. Bireylerin hastalık ve rahatsızlıklara karşı aldıkları önlemlere baktığımızda ise; eldiven kullananların oranı %60, gözlük kullananların oranı %26.7, maske kullananların sayısı %26.7'dir. Bireylerin %40'ı da çalışma esnasında herhangi bir önlem almamaktadır.

Çizelge verileri değerlendirildiğinde; taş işçiliği her ne kadar ağır bir iş olsa da iş kazası riskinin düşük olduğu görülmektedir. Bu oranın düşük

olmasının en büyük sebebi ise birçok aşamanın ilkel aletlerle tamamen bedensel çalışmayla yapılıyor olmasındandır. Bireylerin büyük bir oranı çalışma esnasında bel ve sırt ağrısı hissetmektedirler. Taş işçiliğinde ağır taş bloklarının kaldırılması şüphesiz bel fitiği rahatsızlıklarına yol açmaktadır.

## 7. SONUÇ

Ahlat Taşı'nın diğer taşlara nazaran daha hafif olması, bu hafifliğe karşılık basınç dayanımının yüksek olması ve kolay işlenebilir olması nedeniyle Ahlat Taşı ünlenmiş ve Ahlat'ta taş işçiliği oldukça gelişmiştir. Ahlat Taşı, Nemrut dağının eteklerindeki taş ocaklarından küskü, manulye, balyoz, çivi, kazma, kürek ile ilkel yöntemlerle çıkartılmaktadır. Taş ocaklarından taş çıkaran kişilere taşçı denilmektedir. Taşçılar, çıkartmış oldukları taş bloklarını hızar atölyelerine satarlar. Hızar atölyeleri taş işçiliğinde bir devrim olmuş, çıkartılan taşlar adeta seri üretim usulü kullanıma sunulmuştur. 10 yıl öncesine kadar taş ustaları bu taşları gran denilen aletlere yavaş yavaş yontarak kullanıma hazır hale getirebiliyorlardı. Bu da günlük 15 taş civarındaydı. İş böyle olunca bir yapının tamamlanması uzun süreler almakta ve işçilik maliyetleri de oldukça yükselmekteydi. Hızar ile bu maliyet düşürülmüş ve süreç hızlandırılmıştır. Ancak yılların taş ustaları bu teknolojik gelişme karşısında zor duruma düşmüşler, artık iş bulamaz olmuşlardır. Hızar makinesi taşları düz bir şekilde kesebilmekte, taşta ovalik verilmesi gerektiren yapılarda ise yine taş ustaları devreye girmektedir. Taş ustaları az da olsa geleneksel yöntemlerle taşları elle yontarak yapılarını inşa etmeye devam etmektedirler. Elle yontma yöntemi günümüzde genellikle minare yapımında kullanılmaktadır. Yörede az sayıda usta da oymacılık yöntemiyle taşları işlemektedirler. Oymacılık yöntemi en çok mezar taşı yapımında kullanılmaktadır. Bunun haricinde binaların genellikle kapı girişlerine de oyma tekniğiyle desen çizilmiş taşlar da koyulmaktadır. Gerek yontma tekniğinde gerekse oymacılık tekniğinde genellikle basit ve ilkel aletler kullanılmaktadır.

Araştırma kapsamında Ahlat taş işçiliğinde çalışan bireylerin demografik özelliklerini, bireylerin karşılaştıkları iş kazalarını, çalışma esnasında hissettikleri rahatsızlıkları, hastalık ve rahatsızlıklara karşı aldıkları önlemleri belirlemek için bireylere görüşme formu uygulanmıştır. Çizelgelerde en çok dikkat çeken veri; bireylerin %80'i 25 yaş ve altında taş işçiliğine başlamış olmalarına rağmen günümüzde 25 yaş ve altında

çalışanların oranının %20 olmasıdır. Bu veriler bize göstermektedir ki; genç nesillerde taş işçiliğine olan ilgi eskiye nazaran oldukça azalmış, çalışanlarda işsizlik nedeniyle mecburen çalışmaktadırlar. Bireylerin %86.7'si herhangi bir iş kazası ile karşılaşmamıştır. Bu denli zahmetli bir işte bu kadar yüksek oranın olması, şüphesiz bedensel ağırlıklı ve ilkel aletlerle çalışılıyor olunmasındandır.

Birçok geleneksel sanatımızda olduğu gibi taş işçiliğinde de bazı teknolojik gelişmelerin olumsuz etkileri görülmektedir. Hızar makinesinin kullanılmaya başlamasıyla birlikte yılların taş ustaları iş bulmakta zorlanmaya başlamışlardır. Buna karşın, taş ocaklarında tamamen ilkel yöntemlerle taş çıkarımı yapılmaktadır. Görünüşte rezerv sıkıntısı olmamasına rağmen ileriki yıllarda rezerv sıkıntısı baş göstermeye başlayacaktır. Çünkü ilkel yöntemlerde çalışılan ocaklarda büyük atıklar ve kayıplar oluşmaktadır. Taş ocaklarının profesyonel işletmeler tarafından işletilmesi rezervlerin daha uzun süre yetmesi bakımından önemlidir. Yapı malzemelerinin oldukça yaygınlaşması ve çeşitlenmesiyle birlikte taş işçiliği ürünlerinin pazar payı da oldukça azalmıştır. Ahlat'ın gelişimi ve tanıtımı açısından önemli bir paya sahip olan bu mesleğin desteklenerek daha teknolojik araçlarla sürdürülebilmesinin sağlanması gerekmektedir. Çıkarılan taşların büyük bir bölümü yine yörede tüketilmekte, az bir kısmı çevre illere gönderilmektedir. Taş oymacılığı teknikleri hakkında uygulamalı kurslar düzenlenerek katma değeri yükseltilmiş ürünlerin üretilmesinin desteklenmesi ve üretilen ürünlere yeni pazarlar bulunması önem taşımaktadır.

**KAYNAKÇA**

Çelebi, Cesim., G. Balıkçı, A. Bahşişoğlu, M. Kahveci, S. Yalçın, M. Öcal (2001). *Yaşayan Kültür Ahlat*, Ankara: T.C. Kültür Bakanlığı Yayınları:2711.

Coşkun, Seçil, Ahu Uçar Sever, Yurdagül Adanalı, Serkan Emir Erkmen, A. Gökhan Kaynakçı, Hasan Erkal, Hayrettin Un., (haz.), *Gelenekten Geleceğe: Türkiye’de Somut Olmayan Kültürel Miras*, Ankara: T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları, Kasım 2013)

Haydar Çoruh, Ahmet Çaparlar, *Yaşayan El Sanatları ve Sanatkârıyla Hatay (Tarihten-Günümüze)*, Hatay: T.C. Hatay Valiliği Yayın No:17, 2012.

Ümit Parsıl, Ahmet Akkurt, “Kahramanmaraş Taş İşleme Sanatı”, Kahramanmaraş Sempozyumu, Cilt:2, 2013:167-174.

Oğuz, M.Öcal. “Somut Olmayan Kültürel Miras ve Kültürel İfade Çeşitliliği”. Milli Folklor 82 (Yaz 2009):6-12.

Nizamettin Kazancı, Alper Gürbüz, "Jeolojik miras Niteliyle Türkiye Doğal Taşları", Türkiye Jeoloji Bülteni, Cilt: 57, Sayı:1, Ocak 2014)

Mutlu, Mehmet ve Şahabettin Öztürk. “Van Gölü Çevresinde Geleneksel Yapı Malzemesi Olarak Kullanılan Ahlat Taşı’nın (Andezit Tüf) Fiziksel ve Mekaniksel Özellikleri Hakkında Bir Araştırma”, Standart, Yıl:40, Sayı:482, Ankara, Şubat 2002.

**Kaynak Kişiler**

K1. Seyfettin Nacaroğlu ile sözlü görüşme, 9 Mayıs 2015, Yaş: 40, Taşçı, Ahlat.

K2. Cevdet Nacaroğlu ile sözlü görüşme, 9 Mayıs 2015, Yaş: 45, Taşçı, Ahlat.

K3. Necip Gülsar ile sözlü görüşme, 9 Mayıs 2015, Yaş: 55, Taşçı, Ahlat.

K4. Veli Menteş ile sözlü görüşme, 9 Mayıs 2015, Yaş: 52, Taşçı, Ahlat.

K5. Selahattin Ölmez ile sözlü görüşme, 10 Mayıs 2015, Yaş: 51, Taş Ustası, Ahlat.

K6. Yunus Altındaş ile sözlü görüşme, 10 Mayıs 2015, Yaş: 22, Taş Ustası, Ahlat.

K7. Seyfettin Altındaş ile sözlü görüşme, 9 Mayıs 2015, Yaş: 36, Taş Ustası, Ahlat.

K8. Mehmet Gülçiçek ile sözlü görüşme, 2 Mayıs 2015, Yaş: 66, Taş Ustası, Ahlat.

**İlgili Resimler:**



*Resim 1.* Kuskü ile Taş Bloğunun Yerinden Oynatılması



*Resim 2.* Çivilerle Taş Bloğunun Çatlatılması



*Resim 3.* Hızarda Taş Bloğunun Kesilmesi



*Resim 4.* Hızardan Çıkan Yapı Taşları



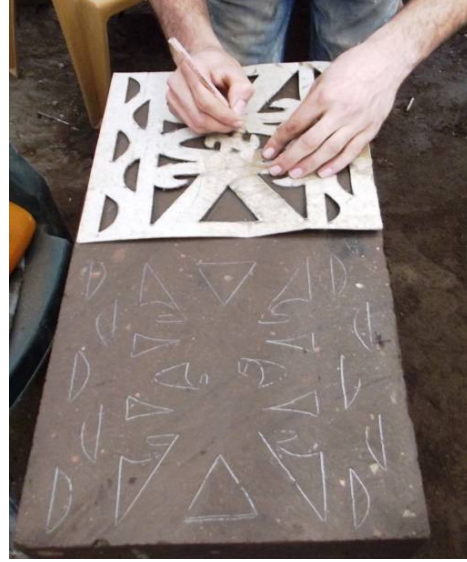
*Resim 5.* Kalıpla Ölçü Alımı



*Resim 6.* Taşın Gran İle Yontulması



*Resim 7.* Gönye İle Ölçü Alınması



*Resim 8.* Taşa Desen Çizilmesi



**Resim 9.** Oyma Yöntemiyle Taşa Desen Verilmesi



**Resim 10.** Taş Ocağında Kullanılan Araçlar



**Resim 11.** Hızır Makinesi





**Resim 12.** Yontma Tekniğinde Kullanılan Araçlar



**Resim 13.** Tarak



**Resim 14.** Oyma Tekniğinde Kullanılan Araçlar



## GÜNLÜK YAŞAMDAKİ FEN OLAYLARININ BİLGİ TEMELLİ YAKLAŞIM DÜZEYLERİNİN TOPLUMSAL BAZI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ\*

*İsmail KILIÇ\*\**

*Tuğba ÜNAL\*\*\**

*Demirali Yaşar ERGİN\*\*\*\**

### ÖZET

Bu çalışmanın amacı, insanların günlük yaşamdaki fen olaylarının bilgi temelli yaklaşım düzeylerinin toplumsal bazı değişkenler açısından incelenmesine dayanmaktadır. Bu bilgilerin ölçülmesi amacıyla ilköğretim okullarında görev yapan bir grup fen ve teknoloji öğretmenlerinin yardımlarıyla 37 sorudan oluşan madde havuzu oluşturuldu. Hazırlanan maddelere ilişkin uzman görüşü alınmış ve araştırmanın amacına uygun olduğuna karar verilen maddelerden oluşan deneme formu hazırlandı. Geliştirilen form ön incelemeden geçirilerek soruların anlaşılır olup olmadığı tespit edilmeye çalışıldı. Ölçme aracının güvenilirliğini ve geçerliğini tespit etmek amacıyla ön deneme çalışması yapılmış ve ilk taslak formunun uygulanmasından elde edilen veriler üzerinde ölçek geliştirme istatistikleri olarak rit (madde-total korelasyon) ve rir (madde-remainder) katsayıları hesaplanarak dört madde manidar bulunmamıştır. Maddelerinde ayırt etme gücünü sınamak amacıyla üst ve alt çeyrekler arası t testi uygulanmış, bu analize göre bir madde manidar bulunmayarak tüm manidar bulunmayan maddeler ölçekten çıkarıldı. Bu iki yöntemle yapılan madde analizine göre ölçeğin son halini oluşturmuş ve ölçeğin Cronbach ve Rulon katsayıları sırasıyla 0,85 ve 0,87 olarak bulundu. Hazırlanan bu ölçeğe göre günlük yaşamdaki bazı fen olaylarının bilgi temelli yaklaşım düzeylerinin toplumsal bazı değişkenler açısından incelenmesi sağlandı.

**Anahtar Kelimeler:** Günlük Yaşam, Fen Olayları, Bilgi Temelli Yaklaşım, Toplumsal Bazı Değişkenler.

## INVESTIGATION IN TERM OF SOME SOCIAL VARIABLES OF LEVEL OF KNOWLEDGE BASED APPROACH FOR SCIENCE EVENTS IN LIFE

### ABSTRACT

The purpose of this study is based on investigation in term of some social variations of level of knowledge based approach for science events in life. In order to develop the scale, an item pool of 37 questions has been created with the assistance of a group of science and technology teachers of secondary schools. An expert opinion has been asked and an experiment form has been prepared with the items determined to be appropriate for the goal

\* Bu çalışma Trakya Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projesi Birimi tarafından desteklenmiştir.

\*\* Yrd. Doç. Dr., Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü, [ismailk@trakya.edu.tr](mailto:ismailk@trakya.edu.tr)

\*\*\* Öğretmen, Edirne Milli Eğitim Müdürlüğü

\*\*\*\* Yrd. Doç. Dr., Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü

of the research. The developed form has been pre-examined in order to ascertain whether the questions are understandable or not. To determine the reliability and validity of the assessment instrument, a pre-experiment study has been done and total correlation coefficient and item-remainder correlation coefficient have been calculated for the scale development statistics on the data gathered from the implementation of the first draft form, and four items have not been found to be significant. In order to check over the discriminative power of items, t test has been applied between upper and lower quarters and according to this analysis, one item has not been found to be significant, and all the insignificant items have been removed from the scale. According to the item analysis done with these two methods, the final version of the scale has been created and Cronbach's and Rulon's coefficients have been found to be 0.85 and 0.87, respectively. Prepared according to this scale; Knowledge-based approach of science in daily life events were allowed to examine in term of some social variables.

**Key Words:** Daily Life, Science Events, Knowledge Based Approach, Some Social Variables.

## 1. GİRİŞ

Fen yaşamımızın bir parçasıdır. Yaşadığımız dünyadaki her şey fenle ilgilidir (Altun ve Olkun, 2005: 26). İnsanlık tarihinin başlangıcından itibaren, yaşamın devamlılığında fen bilimlerinin yadsınamaz bir yeri olmuştur. İnsanlar her çağda yaşamlarını sürdürebilmek için Fen'e ihtiyaç duymuşlardır. Her ne kadar eski çağlarda adına okuryazarlık denilmesede doğayı ve evreni anlamak; yaşamı kolaylaştırmak adına üzerinde ciddiyetle durmuş, insanlar arasında yayılarak gelişmiştir. Bu gün ise, fen ve bilim okuryazarı olan, olaylara bilgi temelli yaklaşabilen, günlük hayattaki sorunlara bilgiye dayalı pratik çözümler üretebilen bireyler yetiştirmek için bu konuda yetkin öğreticiler yetiştirilmesi ve bu öğretiyi öğrencilere öğretmeleri gerekmektedir. Ancak bu sayede bireysel gelişimin, toplumsal ve çevresel kalkınmanın önü açılmış olur (Sarı, 2013).

Toplum ve çevre kalkınmasının temeli, ilk kez ilköğretim kurumlarında fen bilgisi dersleri ile atılır. Bu derste çocuklar, içinde yaşadıkları fen ve tabiat dünyasını bilimsel yönden ele alıp, inceleme fırsatını elde ederler (Akgün, 2001: 38). Gözlem ve inceleme fen öğretimi için önemli bir süreçtir. Öğretmenlerin bu sürece odaklanması gerekir (Monk ve Dillon, 1995: 29). Fen bilgisi derslerinde amaç öğrencilerin temel bilgileri kazanmalarının yanı sıra bu bilgileri benimseyip günlük hayatlarına adapte etmelerinin yolunu açmaktır. Fen eğitiminin öğrencilere benimsetilebilmesi için ezbercilikten kurtarılarak deneysel çalışmaya, gözlem ve incelemeye dayalı öğrenci merkezli olarak işlenmesi gerekmektedir (Ortaş, 2008). Öğretmenler öğrencilerin bilimsel bilgiler edinmesi sürecinde günlük hayatla bağlantılar kurarak, gerekli örnekleri vererek, öğrencileri aktif kılan bir yaklaşım

izlemelidir (Kıyıcı, 2008: 58). Bireyler öğrendiklerini teorikte bırakmayıp pratiğe döktükleri ölçüde günlük hayatlarında da kullandıkları sürece bilginin değeri artacak ve bireyler yaşamlarındaki karşılaştıkları olaylara bilimsel tutumlar sergileyebileceklerdir. Günlük hayatta kullanılan bilgi anlamlı hale geldiği için daha kolay öğrenilip geliştirilecektir (Yadigaroğlu ve Demircioğlu, 2012).

Fen okuryazarlığı (Özdemir, 2010; Anagün ve Yaşar 2009) ya da bilim okuryazarlığı (Baker, 2004) günlük hayatı kolaylaştırmanın yanı sıra, içinde bulunduğumuz 21. Yüzyıl dünyasının temel gereğidir. Bilimin hızla geliştiği ve değiştiği 21. Yüzyıl dünyasının fen müfredatının temel amacı; öğrendikleri bilgileri günlük hayatına entegre edebilen, fen okur yazarı olan bireyler yetiştirmektir. Bu günün gelişen teknolojisinde artık okuryazar olmak yetmemektedir. İnsanların bilim ve fen okuryazarı olması zorunluluğu ortaya çıkmıştır. Bu durumda günlük hayatın kolaylaştırılması ve karşılaşılan durumlara bilinçli çözümler üretilebilmesi için fen okuryazarlığı zorunlu hale gelmiştir (Millar, 2008).

Bilindiği gibi, günümüz dünyası ekonomik ve teknolojik yarışın, hatta savaşın içindedir. Bu savaş kazanacak olanlar da bilim ve fen alanında başarılı olan milletlerdir. Bir millet bilim ve fen alanında ne kadar ileri ise, ekonomik ve toplumsal yönden de o kadar refaha kavuşmuştur. Her toplum geleceğini garanti altına almak; ekonomik ve teknolojik savaşta yenilgiye uğramamak için fen bilimlerine önem vermek zorundadır (Akgün, 2001: 61). Etrafımızda olup bitenleri algılayabilmek, teknolojinin uzağında kalmamak, değişen ve gelişen dünyaya ayak uydurabilmek bunlarla birlikte toplumsal kalkınmayı sağlamak için de bilim ve fen okuryazarlığına ihtiyaç vardır. Her toplum zamanın gerisinde kalmamak, teknolojik savaşta başarıya ulaşabilmek için bilimsel okuryazarlığa gereken önemi vermelidir. (Güney, 2008) in belirttiği gibi, bu gün için Sanayi Toplumu'ndan, Bilgi Toplumu'na doğru bir kırılmadan söz edilmektedir. Bilgi toplumunun dışında kalmamak veya bilime katkıda bulunabilmek bilimsel okur yazarlığı hayata entegre etmekle gerçekleşecektir.

### **1.2. Amaç**

Bu araştırmanın genel amacı; Edirne il merkezinde yaşayan halkın yaşamları boyunca edindikleri bilimsel bilgileri günlük yaşamlarıyla ilişkilendirme ve bilimsel bilgileri günlük yaşamlarında bilinçli kullanma düzeylerinin belirlenmesine yöneliktir..

### **1.3. Önem**

Araştırma sonucuna göre Edirne halkının öğrenmiş oldukları bilimsel bilgileri günlük hayatlarıyla ne kadar ilişkilendirdikleri ve bu bilgileri nereden öğrendiklerini belirlemek amacıyla bir ölçek hazırlanmış olacak ve bu ölçek sayesinde bireylerin fen okuryazarlığını ölçmek isteyen başka araştırmalara da ışık tutması

düşünülmektedir. Ayrıca bilimsel bilgileri öğrenmede temel görevin; bilgiyi ve onu kullanmayı öğretmek olan okulların mı yoksa başka etkenlerin mi daha önemli olduğu tespit edilecektir. Bu sonuçlar; öğretmenlere ve akademisyenlere okullarda verilen fen eğitiminin ne kadar etkili verildiğini, bilginin günlük hayatta kullanılıp kullanılmadığını göstereceği ve gerekli tedbirlerin alınmasını sağlayacağı umulmaktadır.

## **2. YÖNTEM**

### **2.1. Araştırmanın Modeli**

Nicel araştırma yönteminin ilişkisel tarama modelindeki bu çalışmada veriler; Araştırmacı tarafından geliştirilen “Demografik Bilgiler Anketi” ve 30 sorudan oluşan “Günlük Yaşamdaki Bazı Fen Olaylarına Bilgi Temelli Yaklaşım Ölçeği” ile toplanmıştır.

### **2.2. Çalışma Grubunun Oluşturulması**

Çalışma grubunu, 2010 yılında Edirne il merkezinde yaşayan farklı yaş, meslek, cinsiyet ve eğitim (Tablo 1) durumlarına göre rastgele seçilen 313 kişi oluşturmaktadır.

### **2.3. Ölçek Geliştirme Aşaması**

Veri toplama aracının geliştirme aşamasında ilk olarak bu alanda yapılmış olan çalışmaların taraması yapılmış ve ilgili araştırmalarda kullanılan ölçekler incelenmiştir. Literatür taraması sonucunda veri toplama aracının geliştirilmesi amacıyla ilköğretim okullarında görev yapan bir grup fen ve teknoloji dersi öğretmeninin yardımlarıyla madde havuzu oluşturulmuştur. Hazırlanan maddelere ilişkin uzman görüşü alınmış ve bu görüşler doğrultusunda araştırmanın amacına uygun olduğuna karar verilen maddelerden oluşan deneme formu hazırlanmıştır.

Hazırlanan deneme formu 2 bölümden oluşmaktadır: 1. bölümde kişisel bilgileri içeren 9 maddelik Demografik Bilgiler Anketi, 2. bölümde ise fene ilişkin bilgileri günlük hayatta kullanma durumlarını belirlemeye yönelik olarak hazırlanan 37 maddelik Günlük Yaşamdaki Fen Olaylarına Bilgi Temelli Yaklaşım Ölçeği bulunmaktadır. Bu çalışmada kullanışlı olması bakımından 3'lü Likert tipinde bir ölçek hazırlanmasına karar verilmiştir. Ölçekteki maddeler “**Doğru**”, “**Kararsızım**”, “**Yanlış**” şeklinde derecelendirilmiştir.

### **2.4. Hazırlanan Ölçeğin Uygulanması**

Hazırlanan ölçme aracı yargısal niteliktedir. Karasar (2004)'e göre yargısal ölçmelerde herkesçe üzerinde anlaşılabilir gözlenebilir ölçüt ve standartlar yoktur. Bunlar, tümüyle dolaylı ölçmeler olup göreceli sonuçlar verirler. Yargısal ölçmeler daha çok, başarı, genel yetenek, kişilik, ilgi, tutum gibi psikolojik ve sosyolojik

özelliklere yöneliktir. Çeşitli test, envanter, tutum ölçer, anket vb. araçlar bu amaçla geliştirilirler.

Araştırma kapsamında hazırlanan “Günlük Yaşamdaki Fen Olaylarına Bilgi Temelli Yaklaşım Ölçeği” Edirne il merkezinde ikamet etmekte olan farklı yaş, cinsiyet, meslek ve öğrenim grubundan 313 kişiye uygulanarak veriler toplanmıştır.

### 2.5. Verilerin Analizi

Verilerin analizine geçmeden önce, örnek grubu üzerinde uygulanan anketlere 1’den 313’e kadar numara verilerek bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Verilerin çözümlenmesi aşamasında; katılımcıların “Günlük Yaşamdaki Fen Olaylarına Bilgi Temelli Yaklaşım Ölçeğindeki” sorulara vermiş oldukları cevapların ortalama puanları hesaplanmış, frekans ve yüzdeleri alınmıştır.

## 3. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmanın amacı doğrultusunda hazırlanan veri toplama aracı ile toplanan verilerin istatistiksel çözümlenmesi sonucunda elde edilen bulgular yer almakta ve yorumlanmaktadır.

### 3.1. Katılımcıların Kişisel Bilgilerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde araştırmanın amacı doğrultusunda hazırlanan veri toplama aracı ile toplanan verilerin istatistiksel çözümlenmesi için katılımcıların yaş, cinsiyet, eğitim durumu, meslek, düzenli günlük gazete okuma, düzenli bir bilim dergisi okuma, düzenli günlük kitap okuma durumları ve izlenen tv programları, günlük yaşamdaki fen olaylarını edinme kaynaklarına göre elde edilen verilerin frekans ve yüzde dağılımları hesaplanarak tablolaştırılmıştır (tablo 1-4).

**Tablo 1.** Katılımcıların Yaşlarına, Mesleklerine, Cinsiyetlerine ve Eğitim Durumlarına Göre Frekans-Yüzde Dağılımları

Yaş	Frekans	Yüzde
20 yaş ve daha küçük	96	30,7
21-30 yaş	96	30,7
31-40 yaş	54	17,3
41 ve üstü	67	21,4
Meslek		
Öğrenci	147	47,0
İşsiz, Emekli, Ev Hanımı	28	8,9
Mühendis, Mimar, Doktor	18	5,8

<b>Öğretmen</b>	29	9,3
<b>Memur, İşçi, Esnaf</b>	91	29,1
Cinsiyet		
<b>Kadın</b>	156	49,8
<b>Erkek</b>	157	50,2
Eğitim Durumu		
<b>İlkokul</b>	26	8,3
<b>Ortaokul</b>	67	21,4
<b>Lise</b>	61	19,5
<b>Üniversite</b>	150	47,9
<b>Yüksek Lisans/Doktora</b>	9	2,9
<b>Toplam</b>	<b>313</b>	<b>100,0</b>

**Tablo 2.** Katılımcıların Düzenli Olarak Günlük Gazete, Herhangi Bir Bilim Dergi ve Düzenli Olarak Kitap Okuma Durumlarına Göre Frekans-Yüzde Dağılımları

Gazete Okuma Durumları	Frekans	Yüzde
<b>Evet</b>	154	49,2
<b>Hayır</b>	159	50,8
Bilimsel Dergi Okuma Durumu		
<b>Evet</b>	42	13,4
<b>Hayır</b>	271	86,6
Kitap Okuma Durumu		
<b>Evet</b>	138	44,1
<b>Hayır</b>	175	55,9
<b>Toplam</b>	<b>313</b>	<b>100,0</b>



**Tablo 3.** Katılımcıların İzledikleri TV Programlarına Göre Frekans-Yüzde Dağılımları

TV Programları	Cevap	Frekans	Yüzde
<b>Çizgi Film / Sinema Filmi</b>	Evet	129	41,2
	Hayır	184	58,8
<b>Belgesel</b>	Evet	129	41,2
	Hayır	184	58,8
<b>Haber Programları</b>	Evet	186	59,4
	Hayır	127	40,6
<b>Dizi Film / Magazin Programları</b>	Evet	155	49,5
	Hayır	158	50,5
<b>Bilim, Teknoloji Programları</b>	Evet	71	22,7
	Hayır	242	77,3
<b>Diğer</b>	Evet	31	9,9
	Hayır	282	90,1
<b>Toplam</b>		<b>313</b>	<b>100,0</b>

**Tablo 4.** Katılımcıların Günlük Yaşamdaki Fen Olaylarını Edinme Kaynaklarına Göre Frekans-Yüzde Dağılımları

Fen Bilgisini Edinme Kaynağı	Cevap	Frekans	Yüzde
<b>Gazete / Dergi</b>	Evet	156	49,8
	Hayır	157	50,2
<b>Televizyon</b>	Evet	214	68,4
	Hayır	99	31,6
<b>İnternet</b>	Evet	207	66,1
	Hayır	106	33,9
<b>Diğer İnsanlar</b>	Evet	58	18,5
	Hayır	255	81,5
<b>Kendi Deneyimleri</b>	Evet	52	16,6
	Hayır	261	83,4
<b>Okul</b>	Evet	137	43,8
	Hayır	176	56,2
<b>Toplam</b>		<b>313</b>	<b>100,0</b>

### 3.2. Hazırlanan Ölçeğe Göre Günlük Yaşamdaki Fen Olaylarının Bilgi Temelli Yaklaşım Düzeylerinin Toplumsal Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi

9 soruluk Demografik Bilgiler Anketi ve günlük hayatta kullanma durumlarını belirlemeye yönelik olarak hazırlanan 37 soruluk Günlük Yaşamdaki Bazı Fen Olaylarına Bilgi Temelli Yaklaşım Ölçeği hazırlandıktan sonra 5 ilköğretim öğrencisine ve 3 yetişkin kişiye okutularak soruların anlaşılır olup olmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu tespit sonucunda ölçekte yer alan 2 sorunun tam olarak anlaşılmadığına karar verilerek bu sorular ölçekten çıkarılmıştır.

Ölçeğin hazırlanması, uygulanması ve ön deneme sonucunda ilk taslak formunun oluşturulmasında elde edilen veriler üzerinde ölçek geliştirme istatistikleri olarak rit (madde-total korelasyon) ve rir (madde-remainder) katsayıları hesaplanmış bu sonuçlara göre 1, 16, 20. ve 33. maddeler manidar bulunmayarak ölçekten çıkarılmıştır (Tablo 5).

**Tablo 5.** Günlük Yaşamdaki Bazı Fen Olaylarına Bilgi Temelli Yaklaşım Ölçeği İç Tutarlık Analizi Sonuçları

		Madde-toplam ilişkisi			Madde-hariç ilişkisi		Toplam
		rit	sd	p	rir	sd	P
1	Kökleri koparılmış bitkilerin yaşayamamalarının nedeni, besin alamamalarıdır.	0,177	311	*	0,117	311	*
2	Kuşların kış aylarında tüylerini kabartmalarının nedeni, ısı yalıtımı yapmaktır.	0,412	311	p<.01	0,358	311	p<.01
3	Canlı çiçeklerin bulunduğu odada uyumamızın nedeni, havayı nemlendirmeleridir.	0,462	311	p<.01	0,397	311	p<.01
4	Kış ayakkabılarının geniş tabanlı olmasının nedeni, içine kalın çoraplar giyebilmektir.	0,581	311	p<.01	0,519	311	p<.01
5	Sıcak havalarda açık renkli kıyafetler giymemizin nedeni, üzerimizde fazla ağırlık yapmamalarıdır.	0,514	311	p<.01	0,465	311	p<.01
6	Buzdolabının dondurucusuna besinleri plastik kaplarda koymamızın nedeni, plastiğin besin değerlerini muhafaza etmesidir.	0,543	311	p<.01	0,475	311	p<.01
7	Evimizde bir şey yanmaya başladığı zaman üzerini kalın bir örtüyle kapatmamızın nedeni, ateşin havayla temasını engellemektir.	0,336	311	p<.01	0,288	311	p<.01
8	Testereyle odun keserken bir süre sonra odunun ısınmasının nedeni, sürtünmeden dolayı enerjinin ortaya çıkmasıdır.	0,444	311	p<.01	0,399	311	p<.01
9	Kavanozun kapağının sıcak suda açılmasının nedeni, suyun kaldırma kuvvetidir.	0,667	311	p<.01	0,620	311	p<.01
10	Kışın elektrik tellerinin gerginleşmesinin nedeni, tellerden daha fazla elektrik akımının geçmesidir.	0,635	311	p<.01	0,590	311	p<.01
11	Kar yağdığı zaman yollara tuz atılmasının nedeni, tuzun karı sertleştirerek kaymayı önlemesidir.	0,522	311	p<.01	0,451	311	p<.01
12	Ozon tabakasının insan yaşamı için önemli olmasının nedeni, oksijen üretimini sağlamasıdır.	0,505	311	p<.01	0,433	311	p<.01

13	Şehir çöplüklerinin kendi kendine yanmaya başlamalarının nedeni, çürüyen atık maddelerin yanıcı gaz çıkarmasıdır.	0,203	311	p<.05	0,129	311	*
14	Elektrikli el aletlerinin elle tutulan kısmının plastik olmasının nedeni, plastiğin ucuz olmasıdır.	-0,435	311	p<.01	-0,482	311	p<.01
15	Televizyonun arkasındaki duvarın zamanla siyahlaşmasının nedeni, duvardaki nemin tozu daha çok çekmesidir.	0,524	311	p<.01	0,459	311	p<.01
16	Tencereye tuzu su kaynadıktan sonra atmamızın nedeni, suyun kaynama süresini azaltmaktır.	0,186	311	*	0,098	311	*
17	Trafik polislerinin gece fosforlu kıyafet giymelerinin nedeni, fosforlu kıyafetlerin vücut ısısını yükseltmesidir.	0,605	311	p<.01	0,566	311	p<.01
18	Turşu yaparken içine tuz atmamızın nedeni, sebzelerin besin değerini yükseltmektir.	0,681	311	p<.01	0,632	311	p<.01
19	Dışarıda bırakılan yiyeceklerin bir süre sonra bozulmalarının nedeni, havayla temasları sonucu bakterilerin üremesidir.	0,321	311	p<.01	0,277	311	p<.01
20	Salça, yoğurt gibi besinlerin sağlıklı saklanabilmesi için metal kapların yerine, cam ve plastik kapların tercih edilmesinin nedeni, tenekelerde oluşacak olan pasın besinlere geçmesidir.	0,194	311	*	0,123	311	*
21	Demirin boyanmasının nedeni, daha güzel görünmesini sağlamaktır.	0,653	311	p<.01	0,604	311	p<.01
22	Yün kazaklarımızı çıkarırken çitirtirler duymamızın nedeni, elektrikleme olmasıdır.	0,411	311	p<.01	0,362	311	p<.01
23	Ayda sesin yayılmamasının nedeni, ayda havanın olmayışıdır.	0,420	311	p<.01	0,355	311	p<.01
24	Hava serin olsa bile, bir süre koştuktan sonra terlememizin nedeni, tansiyonumuzun düşmesidir.	0,521	311	p<.01	0,470	311	p<.01
25	Tahtanın suya bırakıldığında suyun üzerinde yüzmesinin nedeni, suyun yoğunluğunun tahtanın yoğunluğundan küçük olmasıdır.	0,407	311		0,327	311	p<.01
26	Çamaşır yıkarken yumuşatıcı kullanmamızın nedeni, suya sertlik veren iyonların çamaşırda birikmesini engelleyerek çamaşırın sertleşmesini önlemektir.	0,385	311	p<.01	0,328	311	p<.01
27	Ses kayıt stüdyolarındaki duvarların uygun malzemelerle kaplanmasının nedeni sesin soğurulmasını sağlayarak kayıt kalitesini arttırmaktır.	0,242	311	p<.05	0,175	311	*
28	Evlerimizdeki ampullerin paralel bağlanmasının nedeni, elektrik tasarrufunu sağlamaktır.	0,276	311	p<.01	0,193	311	*
29	Islak zeminlerde elektrikli aletler kullanmamamızın nedeni, çeşme suyu gibi bazı çözeltilerin elektrik enerjisini iletmeleridir.	0,404	311	p<.01	0,347	311	p<.01
30	Televizyonumuzun kumandasını kablosuz kullanabilmemizin nedeni, televizyonun kumanda edilmesinde kızılötesi ışıklardan yararlanılmasıdır.	0,388	311	p<.01	0,320	311	p<.01
31	Güneşli havalarda güneş gözlüğü kullanmamızın nedeni, terlemeyi önlemektir.	0,503	311	p<.01	0,456	311	p<.01
32	Kış aylarında yaşanan çığ düşmesinin temel nedeni, yer çekimidir.	-0,131	311	*	-0,220	311	p<.05
33	Yıldızların mavi, beyaz, sarı ve kırmızı gözükmelerinin nedeni, yıldızların uzaklık farklarıdır.	0,181	311	*	0,097	311	*

34	Aynı hızla hareket ederken birbiriyle çarpışan otomobil ve kamyonun, kamyonun daha az zarar görmesinin nedeni, daha sağlam malzemeden yapılmış olmasıdır.	0,363	311	p<.01	0,279	311	p<.01
35	Derimizin her bölgesinde ısıyı algılama duyusunun aynı olmamasının nedeni, derinin her bölgesinde aynı oranda duyu almasının olmayışıdır.	0,294	311	p<.01	0,220	311	p<.05

Maddelerin ayırt etme gücünü sınamak için üst ve alt çeyrekler arası t testi uygulanmış, bu analize göre 32. madde manidar bulunmayarak ölçekten çıkarılmıştır (Tablo 6).

**Tablo 6.** Günlük Yaşamdaki Bazı Fen Olaylarına Bilgi Temelli Yaklaşım Ölçeği Ayırt Etme Gücü Analizi Sonuçları

		Üst çeyreklik			Alt çeyreklik			Karşılaştırma		
		n	x	s	n	x	s	t	sd	p
1	Kökleri koparılan bitkilerin yaşayamamalarının nedeni, besin alamamalarıdır.	85	0,871	0,483	85	0,635	0,721	2,485	168	p<.01
2	Kuşların kış aylarında tüylerini kabartmalarının nedeni, ısı yalıtımı yapmaktır.	85	0,918	0,277	85	0,247	0,722	7,948	168	p<.01
3	Canlı çiçeklerin bulunduğu odada uyumamızın nedeni, havayı nemlendirmeleridir.	85	0,871	0,483	85	-0,012	0,852	8,258	168	p<.01
4	Kış ayakkabılarının geniş tabanlı olmasının nedeni, içine kalın çoraplar giyebilmektir.	85	0,894	0,437	85	-0,282	0,908	10,702	168	p<.01
5	Sıcak havalarda açık renkli kıyafetler giymemizin nedeni, üzerimizde fazla ağırlık yapmamalarıdır.	85	1,000	0,000	85	0,341	0,894	6,756	168	p<.01
6	Buzdolabının dondurucusuna besinleri plastik kaplarda koymamızın nedeni, plastiğin besin değerlerini muhafaza etmesidir.	85	0,788	0,558	85	-0,329	0,808	10,434	168	p<.01
7	Evimizde bir şey yanmaya başladığı zaman üzerini kalın bir örtüyle kapatmamızın nedeni, ateşin havayla temasını engellemektir.	85	0,976	0,217	85	0,553	0,748	4,983	168	p<.01
8	Testereyle odun keserken bir süre sonra odunun ısınmasının nedeni, sürtünmeden dolayı enerjinin ortaya çıkmasıdır.	85	1,000	0,000	85	0,482	0,781	6,075	168	p<.01
9	Kavanozun kapağının sıcak suda açılmasının nedeni, suyun kaldırma kuvvetidir	85	0,976	0,152	85	-0,212	0,846	12,66	168	p<.01
10	Kışın elektrik tellerinin gerginleşmesinin nedeni, tellerden daha fazla elektrik akımının geçmesidir.	85	0,976	0,217	85	0,024	0,873	9,714	168	p<.01

11	Kar yağdığı zaman yollara tuz atılmasının nedeni, tuzun karı sertleştirerek kaymayı önlemesidir.	85	0,765	0,630	85	-0,318	0,876	9,197	168	p<.01
12	Ozon tabakasının insan yaşamı için önemli olmasının nedeni, oksijen üretimini sağlamasıdır.	85	0,776	0,605	85	-0,365	0,769	10,68	168	p<.01
13	Şehir çöplüklerinin kendi kendine yanmaya başlamalarının nedeni, çürüten atık maddelerin yanıcı gaz çıkarmasıdır.	85	0,694	0,655	85	0,376	0,831	2,752	168	p<.01
14	Elektrikli el aletlerinin elle tutulan kısmının plastik olmasının nedeni, plastiğin ucuz olmasıdır.	85	-	0,152	85	-0,424	0,822	-6,062	168	p<.01
15	Televizyonun arkasındaki duvarın zamanla siyahlaşmasının nedeni, duvardaki nemin tozu daha çok çekmesidir.	85	0,729	0,585	85	-0,282	0,825	9,165	168	p<.01
16	Tencereye tuzu su kaynadıktan sonra atmamızın nedeni, suyun kaynama süresini azaltmaktır.	85	0,424	0,864	85	-0,129	0,813	4,270	168	p<.01
17	Trafik polislerinin gece fosforlu kıyafet giymelerinin nedeni, fosforlu kıyafetlerin vücut ısını yükseltmesidir.	85	1,000	0,000	85	0,294	0,843	7,677	168	p<.01
18	Tuğu yaparken içine tuz atmamızın nedeni, sebzelerin besin değerini yükseltmektir.	85	0,941	0,283	85	-0,341	0,839	13,278	168	p<.01
19	Dışarıda bırakılan yiyeceklerin bir süre sonra bozulmalarının nedeni, havayla temasları sonucu bakterilerin üremesidir.	85	0,976	0,217	85	0,612	0,656	4,835	168	p<.01
20	Salça, yoğurt gibi besinlerin sağlıklı saklanabilmesi için metal kapların yerine, cam ve plastik kapların tercih edilmesinin nedeni, teneke kutularda oluşacak olan pasın besinlere geçmesidir.	85	0,659	0,716	85	0,400	0,775	2,248	168	p<.05
21	Demirin boyanmasının nedeni, daha güzel görünmesini sağlamaktır.	85	0,941	0,322	85	-0,212	0,914	10,90	168	p<.01
22	Yün kazaklarımızı çıkarırken çıtırtılar duymamızın nedeni, elektriklenme olmasıdır.	85	1,000	0,000	85	0,424	0,850	6,213	168	p<.01
23	Ayda sesin yayılmamasının nedeni, ayda havanın olmayışıdır.	85	0,859	0,441	85	0,024	0,771	8,620	168	p<.01
24	Hava serin olsa bile, bir süre koştuktan sonra terlememizin nedeni, tansiyonumuzun düşmesidir.	85	0,906	0,332	85	0,153	0,852	7,546	168	p<.01
25	Tahtanın suya bırakıldığında suyun üzerinde yüzmesinin	85	0,741	0,675	85	-0,165	0,843	7,687	168	p<.01

	nedeni, suyun yoğunluğunun tahtanın yoğunluğundan küçük olmasıdır.									
26	Çamaşır yıkarken yumuşatıcı kullanmamızın nedeni, suya sertlik veren iyonların çamaşırdaki birikmesini engelleyerek çamaşırın sertleşmesini önlemektir.	85	0,941	0,237	85	0,306	0,787	7,084	168	p<.01
27	Ses kayıt stüdyolarındaki duvarların uygun malzemelerle kaplanması nedeniyle sesin soğrulmasını sağlayarak kayıt kalitesini arttırmaktır.	85	0,918	0,352	85	0,388	0,725	6,018	168	p<.01
28	Evlerimizdeki ampullerin paralel bağlanmasının nedeni, elektrik tasarrufunu sağlamaktır.	85	0,353	0,827	85	-0,212	0,818	4,451	168	p<.01
29	Islak zeminlerde elektrikli aletler kullanmamamızın nedeni, çeşme suyu gibi bazı çözeltilerin elektrik enerjisini iletmeleridir.	85	0,988	0,108	85	0,318	0,805	7,567	168	p<.01
30	Televizyonumuzun kumandasını kablosuz kullanabilmemizin nedeni, televizyonun kumanda edilmesinde kızılötesi ışıklardan yararlanılmasıdır.	85	0,859	0,467	85	0,141	0,888	6,554	168	p<.01
31	Güneşli havalarda güneş gözlüğü kullanmamızın nedeni, terlemeyi önlemektir.	85	0,976	0,152	85	0,341	0,839	6,829	168	p<.01
32	Kış aylarında yaşanan çığ düşmesinin temel nedeni, yer çekimidir.	85	-	0,987	85	0,059	0,878	-0,735	168	*
33	Yıldızların mavi, beyaz, sarı ve kırmızı gözükmesinin nedeni, yıldızların uzaklık farklarıdır.	85	0,118	0,837	85	-0,224	0,850	2,621	168	p<.01
34	Aynı hızla hareket ederken birbiriyle çarpışan otomobil ve kamyonun, kamyonun daha az zarar görmesinin nedeni, daha sağlam malzemeden yapılmış olmasıdır.	85	0,541	0,810	85	-0,294	0,843	6,550	168	p<.01
35	Derimizin her bölgesinde ısıyı algılama duyusunun aynı olmamasının nedeni, derinin her bölgesinde aynı oranda duyu almasının olmayışıdır.	85	0,776	0,564	85	0,212	0,860	5,030	168	p<.01

Bu iki yöntemle yapılan madde analizine göre 2.-15., 17.-19., 21.-31., 34.-35. maddeler tablo 7’de verilen ölçeğin son halini oluşturmuştur. Hazırlana ölçeğin son durumuna göre günlük yaşamlarındaki bazı fen olaylarının bilgi temelli yaklaşım düzeylerinin toplumsal bazı değişkenler açısından incelenmesi sağlandı.

**Tablo.7** Katılımcıların Günlük Yaşamdaki Bazı Fen Olaylarına Bilgi Temelli Yaklaşım Ölçeğinde Sorulan Sorulara Verdikleri Cevapların Dağılımı ve Ölçeğin Son Hali

S.N	Olaylar		Doğru	Kararsızım	Yanlış	Toplam	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma
1	Kuşların kış aylarında tüylerini kabartmalarının nedeni, ısı yalıtımı yapmaktır.	F	220	71	22	313	1,36	,611
		%	70,3	22,7	7	100		
2	Canlı çiçeklerin bulunduğu odada uyumamızın nedeni, havayı nemlendirmeleridir.	F	52	45	216	313	2,52	,763
		%	16,6	14,4	69	100		
3	Kış ayakkabılarının geniş tabanlı olmasının nedeni, içine kalın çoraplar giyebilmektir.	F	74	29	210	313	2,43	,849
		%	23,6	9,3	67,1	100		
4	Sıcak havalarda açık renkli kıyafetler giymemizin nedeni, üzerimizde fazla ağırlık yapmamalarıdır.	F	31	9	273	313	2,77	,612
		%	9,92	2,9	87,2	100		
5	Buzdolabının dondurucusuna besinleri plastik kaplarda koymamızın nedeni, plastiğin besin değerlerini muhafaza etmesidir.	F	92	51	170	313	2,24	,881
		%	29,4	16,3	54,3	100		
6	Evimizde bir şey yanmaya başladığı zaman üzerini kalın bir örtüyle kapatmamızın nedeni, ateşin havayla temasını engellemektir.	F	276	18	19	313	1,17	,518
		%	88,2	5,8	6,1	100		
7	Testereyle odun keserken bir süre sonra odunun ısınmasının nedeni, sürtünmeden dolayı enerjinin ortaya çıkmasıdır.	F	274	18	21	313	1,19	,538
		%	87,5	5,8	6,7	100		
8	Kavanozun kapağının sıcak suda açılmasının nedeni, suyun kaldırma kuvvetidir.	F	52	44	217	313	2,52	,763
		%	16,6	14,1	69,3	100		
9	Kışın elektrik tellerinin gerginleşmesinin nedeni, tellerden daha fazla elektrik akımının geçmesidir.	F	38	35	240	313	2,64	,687
		%	12,1	11,2	76,7	100		
10	Kar yağdığı zaman yollara tuz atılmasının nedeni, tuzun karı sertleştirerek kaymayı önlemesidir.	F	89	20	204	313	2,36	,896
		%	28,4	6,4	65,2	100		
11	Ozon tabakasının insan yaşamı için önemli olmasının nedeni, oksijen üretimini sağlamasıdır.	F	90	49	174	313	2,26	,879
		%	28,8	15,7	55,6	100		
12	Şehir çöplüklerinin kendi kendine yanmaya başlamalarının nedeni, çürüten atık maddelerin yanıcı gaz çıkarmasıdır.	F	228	39	46	313	1,41	,734
		%	72,8	12,5	14,7	100		
13	Elektrikli el aletlerinin elle tutulan kısmının plastik olmasının nedeni, plastiğin ucuz olmasıdır.	F	26	23	264	313	2,75	,591
		%	8,3	7,4	84,3	100		
14	Televizyonun arkasındaki duvarın zamanla siyahlaşmasının nedeni, duvardaki nemin tozu daha çok çekmesidir.	F	69	74	170	313	2,32	,813
		%	22	23,6	54,3	100		
15	Trafik polislerinin gece fosforlu kıyafet giymelerinin nedeni, fosforlu kıyafetlerin vücut ısısını yükseltmesidir.	F	24	21	268	313	2,77	,571
		%	7,7	6,7	85,6	100		

16	Turşu yaparken içine tuz atmamızın nedeni, sebzelerin besin değerini yükseltmektir.	F	6	39	206	313	2,44	,826
		%	21,7	12,5	65,8	100		
17	Dışarıda bırakılan yiyeceklerin bir süre sonra bozulmalarının nedeni, havayla temasları sonucu bakterilerin üremesidir.	F	278	21	14	313	1,15	,471
		%	88,8	6,7	4,5	100		
18	Demirin boyanmasının nedeni, daha güzel görünmesini sağlamaktır.	F	55	20	238	313	2,58	,772
		%	17,6	6,4	76	100		
19	Yün kazaklarımızı çıkarırken çıtırtılar duymamızın nedeni, elektriklenme olmasıdır.	F	277	11	25	313	1,19	,563
		%	88,5	3,5	8	100		
20	Ayda sesin yayılmamasının nedeni, ayda havanın olmayışıdır.	F	184	84	45	313	1,55	,732
		%	58,8	26,8	14,4	100		
21	Hava serin olsa bile, bir süre koşuktan sonra terlememizin nedeni, tansiyonumuzun düşmesidir.	F	31	47	235	313	2,65	,653
		%	9,9	15	75,1	100		
22	Tahtanın suya bırakıldığında suyun üzerinde yüzmesinin nedeni, suyun yoğunluğunun tahtanın yoğunluğundan küçük olmasıdır.	F	90	41	182	313	2,29	,886
		%	28,8	13,1	58,1	100		
23	Çamaşır yıkarken yumuşatıcı kullanmamızın nedeni, suya sertlik veren iyonların çamaşırda birikmesini engelleyerek çamaşırın sertleşmesini önlemektir.	F	229	57	27	313	1,35	,634
		%	73,2	18,2	8,6	100		
24	Ses kayıt stüdyolarındaki duvarların uygun malzemelerle kaplanması nedeniyle sesin soğurulması sağlayarak kayıt kalitesini arttırmaktır.	F	206	74	33	313	1,44	,677
		%	65,8	23,6	10,5	100		
25	Evlerimizdeki ampullerin paralel bağlanması nedeniyle, elektrik tasarrufunu sağlamaktır.	F	97	82	134	313	2,11	,852
		%	31	26,2	42,8	100		
26	Islak zeminlerde elektrikli aletler kullanmamamızın nedeni, çeşme suyu gibi bazı çözeltilerin elektrik enerjisini iletmeleridir.	F	244	38	31	313	1,31	,645
		%	78	12,1	9,9	100		
27	Televizyonumuzun kumandasını kablosuz kullanabilmemizin nedeni, televizyonun kumanda edilmesinde kızılötesi ışıklardan yararlanılmasıdır.	F	220	46	47	313	1,44	,741
		%	70,3	14,7	15	100		
28	Güneşli havalarda güneş gözlüğü kullanmamamızın nedeni, terlemeyi önlemektir.	F	26	24	263	313	2,75	,592
		%	8,3	7,7	84	100		
29	Aynı hızla hareket ederken birbiriyle çarpışan otomobil ve kamyonun daha az zarar görmesinin nedeni, daha sağlam malzemeden yapılmış olmasıdır.	F	113	50	150	313	2,11	,910
		%	36,1	16	47,9	100		
30	Derimizin her bölgesinde ısıyı algılama duyusunun aynı olmamasının nedeni, derinin her bölgesinde aynı oranda duyu almasının olmayışıdır.	F	199	59	55	313	1,53	,775
		%	63,6	18,8	17,6	100		



#### 4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırma sonucunda çalışmanın amacına yönelik bir ölçek hazırlanmıştır. Ölçek hazırlama yanında katılımcıların yaşlarına, cinsiyetlerine, eğitim durumlarına, mesleklerine, düzenli olarak günlük gazete okuma, düzenli olarak bir bilim dergisi okuma, düzenli olarak günlük kitap okuma durumlarına ve izledikleri tv programlarına, günlük yaşamdaki fen olaylarını edinme kaynaklarına göre veriler elde edilmiş ve bu veriler frekans ve yüzde olarak hesaplanarak tablolştırılmıştır (tablo 1-4).

Günlük yaşamdaki bazı fen olaylarına bilgi temelli yaklaşım ölçeğinde ilk başta 37 maddeyle başlanmış ve ölçeğin uygulanması sonrasında iç tutarlık (tablo 5) ve ayırt etme gücü (tablo 6) analizleri yapılarak ölçekten 7 madde çıkarılarak 30 maddeyle sonlandırılmıştır (tablo 7). 30 maddenin 13'ü reverse değerlendirmelidir. Reverse sorular da dikkate alınarak hazırlanan yeni veri tablosundan yapılan Cronbach ve Rulon katsayıları sırasıyla 0.85 ve 0.87 olarak bulunmuştur. Bu değerler nihai ölçeğin oldukça yüksek bir güvenilirliğe sahip olduğunu göstermektedir. Ayrıca bu değerlere göre ölçeğin simetrik-homojen bir dağılım ortaya çıkardığı anlaşılmış ve tüm bu analizlere göre ölçeğin kullanılabilir olduğuna karar verilmiştir.

Ayas ve arkadaşları tarafından 2001 yılında yapılan araştırmada, Fen bilgisi öğrencilerinin bilgilerini günlük yaşamla ilişkilendirebilme seviyelerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Çıkan sonuçlara göre, fen bilgisi programındaki bütün sınıfların fizik-kimya-biyoloji temel kavramlarını yeterli düzeyde zihinlerinde değerlendirip, yorumlayamadıkları ve bilgilerini günlük yaşamla ilişkilendirme seviyelerinin oldukça düşük olduğu sonucuna varılmıştır. Bu anlamda araştırma sonuçları paralellik göstermektedir.

Konuyla ilgili benzer bir çalışma Kavak ve arkadaşları tarafından 2006 yılında yapılmıştır. Çalışmada; Fen ve Teknoloji Okuryazarlığı ve İnfomal Fen Eğitimi: Gazetelerin Potansiyel Rolü konusunda bilgi toplamaya çalışılmıştır. Araştırma sonucu elde edilen bulgulara göre; infomal bilgi kaynaklarının başında gelen gazeteler, aslında fen ve teknoloji okuryazarlığını destekler nitelikte haber ve yorumlara yer vermektedir. Ancak yeterli değildir. Çünkü gazetelerde yer alan fen ve teknoloji ile ilgili haberlerin içerikleri fen ve teknoloji okuryazarlığının tüm boyutlarını orantılı bir şekilde yansıtamamaktadır. Ayrıca araştırma bulgularına göre; gazetelerde çıkan haber ve yorumlarda fen ve teknoloji okuryazarlığının en fazla değinilen boyutu fen-teknoloji-toplum-çevre ilişkileri ile ilgili olan boyutudur.

Her iki araştırma sonucu da göstermektedir ki bilimsel bilgileri günlük hayata entegre edebilme konusunda gazeteler önemli bir role sahip değildir. Araştırma verilerine göre halkın öğrenmiş oldukları bilimsel bilgileri günlük hayatlarıyla ne

kadar ilişkilendirdikleri ve bu bilgileri nereden öğrendiklerini belirlemek amacıyla bir ölçek hazırlanmış ve ölçek sayesinde halkın fen okuryazarlığını ölçmek isteyen başka araştırmalara ışık tutacağı düşünülmektedir. Ayrıca bu çalışma öğretmenlere ve akademisyenlere okullarda verilen fen eğitiminin ne kadar etkili verildiğini, bilginin günlük hayatta kullanılıp kullanılmadığını göstereceği ve gerekli tedbirlerin alınmasını sağlayacağı umulmaktadır.

Okullardaki öğrenme süreçlerini verimli organize edebilmek ve öğrencilerin fen konularını günlük hayatlarıyla birleştirebilmelerine olanak sağlayacak planlamalar yapabilmesi için öğretmenler hizmet içi eğitim kurslarına alınabilir. Derslerde işlenen konular ile ilgili araştırmalar yapmak üzere, öğrenciler öğretmenler tarafından internet kullanmaya yönlendirilebilir. Öğrencilere verilen fen ve teknoloji dersi ödevlerinin içerikleri günlük hayatla ilişkilendirilebilir. Gazetelerde akademisyenler tarafından değerlendirilen bilim sayfaları oluşturulabilir. Okullarda okul gazetesi çıkarılması teşvik edilebilir. Okullarda fen kulüpleri kurulabilir. Öğrencilerin ilk ve ortaöğretimde aldıkları fen içerikli derslerin işleniş esnasında öğretmen ile öğrenciler arasındaki ilişkiyi derinlemesine incelemek amacıyla gözleme dayalı nitel araştırma yöntemi kullanılabilir. Fen bilimlerinin günlük hayatla ilişkilendirilmesinde müfredatın rolünün araştırılması amacıyla öğretmen görüşlerine dayalı nicel araştırma yapılabilir. Farklı örneklem grubu üzerinde kişisel görüşleri alınarak nitel araştırma yapılabilir.

## KAYNAKÇA

Akgün, Şevket, *Fen Bilgisi Öğretimi*, NASA Yayınları, Ankara, 2001, s. 38, 61.

Altun, Arif, ve Olkun, Sinan, *Güncel Gelişmeler Işığında İlköğretim: Matematik, Fen, Teknoloji, Yönetim*, Anı Yayıncılık: Ankara, 2005, s.25.

Anagün, Saime, Şengül ve Yaşar Şefik, "Developing Scientific Process Skills at Science and Technology Course in Fifth Grade Students", *İlköğretim Online*, Cilt 8, Sayı 3, 2009, 843-865.

Ayas, Alipaşa, Karamustafaoğlu Orhan, Sevim, Serkan ve Karamustafaoğlu Sevilay, "Fen Bilgisi Öğrencilerinin Bilgilerini Günlük Yaşamla İlişkilendirebilme Seviyeleri", *Maltepe Üniversitesi Yeni Bin Yılın Başında Türkiye'de Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu*, 2001. s. 458

Baker, R., Dale, "Focus on Science Literacy: The Role of Writing and Speaking in the Construction of Scientific Knowledge", *Eurasian Journal of Educational Research*, Sayı, 16, 2004, s.1-7.

Balkan, Kıyıcı, Fatime, “*Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Günlük Yaşamları ile Bilimsel Bilgileri İlişkilendirebilme Düzeyleri ve Bunu Etkileyen Faktörlerin Belirlenmesi*”, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı Fen Bilgisi Öğretmenliği Bilim Dalı, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara, 2008, s.58.

Güney, Nair, *Bilgi Toplumu ve Türkiye*, Gündoğan Yayınevi, İstanbul, 2008.

Karasar, Niyazi, *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramla, İlkeler, Teknikler*, Nobel Yayıncılık, Ankara, 2004, s.143-144.

Kavak, Nusret, Tufan, Yüksel ve Demirelli, Havva, “Fen - Teknoloji Okur Yazarlığı ve İnfomal Fen Eğitimi: Gazetelerin Potansiyel Rolü”, *G.Ü Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt: 26, Sayı: 23, 2006, s. 17-18.

Millar, Robin, “Taking Scientific Literacy Seriously as A Curriculum Aim”, *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching*, Cilt 9, Sayı 2, 2008, s.1-18.

Monk, Martin, ve Dillon, Justin, *Learning to Teach Science: Activities for Student Teachers and Mentors*, Falmer Press, Washington 1995, s.29.

Ortaş İbrahim, “Köy Enstitülerinin Önemi ve Fen Okur Yazarı Olmak”, *Çukurova Üniversitesi Türkoloji*, 2008, s.34-36.

Özdemir, Oğuz, “Fen ve Teknoloji Öğretmen Adaylarının Fen Okuryazarlıklarının Durumu”, *Türk Fen Eğitim Dergisi*, Cilt 7, Sayı 3, 2010, s.42-56.

Sarı, Mahmut, “İlköğretim fen ve teknoloji dersinde yer alan fizik konularının öğretiminde laboratuvarın yeri ve basit araç-gereçlerle yapılan fizik deneylerinin öğretmen adaylarının görüşlerinden yararlanarak değerlendirilmesi”, *Journal of Research in Education and Teaching*, Cilt 2, Sayı 2, 2013, s.115-121.

Yadigaroglu, Mustafa, ve Demircioğlu, Gökhan, “Kimya öğretmen adaylarının kimya bilgilerini günlük hayattaki olaylarla ilişkilendirebilme düzeyleri”, *Journal of Research in Education and Teaching*, Cilt 1, Sayı 2, 2012, s.165-171.



## ÖZDÜŞÜNÜMSEL BİR AKTARIM: YAZAR/ÇEVİRMENİN DEĞİŞEN GERÇEKLİK ANLAYIŞI İÇİNDE “MEMOIRS OF HALIDE EDİB” VE “MOR SALKIMLI EV” ÖRNEĞİ\*

Aslı ARABOĞLU\*\*

### ÖZET

Çeviri sürecinde çevirmenden kaynak ve erek kültürü göz önünde bulundurarak çeviri işi öncesinde belirlediği skoposu doğrultusunda çeviri yapması beklenir. Çevirmen özdüşünümsel yönüyle, yalnızca çevirmenin ötesinde kendini de metne dâhil ederek gerek kişisel eleştirileri gerek kendi belirlediği çeviri stratejileriyle bu sürece dâhil olur. Bu çalışmada özdüşünümsellikle, *Memoirs of Halide Edib*’in hem yazarı hem de tek çevirmeni olan Halide Edib’in *Mor Salkımlı Ev*’i Türkçe’de yeniden yazarken zaman içerisinde değişen görüşlerinin çeviriye yansımaları incelenecektir. Çalışmanın temel inceleme nesnesini oluşturan otobiyografilerin özdüşünümsel bir aktarım olduğu göz önünde bulundurularak bir çeviribilim kuramı olan “skopos” kuramındaki Hans Vermeer’in görüşleri ile incelenmesi amaçlanmaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Özdüşünümsellik, “skopos” kuramı, Halide Edib Adıvar

### A SELF-REFLEXIVE TRANSFER: SAMPLE OF “MEMOIRS OF HALIDE EDİB” AND “MOR SALKIMLI EV” IN ALTERED SENSE OF REALITY OF THE AUTHOR/TRANSLATOR

### ABSTRACT

During the translation process, translator is expected to do translation considering the source and the target culture in accordance with his/her skopos set before translation. Beyond just translation, the translator is included to this process with his/her self-reflexive aspect to the text with both his/her personal criticism and own translation strategies s/he has determined. In this study, by self-reflexivity, reflection of changed ideas of Halide Edib, who is the author and the only translator of *Memoirs of Halide Edib* in time, when she was rewriting *Mor Salkımlı Ev* in Turkish, will be examined. Considering that autobiographies, which form the basis of this study, are the self-reflexive transfer, it is aimed to be examined with views of Hans Vermeer in “skopos” theory, which is a translation studies theory.

**Keywords:** Self-reflexivity, "Skopos" theory, Halide Edib Adıvar

---

\* Bu makale yazarın Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü’nde Prof. Dr. Füsün ATASEVEN danışmanlığında yazdığı “İki Aynı/Ayrı Otobiyografik Yapıt Üzerine Etnometodoloji-Çeviribilim Odaklı Bir İnceleme: Yazar/Çevirmen Halide Edib” başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

\*\* Okutman Dr. Trakya Üniversitesi [asliaraboglu@trakya.edu.tr](mailto:asliaraboglu@trakya.edu.tr)

## 1. GİRİŞ

Eserleriyle edebiyatımızda önemli bir rol oynayan Halide Edib Adıvar'ın çok sayıda romanı, hikâyesi, oyunu, makalesi, konferans bildirileri bulunmaktadır. Yazıldığı dönemin özellikleriyle beraber günümüzde her biri ayrı ayrı ele alınmıştır. Eserlerinin gerek edebî gerekse tarihî açıdan dönemin birer aynası konumuna geldiği ve yazar kimliğinin yanı sıra Halide Edib Adıvar'ın çevirmen kimliği ile de yazın dünyasında bir kimlik edindiği ve yer aldığı söylenebilir. Çalışmanın inceleme malzemesi olarak kullanılacak Halide Edib'in anılarının<sup>1</sup> birinci cildi otobiyografik metin olmasından dolayı aslında birer özdüşünümsel aktarımdır. Hem yazar hem de çevirmen olarak, Halide Edib'in her iki metine de yaşayarak ve katılarak doğrudan dâhil olması söz konusudur. Bu nedenle Türkçe metnin aslında bir çeviri metin olduğunu düşündüğümüzde bu özdüşünümsel aktarım gerçekleşirken çevirmen kimliği, çeviri süreci ve alınan kararlar ile ilgili detaylara ulaşmamızın mümkün olacağı düşünülmektedir. Çalışmanın sonucunda “skopos” kuramıyla yapılacak analizle Halide Edib Adıvar'ın duygu ve görüşlerinin değişerek çeviriyi nasıl yönlendirdiği belirlenmeye çalışılacaktır.

Otobiyografilerde Halide Edib'in yaşamı özdüşünümsel bir aktarım olarak sunulurken yazar/çevirmenin gözünden dönemi izlememiz sağlanır. Otobiyografiler bize ünlü bir edebiyatçının kaleminden yaşam kesiti sunarken, bu özdüşünümsel aktarım yazar/çevirmenin görüşleri doğrultusunda sürecin nasıl gerçekleştiği gizemini ortadan kaldırır. Toplumsal ve kültürel dünyayı araştırmacının “ben”i olmadan incelemenin mümkün olmayacağını savunan özdüşünümsellik önce İngilizce yazarak kendi kimliğinden, dilinden kaçan Halide Edib'i farklı bir kültürün sözcüklerinde gizleyerek ardından çeviri yoluyla Halide Edib'in özüne dönerek gizemin ortadan kalkmasını sağlamıştır denebilir.

## 2. KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu çalışmanın kuramsal çerçevesi Hans Vermeer'in “skopos” kuramı üzerine temellendirilecektir. Özdüşünümsel bir aktarım olarak yazar/çevirmen Halide Edib'in değişen duygu ve görüşlerinin çeviri sürecini nasıl yönlendirdiği metinlerden karşılaştırmalı örneklerle ele alınacak ardından “skopos” kuramıyla analiz edilecektir.

---

<sup>1</sup> Halide Edib Adıvar 1885-1922 yıllarına ait anılarını 1885-1917 ve 1918-1922 yılları şeklinde ikiye bölüp önce İngilizce olarak kaleme alır ve anıları iki cilt olarak basılır. Birinci cilt *Memoirs of Halide Edib* 1926'ta ikinci cilt *The Turkish Ordeal* 1928 yılında İngiltere ve Amerika'da basılır. Daha sonra ilk cilt *Mor Salkımlı Ev* Halide Edib tarafından çevrilerek 1955 yılında Türkçe olarak yayımlanır ve ardından ikinci cilt *Türkün Ateşle İmtihanı* yine Türkçe olarak 1959'da yayımlanır.

## 2.1. Özdüşünümsellik (“Self-Reflexivity”)

Otobiyoğrafilerini önce İngilizce yazıp daha sonra Türkçeye çeviren Halide Edib’in hem yazar olarak hem de çevirmen olarak, çevirmenin ötesinde pratik bir metne dahil olmasıyla sürecin önemli bir odak noktası haline gelen çevirmenin özdüşünümselliğinden söz edilebilir. Ewa Morawska, *A Historical Ethnography in the Making Historical Methods* başlıklı makalesinde: “özdüşünümsel”liği “araştırmacının araştırma sırasında ve araştırma sonuçları üzerinde kendi anlatısal ‘yükleme’lerini eleştirel biçimde sınaması” olarak tanımlar<sup>2</sup>. Halide Edib otobiyoğrafilerinde modernleşmenin nasıl yaşandığını, Osmanlı’dan yeni Türkiye’ye geçiş sürecini kendi yaşayışıyla özdüşünümsel bir aktarım olarak sunar. Metinler sayesinde diğer tarihsel kimliklerin ötesinde Halide Edib’in gözünden dönemi izlememiz sağlanır. Çeviriler sayesinde değişen görüş ve duyguları doğrultusunda seçimlerinden, kararlarının ait olduğu eylemsel döngüden ve ait olduğu kültürel katmanlardan bilgi sahibi oluruz.

Gülbin Özdamar Akarçay *Etnografların Alanda Fotoğrafi Kullanma Deneyimleri ve Çalışma Pratikleri Üzerine Bir Etnografik Çalışma* başlıklı makalesinde; özdüşünümselliğin, kültürel gerçekliğin nesnel bir biçimde aktarılacağını savunan görüşe ve ideolojiye duyulan kuşkuların bir ürünü olduğunu söyler. Akarçay’a göre toplanan verilerin çoğu, araştırmacının süzgecinden geçmekte, onun kendi izlenimleri ve kuramsal yönelimindeki önyargıları bu süzgecin derinliğini belirlemektedir<sup>3</sup>. Otobiyoğrafilerde yazarın nesnel verilerle bilgi vermekten çok kendi özneliği ile kendi dünyasıyla sadece kendi anlatmak istediklerini okuruz. Halide Edib Tanzimat Dönemi ve Cumhuriyet Döneminin kültürel gerçekliğini modernizm döngüsünde kimlik değişimiyle yaşarken, bu değişimin yansıdığı Halide Edib’in otobiyoğrafilerini özdüşünümsel ve öznel bir aktarım olarak okuruz. Bu nedenle; hem İngilizce yazarken hem de Türkçeye çevirirken Halide Edib’in izlenimlerinin farklı anlatımını, farklı anlamsal gönderimlerini, kuramsal yönelimindeki farklılıkları, önyargılarını otobiyoğrafilerinden kolayca izlemek mümkündür.

Akarçay makalesinde Jonathan Potter’ın *Representing reality: Discourse, rhetoric and social construction* adlı kitabından yazarın bir sözünü aktararak “özdüşünümsellik” ile ilgili;

“Etnografların, betimlemelerin yalnızca bir şey hakkında yazmanın ötesinde bir şey yaptıkları iddiasından yola çıkmakta ve

<sup>2</sup> Ewa Morawska, "A Historical Ethnography in the Making" *Historical Methods* 3, no. 11 (1997): 55.

<sup>3</sup> Gülbin Özdamar Akarçay, “Etnografların Alanda Fotoğrafi Kullanma Deneyimleri ve Çalışma Pratikleri Üzerine Bir Etnografik Çalışma” Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi *Antropoloji Dergisi*, (Aralık, 2013): 87.

*betimlemelerin sözcüğün bazı evrelerini temsil etmekten öte pratik bir biçimde temsil ettikleri dünyaya dâhil olduklarını”*

ifade ettiklerini söyler<sup>4</sup>. Özdüşünümsel bir aktarım olarak otobiyografilerde; araştırmanın/yazma sürecinin nasıl gerçekleştirildiğine, bu süreçte ne tür sıkıntı zorluk ve sorunlarla karşılaşıldığına, bunları aşma yolunda yazarın/çevirmenin ne tür çözüm yolları geliştirdiğine ve yazma/çevirme sürecinde zihinsel, duygusal ve ruhsal yönlerden neler olup bittiğine dair bilgilerin de aktarılması söz konusudur.

“Özdüşünümsellik” kavramının otobiyografilerle yapılacak karşılaştırmalı incelemede, öznel ifadelerin ancak kendi bağlamlarında sorgulanmasının mümkün olduğu ön kabulünü sağladığı için önemli olduğu düşünülmektedir. Akarçay “özdüşünümsellik” ile ilgili makalesinde nesnellik, güvenilirlik, geçerlilik tartışmalarının artmasıyla, özellikle etnografik çalışmalarda farklı yaklaşımların kendine yer bulduğunu, örneğin antropolojinin yaptığı çalışmaları diğerleriyle karşılaştırması sonucu nesnellik kavramının sorgulanmaya başlandığını ve böylelikle “özdüşünümsellik” (self-reflexivity) kavramının, yeni etnografinin vazgeçilmez kavramlarından biri olduğunu söyler<sup>5</sup>. Çevirmenin bireyselliğinin çeviri işinin merkezinde yer almasıyla benzer bir şekilde nesnellikten uzak öznel vurgularla çeviri alan çalışmalarının ve ilgili sorgulamaların gerçekleşmesi beklenmektedir.

Göze Orhon “Alan Araştırması Deneyimini Tartışmaya Açmak: İçeriden ya da Dışarıdan Olmak, Çoğul Kimlikler ve Toplumsal Cinsiyet” başlıklı makalesinde araştırmacının öznel arası etkileşim alanının sadece bir bileşeni olduğu gerçeğini de akılda tutarak, bir alan araştırmasının epistemolojik sınırlarının, “özdüşünümsellik” ve farkındalıkla çok daha gerçekçi biçimde kavranabileceğini söylemenin mümkün olduğunu belirtir<sup>6</sup>. Yazar/çevirmenin kendi duygu ve görüşleri doğrultusunda oluşturduğu toplumsal kurgu-döngünün otobiyografilerde özdüşünümsel bir aktarım olarak ortaya çıktığı düşünülmektedir. Dolayısıyla özdüşünümsel bir aktarım olarak ve çeviri sayesinde yapılacak bir incelemeyle gerçeğe daha yakın sonuçlara ulaşılabilmesi beklenmektedir.

Diğer yandan diğer yazı türlerindense otobiyografiler bir yaşam kesiti içinde, ünlü bir edebiyatçının kaleminden ele almır. Bu sayede gerçekleşen “özdüşünümsel” aktarımın hem güvenilir olduğu hem de bize sürecin nasıl gerçekleştiği gizemini ortadan kaldıran bir yazım sunduğu söylenebilir. Toplumsal ve kültürel dünyayı

<sup>4</sup> Akarçay, 2013, 87.

<sup>5</sup> Gülbin Özdemir Akarçay, “Fotoğraf Sahaya İniyor, Özdüşünümsellik Yükseliyor” *Kültür ve İletişim*, s.34 (Eylül 2014, Şubat 2015): 76.

<sup>6</sup> Göze Orhon, “Alan Araştırması Deneyimini Tartışmaya Açmak: İçeriden ya da Dışarıdan Olmak, Çoğul Kimlikler ve Toplumsal Cinsiyet,” *Fe Dergi* c.6, no. 1 (2014): 54-67.



araştırmacının “ben”i olmadan incelemenin mümkün olmadığını savunan “özdüşünümsellik” Halide Edib’in sırlarını ortaya döker; çevirmen Halide Edib Türkçeye çevirirken değişen görüşleri doğrultusunda bazı öğelerin üstünü örtmek ister. Halide Edib’in İngilizce otobiyografisinde olayları gerçekçi bir biçimde anlatma çabası Türkçe çevirilerinde gizemli olma ve kapanma isteğine dönüşür denebilir.

## 2.2. Skopos Kuramı

Hans Vermeer’in “skopos” kuramına göre; her eylem bir “kalkış noktası”nı, yani bir eyleyenin uzam ve zaman içindeki konumunu, her birinin kendi tarihini de içeren, inançları, kuramları vb. öngörür. Bu “durul-noktası”, olanaklılığı ve eyleme şeklini de belirleyen bir yan etmendir. Vermeer her eylemin amaç odaklı bir başka deyişle her eylemin bir hedefi olduğunu söyler<sup>7</sup>. Verili koşullarda, bir eyleyen kendince optimal; yani en uygun saydığı, başka bir deyişle en iyi toplam neden(ler)inin olduğuna inandığı şekilde tasarlanan amaca ulaşmaya çalışır. Vermeer’e göre çevirme bir eylem; yani amaç odaklı yürütülen bir işlemdir<sup>8</sup>. Çevirirken (kaynak metni tüm düzlemleriyle içeren) potansiyel olarak uygun tüm etmenler, çevirinin skoposu izin verdiği ve/ya da gerektirdiği sürece dikkate alındığını belirtir. “Skopos” kuramının temel kuralı, eylemin skoposu, tasarlanan amaca ulaşmak için izlenecek stratejiyi belirlemesidir<sup>9</sup>. Öyleyse diyebiliriz ki; kaynak metni tüm yönleriyle ele alan çevirmen, metnin yazıldığı zamanın, yerin, dönemsel ve tarihsel etmenlerin, kaynak dilin kültürünün farkında olarak erek metnin oluşturacağı zamanki dönemsel ve tarihsel etmenleri, erek dilin kültürünü ve nihayetinde tüm bu kavşak noktalarını bir araya getirerek kendi skoposunu oluşturur ve amacına ulaşmak için kendi stratejilerini ortaya koyar.

Halide Edib’in otobiyografilerinde bir yandan tarihin bir dönemine cesur bir bakış sunduğu bir yandan da bu sayede kendi kimliklerinin (ulusal kimliği, entelektüel kadın kimliği, yazar ve çevirmen kimlikleri...) inşasının gerçekleştiği söylenebilir. Öncelikle İngilizce yazan bir yazar olarak ve daha sonra Türkçeye çeviren bir çevirmen olarak otobiyografileri birer iletişim köprüsü kurarak, çeşitli işlevlerle edebiyattan tarihe birçok alanda önemli bir yere sahip olmuştur. Çevirmen rolüyle içinde bulunduğu farklı kültürlerle, kaynak ve erek kültürü birlikte yaşayarak bu iletişim köprüsünün bir parçası durumundadır denebilir.

Vermeer’e göre çevrildiği ve çevirdiği kültürün bilincinde olan çevirmenin “göreceli” olarak yorumunda, “göreceli” olarak bakış açısı doğrultusunda aldığı

<sup>7</sup> Hans Vermeer, *Çeviride Skopos Kuramı*, çev. Ayşe Handan Konar (İstanbul: İş Bankası Kültür Yayınları, 2008): s. 9.

<sup>8</sup> Vermeer, 2008, 10.

<sup>9</sup> Vermeer, 2008, 12.

çeviri kararlarında farklılıklar olması beklenir. Bu farklılıklar ve tercihler çevirmenin belirlediği “skopos”a göre çeviri sürecinde işlevselleşir. Skopos kuramına göre her çeviri eylemi sonunda ortaya çıkan çeviri metnin erek kültür içerisinde belli bir işlevi vardır<sup>10</sup>. Halide Edib’in yorumuyla İngilizce ve Türkçe otobiyografiler iki farklı kültürde farklı işlevlere sahiptir. İngilizce metin geniş kapsamda bir kitleye ulaşabilme işlevine sahipken, Türkçe metin daha dar bir kapsamda sadece Türkçe bilen okura ulaşabilmek, yaşadıklarını anlatarak ders vermek için oluşturulmuştur.

Bunun yanı sıra farklı işlevlere sahip kaynak metin ve erek metin arasındaki bağın çeviri sürecinde çevirmenin özgürlük sınırlarıyla ve aldığı kararlarla şekillendiği söylenebilir. Çeviri kültürel bir eylemdir ve dil kültürel davranış biçimlerini yansıtır. Dolayısıyla çevirmen bu kültürel davranış biçimlerinin bilincinde metni oluşturur, bu kültürel kuralları bilir ve dikkate alır. Sorumluluğunu bilen uzman çevirmenden hangi koşullarda hangi özgürlüğü kullanacağına ilişkin kararları alabilmesi beklenmektedir<sup>11</sup>.

### 3. İNCELEME

Bu makalenin temel inceleme nesnesini şu iki eser oluşturmaktadır: Halide Edib Adıvar- *Memoirs of Halide Edib* (1926) ve *Mor Salkımlı Ev* (2011).

#### 3.1. *Memoirs of Halide Edib* (1926)

Halide Edib’in bir Osmanlı konağındaki (Mor salkımlı ev) çocukluk yaşamının anlatıldığı bu kitap iki ana bölümden oluşur. I. Kısım: Eski ve Yeni Türkiye arasında 1885-1908 (Between The Old and The New Turkey 1885-1908); II. Kısım: Yeni Türkiye’nin Doğuşu (New Turkey in The Making). Birinci kısım, bireysel kimlik ve benliğin köklerinin arayışına ayrılmıştır; ikinci kısımda daha çok kamusal faaliyetler ve kamusal kimliğin edinilmesi ve Halide Edib’in yeni Türkiye’nin kuruluşu sırasında kendi kimliğini bilinçli olarak kurma ve sağlamlaştırma çabaları anlatılır<sup>12</sup>.

Halide Edib’in İngilizce otobiyografilerinde yazarın kendini ifade ederken daha özgür hissettiğini gözlemlenmiştir. Bu belki de Batı dilini kullanırken Türkiye bağlamında kadınlıkla ilgili kısıcaçlardan bir ölçüde kurtulabildiği içindir. Aynı zamanda, içinde yetiştiği ve ikinci dilini öğrendiği Amerikan Kız Koleji dolayısıyla tanıdığı Amerikalı ve İngiliz misyoner çevrelerde geçerli olan, kadınlıkla ve kendi

<sup>10</sup> Vermeer, 2008, 9.

<sup>11</sup> Dilek Dizdar, “Hans Vermeer ile Röportaj: “Çevirinin Sınırları ve Çevirmenin Sorumlulukları”, *Varlık* (2006): 5.

<sup>12</sup> Ayşe Durakbaşı, “Halide Edib Türk Modernleşmesi ve Feminizm” *İletişim Yayınları, İletişim Yayınları* (2009): 161.

kimliğini tanımlama ve sunmayla ilgili kodların yaşam öyküsünü anlatırken etkili olduğu da söylenebilir<sup>13</sup>.

### 3.2. *Mor Salkımlı Ev* (2011)

Halide Edib, önce İngilizce yazdığı anılarının daha sonra bir Türkçe versiyonunu kaleme almıştır. Küçük kızın anıları, kendi dilinde, İngilizceye göre daha canlı, daha doğal bir anlatıma kavuşmuştur. Türkçe otobiyografilerde; yetişkin Halide Edib'in kendi çocukluk döneminin bir kuramcısı olarak didaktik sesini duyurduğu yerler dışında küçük kızın büyüyüp önemli bir kamusal şahsiyet olmasının öyküsüyle karşılaşırız<sup>14</sup>.

Ayşe Durakbaşa kitabının *Otobiyografik Benlik: Benliğin Ruhsal Çözümlemesi* bölümünde Halide Edib'in anılarında benliğin nasıl yansıdığından bahseder. *Mor Salkımlı Ev*'in ilk bölümünde, benliğin temel dinamiklerini şekillendiren çocukluk deneyimlerini anlatır, böylece kitap bir otobiyografiye dönüşür. Otobiyografik söyleme psikanalitik bir dil hâkimdir; sonraki bölümlerde yaşam öyküsü anlatısı daha belirgin bir biçimde anılarla kurulacaktır. Anlatı, bellekte canlanan olaylarla, geriye dönüşlerle başlangıçtaki projesine sadık kalır. Halide Edib'in sözü geçen eserinde otobiyografik kurgu, psikanalitik bir örüntüye uyar: Büyüdükçe bu derin öksüzlük acısından kurtulmak için, insanlarla, milletiyle ve insanlıkla özdeşleşir. Bütünleşmiş bir benlik anlayışı, parçaları entelektüel olarak birleştirilmiş bir kimlik oluşturmasıyla hedefine ulaşır<sup>15</sup>.

Halide Edib kitabın başında önce çocuk kimliğiyle anılarını anlatmaya başlar. İkinci bölümden sonra *hikâye artık benim oluyor*<sup>16</sup> der ver üçüncü tekil şahıstan birinci tekil şahısa geçerek yetişkin bir birey Halide Edib olarak anlatımına eder eder. Hülya Adak "*Suffragettes of the empire daughters of the Republic (2007): Women auto/biographers narrate national history (1918-1935)*" makalesinde kadın otobiyografilerinde kadınların kendilerini çocuksulaştırma tekniğini kullandıklarını ve bu şekilde gizlenmemiş yönlerini anlatıda gizlediklerini söyler. Bahsedilen yazıda verilen örneklerden biri de Halide Edib'dir. Halide Edib Osmanlı İmparatorluğunun son dönemlerine, imparatorluktan ulusa geçiş dönemine tanıklık eder ancak bu tarihî kesit yaşam hikâyesinin içinde çocukluk çağının bir dönemi olarak anlatılır (*Memoris of Halide Edib*). Diğer yandan çocuksu anılarının içinde gizlenmiş Halide Edib'in ideolojisi ve yaşam felsefesi hakkında detaylar da yer almaktadır. Yine çocuksulaştırma tekniği ile Halide Edib'in çok-etnikliliğe ve çok-kültürlülüğe karşı politik toleransı ve şiddetten uzak bir milliyetçilik felsefesi olduğu çocukluk

<sup>13</sup> Durakbaşa, 2009, 176.

<sup>14</sup> Durakbaşa, 2009, 176.

<sup>15</sup> Durakbaşa, 2009, 176, 177.

<sup>16</sup> Halide Edib Adivar, *Mor Salkımlı Ev* (İstanbul: Can Yayınları, 2011), 47.

döneminde önceden sunulmaktadır<sup>17</sup>. Özellikle birinci cildin başlarında içerik sayesinde çocuk kimliği ile ilerideki bakış açısını oluşturan unsurların neler olduğu otobiyografilerde çözümlenir.

#### 4. ESERLERİN KARŞILAŞTIRILMASI

Halide Edib Adıvar'ın *Memoirs of Halide Edib* (1926) ve *Mor Salkımlı Ev* (2011) eserleri karşılaştırıldığında öncelikle şekil olarak; sayfa sayısı ve düzenleme bakımından aralarındaki fark dikkat çekmektedir. 471 sayfadan oluşan *Memoris of Halide Edib* 1885-1917 yıllarını kapsar 1926'da İngiltere ve Amerika'da yayımlanır. Eserde sayfa numaraları verilmeden kitabın akışına uygun görsel öğeler (fotoğraf, illüstrasyon) bulunmaktadır.<sup>18</sup> Kitabın içinde bu öğelere gönderme yapılmazken kitabın başında fihris kısmında görsel öğelerden önceki sayfa numaraları gösterilerek bir sıralama yapılmıştır. Sıralamayı oluşturan görsel öğelerin adlarına bakıldığında, görsel öğelerin kitabın bir özeti niteliğinde olduğu söylenebilir. *Mor Salkımlı Ev* ise İngilizcesiyle zaman olarak aynı yılları kapsar, 1950'lerde kaleme alınır, 1955'lerde yayımlanır ve 285 sayfadan oluşur. Ancak İngilizcesindeki görsel öğelere Türkçe anı kitabında rastlanmaz.

Yapısal olarak; İngilizce metinde sıklıkla kullanılan Türkçeye ve Türklere özgü sözcüklerin ("Bey Effendi", "Kütçük Hanım" gibi ifadeler) metinde İngilizce okunuşuyla verilmesi dikkat çekici bir yöndür. Bu kullanımın yanı sıra neredeyse her Türkçe ifade için dipnot kullanılarak açıklamalar yapılmıştır ve kültürel olarak ne anlama geldiği açık bir şekilde anlatılmaya çalışılmıştır.

Yazar anadilini kullanırken ise geleneksel Türk anlatılarından ve folklorundan yararlanma olanağı bulmuştur ancak Türkçe metinler, politik eleştirilerden çekinen yazarın otosansürüne uğramıştır<sup>19</sup>. Durakbaşa, Türkçe anılarda, yerli kültürün Batılı önyargılara karşı korunması konusundaki vurgunun okunmadığını söyler<sup>20</sup>. İngilizce metinlerde yer alan Türk kültürüne özgü ifadelerin açıklamalı olarak dipnotlarda yer almasına karşın, Türkçe metinlerde bu tarz açıklamalar yer almaz. Yazar sadece İngilizce ve Türkçe metinlerin farklı dönemlerde yazıldığı vurgusu üzerinden tarihî farklılıklara ara ara açıklamalar getirir ya da sözcükler hakkında dipnotlarda Türk kültürüne özgü detaylı bilgiler verir. Çalışmanın inceleme bölümünde bu konuda örneklere yer verilmiştir. Yani İngilizce metinlerde yer alan Türk kültürüne dair

<sup>17</sup> Hülya Adak, "Suffragettes of The Empire Daughters of The Republic: Women Auto/Biographers Narrate National History (1918-1935)", *New Perspectives on Turkey* c.36, (2007): 29, 30.

<sup>18</sup> Anıların ikinci cildini oluşturan *The Turkish Ordeal*'da da benzer bir şekilde görsel öğeler bulunmaktadır.

<sup>19</sup> Durakbaşa, 2009, 179.

<sup>20</sup> Durakbaşa, 2009, 176.

yabancı dildeki açıklamalar yabancıya karşı Türk kültürünü savunma gibi algılanabilirken Türkçe metinlerde bu tip açıklamalara gerek duyulmamış, Batılı önyargılara karşı benzeri bir koruma gerçekleştirilmemiştir.

Kurgusal olarak; çocukluk anılarının anlatıldığı ilk cildin hem İngilizcesi hem de Türkçesi bir kaybediş travmasıyla başlar. Annesi hastadır ve Halide Edib çok küçük yaşta ölüyor. Halide Edib çocukluğunda bu eksikliği hisseder. Geleneksel yapıya sahip bir ailede, babasının modern tarzda yetiştirmeye çalıştığı bir kız çocuğudur. Babası Batı benzeri modern, eşitlikçi, pozitif bilime ve eğitime ağırlık veren bir dünya görüşüne sahip iken *Memoirs*'in genelinde Halide Edib için evrensel tarzda her din ve kültürdeki insanları kucaklayan bir öğreti bulma, tüm insanlar için geçerli sayılabilen tek ve mutlak bir gerçeğe varma arayışı hâkimdir. Osmanlıdan Yeni Türkiye'ye, imparatorluktan bir ulusa geçiş sürecinin yansımaları olarak da modern olmaya dair ve Halide Edib'in kimlikleri üzerinden kadının toplumdaki yerine dair izlenimler anılarda yer almaktadır.

İngilizce metinlerde Halide Edib'in özel hayatına yer verilirken Türkçe metinlerde oldukça az yer verilmiş ya da birer cümleyle geçiştirilmiştir. Çocuklarıyla olan anıları tarihsel bir anlatımın kesite uğraması gibi ara diyaloglar halinde metinde yer almış iniş çıkışlarla farklı olaylar bir anlam bütünlüğü olmadan bir araya getirilmiştir. Bu durum okura bölümlerin çıkartılmış olduğu hissini vermektedir. İlk eşi Salih Zeki'den neredeyse hiç bahsedilmezken Dr. Adnan'dan metinlerde daha çok bahsedilmiş; sadece olayların bir parçası konumunda gösterilmiştir.

#### 4.1. Örnekler

Özdüşünümsel bir aktarım olarak yazar/çevirmen Halide Edib'in değişen duygu ve görüşlerinin çeviri sürecini nasıl yönlendirdiğini gösteren kaynak ve erek metinlerden karşılaştırmalı örnekler aşağıda sunulmuştur.

Aşağıdaki kaynak metinde Nevres Badji üzerinden bir sınıflandırma yaparak kötü kokunun onu nasıl rahatsız ettiği İngilizce bilen okura sunulurken sözcük seçimi oldukça dikkatli yapılmış görünmekte olup yine kokunun sahibini sevdiği vurgusu yapılmıştır. Erek metinde ise Türkçe bilen okur için kullanılan ifadeler daha keskindir.

##### *Kaynak Metin*

“The first night at Nevres's house was not pleasant. The first night anywhere is unpleasant for a child, but it was more so in her house for two special reasons: first she made me sleep in her bed, and she had the incurable smell of colored people, so hard for a sensitive white nose to bear, however that nose may love the owner of the smell. Secondly she put out the light, and I was used to sleeping with an oil-lamp, a soft shaky light which bathed the furniture, as well as granny's face, in a dim and golden haze; whereas this darkness in Nevres Badji's room seemed to thicken so as

to solidify Nevres Badji into a hard black mass, so hard that one could bite it, as Mark Twain says, but never be able to chew it without breaking one's teeth. I perspired with anguish and felt that the unmoving time too was solidified and fixed like the darkness.”<sup>21</sup>

#### *Erek Metin*

“Nevres Bacı'nın evinde ilk gece pek hoş geçmedi, Esasen her çocuk, yer değiştirenince yadırgar. Fakat bu geceki rahatsızlığımın başlıca iki sebebi vardı. Evvelâ beni koynunda yatırdı; Bacı'yı bütün varlığımın sevmekle beraber, *Zencilerin kendilerine mahsus ten kokusu, bu kadar yakın ve bütün gece için tahammül edilmez bir şeydi*. Sonra da Bacı gazı söndürüyor, karanlıkta yatıyordu. Hâlbuki Haminne'nin odasında her gece bir zeytinyağı kandili yanardı. Ben bütün eşyayı, hatta Haminne'nin yüzünü titrek, hafif bir loşlukta ayırt edebilirdim. Nevres Bacı'nın odasının karanlığı o kadar katı bir cisim hâlinde idi ki Mark Twain'in dediği gibi, insan âdeta ısırabilirdi. Fakat dişlerini kırmadan çiğneyemezdi. Terledim, içimi saran huzursuzluk, sıkıntı bana tıpkı üstümdeki karanlık gibi edebi ve sabit geldi.”<sup>22</sup>

Aşağıdaki kaynak metin ve erek metin karşılaştırmasında ise yukarıdaki durumun tam tersi söz konusudur. Kaynak metinde keskin bir anlatım yer alırken, erek metinde Türkçe bilen okur için fikrinin değiştiği vurgusu yapılmadan daha yumuşak ifadelerle bir anlatım söz konusudur. Kaynak metinde fikrinin değiştiğini ve o ve onun gibilerini sevdiğini söyleyerek kısa bir cümlede anlatımı sonlandırır. Türkçe'de ise fikrinin değiştiği vurgusu yapılmadan kime ve ne tür insanlara “çok ama çok yakınlık duyduğu” tasvir edilmiştir.

#### *Kaynak Metin*

“It was a tall Kurdish porter with a dark face and a tender heart, as they all usually have. He caressed my hair, patted my cheeks, laughed and tried to be friendly, tried his best to make me speak. He wanted to stop and buy me sweets out of his own poor purse if Nevres Badji had allowed such familiarity. *Such an unpleasant penetrating smell attacked my nostrils from his body, and his face was so fond and foolish, and I was in such an irritated state of mind, feeling the Istamboul crowd to be an audience gathered to watch my humiliation, that I hated him violently at that moment; but I have changed my mind since, and I love him and his kind.*”<sup>23</sup>

#### *Erek Metin*

“Hamal uzun boylu, esmer, fakat her halde kalbi rikkatle dolu bir Kürt'tü. Mütemediyen yanaklarımı, saçlarımı okşuyor beni konuşturmaya çalışıyordu. Hatta

<sup>21</sup> Halide Edib Adıvar, *Memoirs of Halide Edib* (New York, London: The Century Company, 126), 63, 64.

<sup>22</sup> Adıvar, 2011, 69.

<sup>23</sup> Adıvar, 1926, 63.

bir yerde durdu, eğer Bacı itiraz etmezse bana kendi kesesinden şeker bile alacaktı. *Burnumu o iri vücuttan gelen ter kokusu istilâ etmiş', kocaman ve alık yüzündeki muhabbet bile beni ilgilendirmemişti. Öyle bir haysiyet ran vaziyete düşmüş, sanki bütün İstanbul halkı beni seyretmeye gelmiş gibi içimde bir utanma hâsıl olmuştu ki bu hamaldan olanca kuvvetimle nefret edivermişim. Fakat şimdi, ona da ona benzeyen dışı kaba ve hayvani: içi basit, fakat insanlık ifade eden mahlûklara çok ama çok yakınlık duyarım.*"<sup>24</sup>

Çeviri stratejisi olarak dip not kullanımı aşağıdaki karşılaştırmada dikkat çekicidir. Kaynak metinde Türk kültürüne özgü ifadeler dipnotlarla yazar tarafından açıklanırken çevirmen bu tür bir kullanıma erek metinde yer verme gereği duymamıştır. Çünkü erek kültür için herkesçe bilinen bu ifadelerin okur tarafından hiç bilinmiyormuş gibi tekrarlanmasının çevirmen tarafından yorucu olacağı düşünülmüş olabilir.

*Kaynak Metin*

"The day before the Kurban Bairam, granny took me for our annual visit to the *türbeh* of *Eyoub*.\* Before my birth, it was very much hoped that I should be a boy, and father had vowed that he would name me, after the saint in Eyoub, Halid. When I disappointed them by turning out to be a girl, they persisted in giving me the feminine form of Halid, which is Halide; and every year either father or granny took me to the Holy Tomb and sacrificed a sheep for the poor of Eyoub.

As we were driving this year to Eyoub, granny stopped at *Hadji Bekir's\** and bought *loukoum*. "The softest you have," she said. "It is for an old lady of a hundred and ten."

"Who is she?" I asked, as the carriage drove on.

"My teacher," she said. "I have not been to see her for some time, and I need her *blessing*,\* especially just now."

So that year we called on the oldest lady in Eyoub, living in the oldest house in the place. ...."

\* Eyoub, the Turkish form of Job, is a suburb of Constantinople just outside the city walls on the Golden Horn. It is said to have been thus named to commemorate the fact that Eyoub, or Halid (as he was also called), one of the most devoted of Mohammed's followers, made a raid and entered the Byzantine city some hundreds of years before its final fall before the Turkish armies in 1453. The Mosque of Eyoub is one of the most sacred. A *türbeh* is a small building round a tomb, often of great architectural beauty.

---

<sup>24</sup> Adıvar, 2011, 68.

\* The great sweet-shop in Istamboul, specially renowned for its Turkish delight.

\* A teacher's blessing is especially respected. One of the sayings of Ali is: "If some one teaches me one letter, I am his slave for life."<sup>25</sup>

*Erek Metin*

“Kurban Bayramı'ndan bir gün önce Haminne beni Eyüpsultan'a götürdü. Orada bağlı idim. Babam bir erkek çocuğu beklemiş, adını doğmadan Halit koymuştu. Rahmetli, ölünceye kadar bana "Halit" derdi. Her sene kurban bayramından evvel beni ya babam ya da Haminne oradaki türbeye götürür ve orada bir de kurban keserlerdi.

Eyüp'e giderken Haminne, Hacıbekir'in önünde tarabayı durdurur, lokum alırdı. Şekerciye: "Çok yumuşak olsun, yüz on üç yaşında bir ihtiyar hanım için," derdi. Arabada kim olduğunu sorunca: "Hocam, bu günlerde onun duasına çok muhtacım," dedi. Eyüpsultan'da ilk işimiz, belki en eski bir evden en yaşlı bir kadını ziyaret oldu.”<sup>26</sup>

Halide Edib'in İngilizce metinde yer almayan şekilde Türkçe metinde dini ifadelerle anlatıma özellikle yer verdiği dikkat çekici bir yöndür. Aşağıdaki kaynak metinde anneannesinin gittiği yerde yatmadan önce dua etmesi yönünde ona hatırlatması kaynak dilde anlatılırken yalın ifadeler kullanılmıştır. Erek dilde ise Türk kültürüne özgü bu durum daha detaylı, özümşenerek anlatılmış, Türk kültüründe bilinen Fatiha suresi verilerek dipnotta parantez içinde yazarın meali olduğu belirtilmiştir.

*Kaynak Metin*

“.....I thought of granny's caution: "That woman does not pray at all ; no one is religious in the proper way among those people. Do not forget to say thy sures at night before thou goest to sleep." The sures were from Al Falaq, and as my Arabic lessons went on I began to realize the beauty of the words, which till now had been nothing but soothing sounds:

Say: I seek refuge in the Lord of Dawn,

From the evil of the utterly dark night when it comes,

And from the evil of those who cast wicked suggestions on firm resolutions. . . .”<sup>27</sup>

*Erek Metin*

“.....Haminne ayrılırken bana: "Orada herkes beynamazdır; sakın geceleri Kul'euzü'leri ve Elham'ı okumayı unutma," demişti. Bunların manasını anlamak

<sup>25</sup> Adıvar, 1926, 98, 99.

<sup>26</sup> Adıvar, 2011, 92.

<sup>27</sup> Adıvar, 1926, 156.



bana çok büyük bir teselli verdiği için, her çocuğun bunları yatarken Türkçe olarak tekrar etmesinin çok hayırlı olacağına inanıyordum.

"Yattım sağıma, döndüm soluma"yı ilk o gece tekrar ettikten sonra, daima Fatıha'yı okuyordum:

*"Bütün âlemlerin hâkimi olan, Rabbi olan Allah'a hamd olsun. Merhametliler merhametlisi, hesap gününün Rabbi olan sana ibadet eder, senden yardım dileriz. Bize doğru yolu göster, senin nimetine mazhar olanların yolunu göster, gazabını celb etmişlerin doğru yoldan sapmışların değil."\**

\*Fatıha suresi (yazarın mealı)."<sup>28</sup>

## 5. SONUÇ

Yapılan incelemenin sonunda, yazar/çevirmen Halide Edib'in kaynak metinden erek metne dönüşümde yaklaşık olarak geçen 30 yıl içerisinde, medeni durumu gibi ilişkişel durumunda değışimler söz konusu olmadığı halde, duygu ve görüşlerinde değışimler olduğu ve bunun çevirilerine farklı özdüşünümsel bir aktarım olarak yansıdığı gözlemlenmiştir. Yani çevirmenin çeviri stratejilerinde değışen duygu ve görüşlerinin geçerli olduğu söylenebilir. Halide Edib'in tarihsel bir dönemi kendi anıları aracılığıyla anlatma kararına rağmen, otobiyografilerde daha çok duygusal yönü ve kişisel fikirleriyle karşılaştığımızı söyleyebiliriz. Halide Edib'in zaman içerisinde değışen duyguları ve fikirleri çeviri metinlerinde farklı stratejiler kullanmasına sebep olmuştur denebilir.

Toplumsal ve kültürel dünyayı araştırmacının "ben"i olmadan incelemenin mümkün olmayacağını savunan özdüşünümselliğin çeviri yoluyla değışen "ben"i gözler önüne serdiği düşünülmektedir. Konu bazında değışmekle beraber zaman zaman kaynak metinde zaman zaman ise erek metinde ifadelerin üstü kapalı, keskin ya da yalın şeklinde verildiği gözlemlenmiştir. Vermeer'in "skopos" kuramı esasında Halide Edib'in kendi belirlediği amaç doğrultusunda çeviri işini yerine getirdiği söylenebilir. İnceleme sonucunda; Halide Edib'in değışen görüşlerinin, farklı "ben"lerin varlığının çeviri sürecini ve çeviri stratejilerini yönlendirdiği ve çeviri metinlere farklı işlevler kazandırdığı ileri sürülebilir.

Dolayısıyla, çevirmen kararlarında ve çeviri stratejilerinde göreceli olarak amaç doğrultusunda farklılıkların olduğu söylenebilir. Çeviriler özünde kaynak metinlerle aynı da olsa metinlerin ayrı metinler olduğunu düşündürecek hem içerik olarak hem de yapısal olarak farklılıklar bulunmaktadır. Bu farklılığın temel nedeninin çevirmenin "skopos"u olduğu söylenebilir. Yazar/çevirmen değışen duygu ve görüşleri doğrultusunda tekrar yazarak belirlediği yeni hedef kitle için

---

<sup>28</sup> Adıvar, 2011, 126.

anlama sadık kalarak kendini yeniden anlatmak ister.<sup>29</sup> Başlangıçta kaçtığı bireysel kimliğine, “öz”üne dönerek kendini ana diline çevirmek ister.

#### KAYNAKÇA

Adak, Hülya, “Suffragettes of the Empire Daughters of the Republic: Women Auto/Biographers Narrate National History (1918-1935)”, *New Perspectives on Turkey*, 2007, s. 27-51.

Adivar, Halide Edib, *Memoirs of Halide Edib*, New York, The Century Company, London 1926.

Adivar, Halide Edib, *Mor Salkımlı Ev*, Can Yayınları, İstanbul, 2011.

Akarçay, Gülbin Özdamar, “Etnografların Alanda Fotoğrafi Kullanma Deneyimleri ve Çalışma Pratikleri Üzerine Bir Etnografik Çalışma”, *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi Antropoloji Dergisi*, Aralık, 2013, s 87.

Akarçay, Gülbin Özdamar, “Fotoğraf Sahaya İniyor, Özdüşünümsellik Yükseliyor”, *Kültür ve İletişim*, Sayı 34, Eylül 2014, Şubat 2015, s 76.

Dizdar, Dilek, “Hans Vermeer ile Röportaj: “Çevirinin Sınırları ve Çevirmenin Sorumlulukları””, *Varlık*, 2006, s 5.

Durakbaşa, Ayşe, *Halide Edib Türk Modernleşmesi ve Feminizm*, İletişim Yayınları, İstanbul, 2009.

Morawska, Ewa, "A Historical Ethnography in the Making", *Historical Methods* S.3, no.11. 1997, s. 55.

Orhon, Göze, “Alan Araştırması Deneyimini Tartışmaya Açmak: İçeriden ya da Dışarıdan Olmak, Çoğul Kimlikler ve Toplumsal Cinsiyet”, *Fe Dergi*, c.6, no.1, 2014, s. 54-67.

Vermeer, Hans Jeremy. *Çeviride Skopos Kuramı*, (Çev.) Ayşe Handan Konar, İş Bankası Kültür Yayınları, İstanbul, 2008.

---

<sup>29</sup> Halide Edib Adivar’ın ideolojik nitelik taşıyan bir çeviri örneği için bir araştıma Bkz. İsmail Kaplan, “Politics and Translation: How George Orwell’s Animal Farm was Rendered into Turkish”, *Interdisciplinarity on Translation*. Proceedings of the 2<sup>nd</sup> International Colloquium on Translation organized by Yıldız Technical University (İstanbul: Isis, 2006): 359-363.

## ÖĞRETMEN ADAYLARININ TARTIŞMA BECERİLERİNE YÖNELİK TUTUMLARI

*Gürbüz OCAK\**  
*Gülçin KARAKUŞ\*\**

### ÖZET

Bu çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının tartışma becerilerine yönelik tutumlarını belirleyerek bazı değişkenlerin bu tutumlar üzerindeki etkilerini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın örneklemini Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi son sınıfında öğrenim gören 297 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada veriler Tartışmaya Yönelik Tutum Ölçeği ile toplanmıştır. Bu ölçek; 5'li likert tipinde 20 maddeden oluşan tutum ölçeğidir. Elde edilen veriler cinsiyet, bölüm, anne-baba eğitim durumu ve mezun olunan okul türü açısından Mann-Whitney U ve Kruskal Wallis H-Test kullanılarak analiz edilmiştir. Elde edilen sonuçlar öğretmen adaylarının tartışmaya yönelik tutumlarında cinsiyetin, mezun oldukları okul türünün ve okumakta oldukları bölümün etkisi olduğunu, anne baba eğitim durumlarının ise etkili olmadığını göstermektedir.

*Anahtar Kelimeler:* Öğretmen adayı, Tartışma, Tutum

## PRE-SERVICE TEACHERS' ATTITUDES TOWARDS THE ABILITY OF DISCUSSION

### ABSTRACT

The aim of this study is to examine the attitudes of pre-service teachers' towards the ability of discussion by different variables. The sample of this study is chosen as 297 pre-service teachers. The study was carried out in an Education Faculty of Afyon Kocatepe University. The data were collected by a likert type Attitude Scale for Discussion Ability. Attitude scale consists of 20 questions. In this study, Mann-Whitney U and Kruskal Wallis H-Test have been used to find out if there is a statistical difference between the descriptive variables such as gender, field, the high school they graduated from and parental education. According to the results gender, field and the high school they graduated from effect pre-service teachers' attitude but parental education has no effect.

*Keywords:* Pre-service teacher, Discussion, Attitude,.

---

\* Doç. Dr. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, e-mail: [gurbuzocak@gmail.com](mailto:gurbuzocak@gmail.com)

\*\* Cumhuriyet Anadolu Lisesi, Afyonkarahisar, e-mail: [karakusgulcin@gmail.com](mailto:karakusgulcin@gmail.com)

## GİRİŞ

Günümüzdeki eğitim sıradan bilgi aktarmanın çok ötesinde bir anlam ifade etmektedir (Ergun, 1999). Nitekim uzun zamandır eğitim öğretim, öğrenciye sadece bilmesi gereken konuların aktarımı olmaktan uzaklaşarak, ona sorumluluk alma, analiz etme, sorgulama, değerlendirme gibi becerilerin kazandırılması gerektiğini vurgulayan bir süreç haline dönüşmektedir. Pek çok eğitimci artık bir metnin öğrenciye aktarılmasından ziyade, öğrencinin bir konu hakkında eleştirel düşünmeye yönlendirilmesine odaklanmaktadır (Callison, 2000; Graves, Juel, & Graves, 2001 Akt. Murphy, Wilkinson, Soter, Hennessey, Maeghan & Alexander, 2009). Öğrencinin eleştirel düşünmesinin temelinde ise açık fikirli olmak ve meraklılık yer alır. Eleştirel düşünen öğrenci konu hakkında çok yönlü düşünmeyi, konuyu analiz etmeyi, konuya şüpheli bakabilmeyi öğrenebilmektedir. Ancak bunun olabilmesi için öğrencinin kendi fikrini rahatça ifade edebileceği bir ortamda olması gerekmektedir. Bilgiyi somut gerçekler halinde bir set olarak algılayan ve öğrenmeyi de bu bilgi setinin aktarımı olarak gören düşünce yapısını incelemek için doğal tartışma ortamları teşvik edilmelidir. Ancak tartışmaya içtenlikle katılım kesin bir otorite hâkimiyetinde olmaz. Bu katılım alternatif yorumlara açık olmayı, kendi kendine öğrenmeyi kolaylaştırmayı, öğrencinin düşünmeye ve öğrenmeye dair istekli olduğuna inanmayı gerektirir (Hadjioannou, 2007).

Geleneksel eğitim ortamında, öğrenci farklı düşünse bile bunu ifade edemez çünkü çoğu zaman öğretmen bu fırsatı vermeyebilir. Öğretmene karşı görüş bildirmenin öğretmen otoritesine zarar verme ihtimali çoğu zaman öğrencide tedirginliğe yol açmaktadır. Oysa tam tersi demokratik bir ortamda öğrenci görüşünü rahat ifade eder ve hem kendi düşüncelerini hem de karşıdaki kişinin düşüncelerini değerlendirir ( Kalelioğlu ve Tekmen, 2012).

Öğretmen bir sınıfta meydana gelen küçük ya da büyük her şeyi başlatan kişi olmalıdır (Steiner,1997). Sınıfta pek çok farklı yöntem ve metot kullanılmaktadır. Açıkça görülebilen faydaları olmasına rağmen, pek çok öğretmen sınıfta tartışmaktan çekinir (Gall&Gillet, 1980; Gall, 1985; Dillon, 1994, Akt. Henning, 2008). Bu durum özellikle öğrenciler ilgisiz olduğu zaman meydana gelir (Steiner,1997). Tartışmaya katılmak öğrencinin düşünme yeteneğini geliştiren pedagojik bir araçtır (Fisher, 2001). Öğretmenlerin tartışmaya gereken önemi vermemesinin bir nedeni tartışmanın yararlı sonuçları olduğunu onaylamamaları ve tartışmalı konulardan kaçınmak için otokratik öğretim yöntemlerini tercih etmeleridir. (Gall&Gillet, 1980; Gall, 1985; Dillon, 1994, Akt. Henning,2008). Bir diğer neden ise derste kavramları öğretmek öğrencilerin sınav puanlarının artırılması gerektiğine dair dışsal baskılardır (Henning, 2008).

Tartışma ortamında, öğrencinin ve öğretmenin rolü iletişim açısından karşılıklıdır, öğretmen fikir ifade eder, bilgi sunar, netleştirir, bağlantı kurar ve

belirsiz konuların netliğe kavuşmasını sağlar (Steiner,1997). Aslında öğrencinin tartışmaya katılımı o konu hakkındaki bilgisine ve deneyimine, kendini ifade etme isteğine ve kişilik yapısına da bağlıdır (Steiner,1997). Bununla birlikte öğretmenin rolü de önemlidir; öğretmen şeytanın avukatı olmayı unutmamalıdır. Çünkü bu sayede öğrenciler farklı açılardan bakmayı ve bir düşüncenin nasıl doğrulanacağını öğrenir (Bender, 2003).

Tartışmada bazı sıkıntılar da meydana gelebilir. Örneğin öğrenciler çok sessiz kalabilir. Sessiz öğrencinin tartışmaya katılması için ne kadar ısrar edilir? Bu durumun nedeni bilgi eksikliği midir? Yoksa tartışmaya katılması için ısrar etmek öğrencinin psikolojik olarak sıkıntı yaşamasına mı neden olur? (Bender, 2003). Öte yandan kimi öğrenciler ise çok fazla konuşabilir. Eğer çok konuşan öğrenciler gereksiz konuşma hakkında ve daha sessiz olanlar suskunluklarının diğerlerinin baskınlığına neden olacağı hakkında bilgilendirilirse her iki taraf da kendi durumunu düzeltecektir (Henning, 2008).

Öğrenci görüşünü sunarken elbette belli kurallara uymalıdır. Karşısındaki öğretmeni ya da sınıf arkadaşı ile görüş uyumsuzluğu ancak karşılıklı tartışarak sonuca bağlanır. Burada bahsedilen tartışma bir teknik olarak kullanılan tartışmadan farklıdır. İfade edilmek istenen öğrencinin öğretmenin fikrinden farklı olarak kendi fikrini söylemesi ve gerekiyorsa savunmasıdır. Ancak her iki taraf içinde önemli olan tartışırken çok bağırarak haklıdır mantığından uzaklaşmaktır. Öğrenci saygılı bir şekilde öğretmenin fikrini sorgulayabilmeli ya da kendi düşüncelerinin doğruluğunu öğretmene anlatmaya çalışmalıdır.

Tartışmak sosyolojini ve psikolojinin de sınırları dâhilindedir. Bazı araştırmacılar insanların tartışmaya kendilerini değerlendirmek açısından katıldıklarını ifade etmektedirler. Buna Sosyal Onaylama Teorisi denilmektedir ve bu teoriye göre insan düşüncesinin doğru olup olmadığını öğrenmek ister ve amaç doğrulanmaktır (Cragon ve Wright,1999).

Tartışmak düşünceyi kanıtla desteklemeyi ve bir fikri ya da düşünceyi sorgulamayı sağlar. Sorgulamak öğrencinin konu hakkında düşünmesini sağlar, öğrenciyi motive eder, onun konuya odaklanmasını mümkün kılar (Henning, 2008). Öğrencinin iletişim kurma becerisini geliştirir, fikirlerini daha açık ve özetle sunmasına imkân sunar (Cashin, 2011). Öğrenci, öğrenme sürecinin sorumluluğunu alır ve öğrenmeye yönelik motivasyonu artar, neler öğrendiğine dair geri dönüt sağlar. Yorum yapmayı, detaylandırmayı ve doğrulamayı öğretir. Böylece öğretmen öğrencinin ne anladığının derinine inebilir (Cashin, 2011). Tartışma esnasında sınıfta konuşması öğrencinin problem çözme becerisi, anlama ve öğrenme süreci ile doğrudan ilgilidir (e.g., Mercer, 1995, 2002; Nystrand, Gamoran, Kachur&Prendergast, 1997; Wegerif, Mercer&Dawes, 1999) ve aslında öğrencinin

üst düzey düşünebilme becerisine sahip olmasını ve okuduğunu anlamasını destekler (Akt. Murphy, Wilkinson, Soter, Hennessey, Maeghan & Alexander, 2009).

Literatürde tartışmanın pek çok faydası olduğunu doğrulayan çalışmalar bulunmaktadır. Avustralya’da bir araştırmada okunulan kitap hakkında tartışmanın okumaya dair önemli ölçüde pozitif tutum oluşturduğu görülmüştür (Rowe,1991). Bir başka çalışmada ise öğrencinin tartışma ortamına katılmasının sadece anlama becerisini geliştirmediği aynı zamanda da okuma ve yazma becerilerine yönelik sınavlarda test sonuçlarının yükselmesini sağladığı tespit edilmiştir (Langer,1999; Akt. Haring, 2006). Howel (2008), yaptığı çalışmada tartışmanın işbirlikçi çalışma ortamlarında veri analizinde niteliğin artmasını ve öğrencilerde araştırmalara katılma isteğinin ortaya çıkmasını sağladığını tespit etmiştir.

Yukarda yapılan çalışmalarda sınıf içi tartışmaların uygulanması sürecinde çeşitli eksikliklerin olmasına karşın öğrencilerin başarılarını arttırmada ve bazı becerilerini geliştirmede etkili olduğu görülmektedir. Bu durum öğretmenlerin derslerinde sınıf içi tartışmalara yer vermeleri gerektiğini göstermektedir. Geleceğin öğretmenleri olan öğretmen adaylarının da tartışmaya yönelik tutumlarının belirlenmesi ilerde bu yöntemi kullanıp kullanmayacakları hakkında önemli ipuçları sunacaktır. Buna karşın literatürde öğretmen adaylarının sınıf içi tartışmalara yönelik tutumlarını belirlemeye yönelik çalışmalara rastlanmamaktadır. Bu çalışmada literatürdeki bu boşluk giderilmeye çalışılmıştır.

#### *Araştırmanın Amacı*

Bu araştırmanın genel amacı öğretmen adaylarının tartışmaya yönelik tutumları belirleyerek bu tutumlarının cinsiyet, mezun olunan okul türü, öğrenim gördükleri bölüm ve anne-baba eğitim durumları açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini tespit etmektir.

#### *Problem Cümlesi*

Öğretmen adaylarının tartışmaya yönelik tutumları nasıldır? Bu tutumlar arasında bazı değişkenler açısından anlamlı farklılık var mıdır?

#### *Alt problemler*

1. Öğretmen adaylarının tartışmaya yönelik tutumlarının dağılımı nasıldır?
2. Cinsiyet tartışmaya yönelik tutumlar üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmakta mıdır?
3. Mezun olunan lise türü tartışmaya yönelik tutumlar üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmakta mıdır?
4. Öğretmen adaylarının öğrenim gördüğü bölüm türü tartışmaya yönelik tutumlar üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmakta mıdır?

5. Annenin eğitim durumu tartışmaya yönelik tutumlar üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmakta mıdır?

6. Babanın eğitim durumu tartışmaya yönelik tutumlar üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmakta mıdır?

## YÖNTEM

Araştırma genel tarama modelinde yapılmıştır. Genel tarama modeli, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla, evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek veya örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemelerdir (Karasar, 1994). Bu çalışmada Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi son sınıf öğrencilerinin tartışmaya yönelik tutumları üzerinde bazı değişkenlerin bir fark oluşturup oluşturmadığı belirlenmeye çalışılmıştır.

### *Evren ve Örneklem*

Araştırmanın çalışma evrenini Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencileri, örneklemini ise aynı üniversitenin Eğitim Fakültesi son sınıfında öğrenim gören 297 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Örneklemin son sınıf öğretmen adaylarından seçilmesinin nedeni öğretmen adaylarının özel öğretim yöntemleri, drama vb. alanı öğretmeye yönelik derslerde tartışmaya becerilerini geliştirmeye yönelik bir eğitim almalarıdır. Bu bağlamda örneklem amaçsal örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Patton'a (1987) göre, amaçlı örnekleme zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak sağlamaktadır, pek çok durumda olgu ve olayların keşfedilmesinde ve açıklanmasında yararlı olur.

### *Veri Toplama Araçları*

Bu çalışmada veriler Ocak ve Karakuş (2015) tarafından geliştirilen ve geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılan Tartışmaya Yönelik Tutum Ölçeği (TYTÖ) yardımıyla toplanmıştır. TYTÖ beşli likert türünde hazırlanmış 10'u olumlu 10'u ise olumsuz toplam 20 maddeden oluşmaktadır. Bu ölçeğin güvenilirlik çalışması sonunda güvenilirlik katsayısı  $r = ,86$  olarak tespit edilmiştir. Ölçek 3 boyuttan oluşmaktadır. Bunlar; birinci boyut; Farkındalığa Yönelik Tutum : 2., 3., 4.,6.,7.,8.,12.,14. maddelerde; ikinci boyut; Etkiye Yönelik Tutum: 16.,18.,19.,20.,21.,25. maddelerde ve üçüncü boyut; Çekingenliğe Yönelik Tutum: 36.,37.,38.,49.,50. maddelerde tanımlanmıştır.

### *Verilerin analizi*

Verilerin analizinde, öğrencilerin verdikleri cevapların puanlarını hesaplamak amacıyla ölçekte yer alan maddeler; 4.20-5.00 “Tamamen katılıyorum”, 3.40-4.19 “Katılıyorum”, 2.60-3.39 “Kararsızım”, 1.80-2.59 “Katılmıyorum”, 1-1.79 “Hiç katılmıyorum” aralıkları temel alınarak yorumlanmıştır. Yapılan normallik testi sonuçlarına göre ölçeğin tümü ve her bir alt faktörü için elde edilen verilerin normal dağılım göstermemeleri nedeniyle verilerin çözümlenmesinde, aritmetik ortalama, frekans, yüzde, faktör yükleri, *Mann-Whitney U* ve *Kruskal Wallis H-Test* istatistik işlemleri kullanılmıştır.

### BULGULAR ve YORUMLAR

Bu bölümde bulgular, araştırmanın alt problemlerine göre sunulmuştur.

*1.Öğretmen adaylarının tartışmaya yönelik tutumlarının dağılımı nasıldır?*  
Öğretmen adaylarının tartışmaya yönelik tutumlarının Farkındalık boyutunda frekans, yüzde ve madde ortalamaları dağılımı Tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 1.** Ölçeğin Birinci Boyutu (Farkındalık) ile İlgili Yüzde, Frekans ve Madde Ortalamaları

		1	2	3	4	5	X	Sonuç
Farkındalık	1.Tartışma yöntemi farklı görüşlere tahammül edebilmeyi sağlar(2)	f 4	8	6	126	153	4.4	Tamamen Katılıyorum
		% 1.3	2.7	2.0	42.4	51.5		
	2.Öğretmenle tartışırken kendi hakkımı savunmak hoşuma gider(3)	f 6	14	19	132	126	4.2	Tamamen Katılıyorum
		% 2.0	4.7	6.4	44.4	42.4		
	3.Öğretmenle tartışmak kendimi etkili ve doğru ifade edebilmemi sağlar(4)	f 6	24	25	126	116	4.08	Katılıyorum
		% 2.0	8.1	8.4	42.4	39.1		
	4.Öğretmenle tartışmak doğru bildiklerimin kalıcılığını artırır(6)	f 4	20	26	123	124	4.15	Katılıyorum
		% 1.3	6.7	8.8	41.4	42.8		
	5.Öğretmenle tartışmak eksik bilgilerimi tamamlamamı sağlar(7)	f 5	15	23	127	127	4.19	Katılıyorum
		% 1.7	5.1	7.7	42.8	42.8		
	6.Tartışma bana deneyim kazandırır(8)	f 2	6	19	141	129	4.30	Tamamen Katılıyorum
		% .7	2.0	6.4	47.5	43.4		
	7.Tartışma dersi sıkıcılıktan kurtarır(9)	f 5	17	21	117	137	4.22	Tamamen Katılıyorum
		% 1.7	5.7	7.1	39.4	46.1		
8.Öğretmenle tartışmak farklı fikirlerin ortaya çıkmasını sağlar(12)	f 3	15	17	141	121	4.21	Tamamen Katılıyorum	
	% 1.0	5.1	5.7	47.5	40.7			
9. Öğretmenle tartışmam sınıfta demokrasi olduğunu gösterir(14)	f 7	15	35	112	128	4.14	Katılıyorum	
	% 2.4	5.1	11.8	37.7	43.1			



Tartışmaya Yönelik Tutum Ölçeğinde Farkındalık boyutu incelendiğinde en düşük 3. soru “Öğretmenle tartışmak kendimi etkili ve doğru ifade edebilmemi sağlar ” maddesinin ortalama puana sahip olduğu belirlenmiştir. Bu boyut için öğrencilerin sıklıkla “tamamen katılıyorum” aralığına karşılık gelen bir ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Buna göre öğretmen adaylarının farkındalık boyutunda yer alan maddelere tamamen katıldıkları söylenebilir.

Öğretmen adaylarının tartışmaya yönelik tutumlarının Etki boyutunda frekans, yüzde ve madde ortalamaları dağılımı Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2.** Ölçeğin İkinci Boyutu (Etki) ile İlgili Yüzde, Frekans ve Madde Ortalamaları

		1	2	3	4	5	X	Sonuç
10.Öğretmenle tartışmam aramızdaki olumlu ilişkiyi zedeler(16).	f	42	72	39	91	52	3.13	Kararsızım
	%	14.1	24.2	13.1	31.0	17.5		
11.Tartışma yöntemi bana tartışma sanatını öğretmez(18)	f	37	68	47	94	51	3.18	Kararsızım
	%	12.5	22.9	15.8	31.6	17.2		
12.Öğretmenle tartışsam konu dağılır(19)	f	17	62	47	94	57	3.24	Kararsızım
	%	12.5	20.9	15.8	31.6	19.2		
13.Öğretmenimle tartışsam ona saygısızlık olur(20)	f	40	61	25	100	71	3.34	Kararsızım
	%	13.5	20.5	8.4	33.7	23.9		
14.Öğretmenimle tartışsam gergin sınıftan hoşlanmam(21)	f	36	77	35	95	54	3.18	Kararsızım
	%	12.1	25.9	11.8	32.0	18.2		
15. Öğretmenle tartışarak dikkati üzerime çekmekten hoşlanmam(25)	f	45	84	34	84	50	3.03	Kararsızım
	%	15.2	28.3	11.4	28.3	16.8		

Etki boyutuna bakıldığında ise öğrencilerin “Öğretmenle tartışarak dikkati üzerime çekmekten hoşlanmam ” ile 15.madde için en düşük puan ortalamasına sahip oldukları görülmektedir. Etki boyutunda yer alan bütün maddelerin ortalamalarının “kararsızım” aralığına denk gelmesine bağlı olarak öğretmen adaylarının etkiye yönelik ne olumlu ne de olumsuz bir düşünceye sahip oldukları söylenebilir.

Öğretmen adaylarının tartışmaya yönelik tutumlarının Çekingenlik boyutunda frekans, yüzde ve madde ortalamaları dağılımı Tablo 3’te verilmiştir.

**Tablo 3.** Ölçeğin Üçüncü Boyutu (Çekingenlik) ile İlgili Yüzde, Frekans

## ve Madde Ortalamaları

		1	2	3	4	5	X	Sonuç	
Çekingenlik	16. Derste kendimi rahat hissetmediğim için fikrimi söylemem(36)	f	51	91	33	81	41	2.89	Kararsızım
		%	17.2	30.6	11.1	27.3	13.8		
	17.Öğretmenle tartışmam çünkü o her zaman haklıdır(37)	F	142	87	29	22	17	1.93	Katılmıyorum
		%	47.8	29.3	9.8	7.4	5.7		
	18.Öğretmenle tartışmam çünkü küçük düşmekten korkarım(38)	F	45	70	38	72	72	3.18	Kararsızım
		%	15.2	23.6	12.8	24.2	24.2		
19. Kendimi bir konu hakkında öğretmenle tartışabilecek kadar yeterli görmüyorum(49)	F	40	60	51	86	60	3.22	Kararsızım	
	%	13.5	20.2	17.2	29.0	20.2			
20. Öğretmenden farklı düşünürsem bu görüşümü ifade etmem (50)	f	36	76	33	98	54	3.19	Kararsızım	
	%	12.1	25.6	11.1	33.0	18.2			

Çekingenliğe yönelik tutum boyutunda ise “Öğretmenle tartışmam çünkü o her zaman haklıdır ” ile 17. madde için en düşük puan ortalamasının olduğu ve maddede geçen ifadeye katılmadıkları görülmektedir. Bu boyut için öğretmen adaylarının sıklıkla “kararsız” aralığına düşen puan ortalamalarına sahip oldukları belirlenmiştir. Buna göre öğretmen adaylarının çekingenlik boyutuna yönelik tutumlarının ne olumlu ne de olumsuz olduğu söylenebilir.

2. Cinsiyet tartışmaya yönelik tutumlar üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmakta mıdır?

Öğretmen adaylarının tartışmaya yönelik tutumları üzerinde cinsiyet değişkeninin anlamlı bir etkisinin olup olmadığının belirlenmesi için yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 4’de verilmiştir.

**Tablo 4.** Öğrencilerin Cinsiyete Göre Tartışmaya Yönelik Tutumlarına İlişkin Mann-Whitney U testi Sonuçları

Tutum	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
<b>Toplam Tutum</b>	Kız	196	142,26	27883,50	8577,50	.059
	Erkek	101	162,07	16369,50		
<b>Farkındalık(1.Boyut)</b>	Kız	196	139.44	27330,00	8024,00	.007
	Erkek	101	167.55	16923,00		
<b>Etki(2.Boyut)</b>	Kız	196	146,53	28720,50	9236,50	.490
	Erkek	101	153,79	15532,50		
<b>Çekingenlik(3.Boyut)</b>	Kız	196	145,63	28542,50	9236,50	.344
	Erkek	101	155,53	15710,50		

\*p < 0.05

Tablo 4'e göre cinsiyet değişkeninin tartışmaya yönelik tutumda sadece farkındalık boyutunda anlamlı bir farklılığa neden olduğu p<0.05, diğer boyutlarda anlamlı bir farklılığa neden olmadığı saptanmıştır(p<0.05).

3. Öğretmen adayın mezun olduğu lise türüne göre tartışmaya yönelik tutumlar üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmakta mıdır?

Öğretmen adaylarının tartışmaya yönelik tutumları üzerinde mezun oldukları lise türünün anlamlı bir etkisinin olup olmadığının belirlenmesi için yapılan Kruskal-Wallis Testi analizi sonuçları Tablo 5'de verilmiştir.

**Tablo 5.** Öğrencilerin Mezun Olunan Lise Türüne Göre Tartışmaya Yönelik Tutumlarına İlişkin Kruskal-Wallis Testi Analizi Sonuçları

Ölçek ve boyutları	Mezun Ol. Lise Türü	N	Sıra	S.S.	X <sup>2</sup>	p	Anlamı Fark
Toplam Tutum	1.Düz Lise	158	160.21	10.026	25.863	.000*	1-2
	2.Anadolu Lisesi	81	123.24				1-5
	3.Meslek Lisesi	24	192.25				3-2
	4.Anadolu Öğret. Lisesi	9	160.22				3-5
	5.Süper Lise	16	84.69				
	6.Anadolu Tek. ve Mes. Lisesi	9	171.89				
<b>Toplam</b>		297					

Farkındalık	1.Düz Lise	158	154.84	5.443	8.425	.134		
	2.Anadolu Lisesi	81	155.32					
	3.Meslek Lisesi	24	138.04					
	4.Anadolu Öğret. Lisesi	9	122.00					
	5.Süper Lise	16	126.13					
	6.Anadolu Tek. ve Mes. Lisesi	9	86.39					
	<b>Toplam</b>	297						
Etki	1.Düz Lise	158	157.34	6.008	29.146	.000*	1-2	
	2.Anadolu Lisesi	82	119.65				3-2	
	3.Meslek Lisesi	24	199.15				3-5	
	4.Anadolu Öğret. Lisesi	9	176.39					
	5.Süper Lise	16	96.53					
	6.Anadolu Tek. ve Mes. Lisesi	9	198.83					
	<b>Toplam</b>	297						
Çekingenlik	1.Düz Lise	158	156.41	4.111	17.412	.004*	2-3	
	2.Anadolu Lisesi	81	125.88					
	3.Meslek Lisesi	24	183.42					
	4.Anadolu Öğret. Lisesi	9	155.06					
	5.Süper Lise	16	109.81					
	6.Anadolu Tek. ve Mes. Lisesi	9	198.89					
	<b>Toplam</b>	297						

\*p &lt; 0.05

Tablo 5'e göre öğretmen adaylarının mezun olduğu lise türünün tartışmaya yönelik toplam tutum puanları ile etki ve çekingenlik alt boyutları üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturduğu buna karşın farkındalığa yönelik tutum alt boyutu üzerinde

anlamli bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir. Bu farklılığın nereden kaynaklandığını belirlemek için toplam tutum puanları için hipotez testi yapılmış ve elde edilen sonuçlar tabloda gösterilmiştir. Mezun olunan lise türüne göre anlamli farklılığın Düz Lise ile Anadolu Lisesi ile Düz lise ile Süper Lise arasında Düz Lise lehine ve Meslek Lisesi ile Anadolu Lisesi ile Meslek Lisesi ile Süper Lise arasında Meslek Lisesi lehine olduğu belirlenmiştir.

Ölçeğin etki boyutu için mezun olunan lise türüne göre Düz Lise ile Anadolu Lisesi arasında Düz Lise lehine ve Meslek Lisesi ile Anadolu Lisesi ile Meslek Lisesi ile Süper Lise arasında Meslek Lisesi lehine anlamli bir farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Ölçeğin Çekingenlik boyutu için mezun olunan lise türüne göre Anadolu Lisesi ile Meslek Lisesi arasında Anadolu Lisesi lehine anlamli bir farklılığın olduğu belirlenmiştir.

*4. Öğretmen adaylarının öğrenim gördüğü bölüme göre tartışmaya yönelik tutumlar üzerinde anlamli bir farklılık oluşturmakta mıdır?*

Öğretmen adaylarının tartışmaya yönelik tutumları üzerinde öğrenim gördükleri bölüm değişkeninin anlamli bir etkisinin olup olmadığının belirlenmesi için yapılan Kruskal-Wallis Testi analizi sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

**Tablo 6.** Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Bölüme Göre Tartışmaya Yönelik Tutumlarına İlişkin Kruskal-Wallis Testi Analizi Sonuçları

Ölçek ve boyutları	Bölüm	N	Sıra	S.S.	X <sup>2</sup>	p	Anlamı Fark
Toplam Tutum	1.Okul Öncesi Öğretmenliği	43	123.78	10.026	39.396	.000*	2-3 5-3 2-1
	2.Türkçe Öğretmenliği	79	187.91				5-1 2-4
	3.Sınıf Öğretmenliği	48	117.19				5-4
	4.Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	99	130.97				
	5.Bilgisayar ve Teknoloji Öğretmenliği	28	196.23				
	<b>Toplam</b>	297					
Farkındalık	1.Okul Öncesi Öğretmenliği	43	145.63	5.443	9.194	.056	
	2.Türkçe Öğretmenliği	79	158.65				

	3.Sınıf Öğretmenliği	48	173.91				
	4.Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	99	137.86				
	5.Bilgisayar ve Teknoloji Öğretmenliği	28	123.93				
	<b>Toplam</b>	<b>297</b>					
Etki	1.Okul Öncesi Öğretmenliği	43	120.94	6.008	43.576	.000*	2-3 5-3 2-1
	2.Türkçe Öğretmenliği	79	184.18				5-1 2-4 5-4
	3.Sınıf Öğretmenliği	48	102.10				
	4.Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	99	141.03				
	5.Bilgisayar ve Teknoloji Öğretmenliği	28	201.41				
	<b>Toplam</b>	<b>297</b>					
Çekingenlik	1.Okul Öncesi Öğretmenliği	43	131.29	4.111	32.182	.000*	2-3 5-3 2-1
	2.Türkçe Öğretmenliği	79	178.56				5-1 2-4 5-4
	3.Sınıf Öğretmenliği	48	115.72				
	4.Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	99	134.24				
	5.Bilgisayar ve Teknoloji Öğretmenliği	28	202.04				
	<b>Toplam</b>	<b>297</b>					

\*p &lt; 0.05

Tablo 6'ya göre öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölüm türünün tartışmaya yönelik toplam tutumları ile etki ve çekingenlik alt boyutlarında anlamlı bir farklılık oluşturduğu buna karşın farkındalığa yönelik tutum alt boyutu üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir. Bu farklılığın nereden kaynaklandığını belirlemek için toplam tutum puanları için hipotez testi yapılmış ve elde edilen sonuçlar farkın kaynağı bölümünde belirtilmiştir.

Öğrenim gördüğü bölüme göre öğretmen adaylarının toplam tutumları arasında Türkçe Öğretmenliği ile Sınıf Öğretmenliği, Türkçe Öğretmenliği ile Okul Öncesi Öğretmenliği ve Türkçe Öğretmenliği ile Sosyal Bilgiler Öğretmenliği arasında Türkçe Öğretmenliği lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Ayrıca Bilgisayar ve Teknoloji Öğretmenliği ile Sınıf Öğretmenliği ve Bilgisayar ve Teknoloji Öğretmenliği ile Okul Öncesi Öğretmenliği arasında Bilgisayar ve Teknoloji Öğretmenliği lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

Etki ve Çekingenlik boyutlarının her ikisi için Türkçe Öğretmenliği ile Sınıf Öğretmenliği, Türkçe Öğretmenliği ile Okul Öncesi Öğretmenliği ve Türkçe Öğretmenliği ile Sosyal Bilgiler Öğretmenliği arasında Türkçe Öğretmenliği lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Ayrıca Bilgisayar ve Teknoloji Öğretmenliği ile Sınıf Öğretmenliği ve Bilgisayar ve Teknoloji Öğretmenliği ile Okul Öncesi Öğretmenliği arasında Bilgisayar ve Teknoloji Öğretmenliği lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

*5. Annenin eğitim durumu İngilizce dersine yönelik tutumlar üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmakta mıdır?*

Öğretmen adaylarının tartışmaya yönelik tutumları üzerinde anne eğitim durumu değişkeninin anlamlı bir etkisinin olup olmadığının belirlenmesi için yapılan Kruskal-Wallis analizi sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

**Tablo 7.** Öğretmen Adaylarının Annelerinin Eğitim Durumuna İlişkin Kruskal-Wallis Analizi Sonuçları

Ölçek ve boyutları	Anne Eğitim Durumu	N	Sıra	S.S.	X <sup>2</sup>	p	Anlamı Fark
Toplam Tutum	1.İlkokul	183	148.35	10.026	2.438	.656	
	2.Ortaokul	34	166.99				
	3.Lise	46	137.65				
	4.Üniversite	24	146.48				
	5.Yok	10	158.00				
	<b>Toplam</b>		297				
Farkındalık	1.İlkokul	183	148.48	5.443	2.348	.672	
	2.Ortaokul	34	153.56				
	3.Lise	46	141.64				
	4.Üniversite	24	145.23				
	5.Yok	10	185.90				
	<b>Toplam</b>		297				
Etki	1.İlkokul	183	149.05	6.008	.291	.990	
	2.Ortaokul	34	153.12				
	3.Lise	46	143.33				
	4.Üniversite	24	150.08				
	5.Yok	10	150.30				
	<b>Toplam</b>		297				

Çekingenlik	1.İlkokul	183	151.72	4.111	4.935	.294
	2.Ortaokul	34	169.46			
	3.Lise	46	129.59			
	4.Üniversite	24	142.94			
	5.Yok	10	133.55			
	<b>Toplam</b>	297				

\*p &lt; 0.05

Tablo 7'ye göre annenin eğitim durumunun öğretmen adaylarının tartışmaya yönelik tutumları üzerinde bir etkisinin olmadığı görülmektedir.

6. Babanın eğitim durumu İngilizce dersine yönelik tutumlar üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmaktadır mıdır?

Öğretmen adaylarının tartışmaya yönelik tutumları üzerinde baba eğitim durumu değişkeninin anlamlı bir etkisinin olup olmadığının belirlenmesi için yapılan Kruskal-Wallis analizi sonuçları Tablo 8'de verilmiştir.

**Tablo 8.** Öğretmen Adaylarının Baba Eğitim Durumuna İlişkin Kruskal-Wallis Analizi Sonuçları

Ölçek ve boyutları	Baba Eğitim Durumu	N	Sıra	S.S.	X <sup>2</sup>	p	Anlamı Fark
Toplam Tutum	İlkokul	112	154.31	10.026	3.738	.443	
	Ortaokul	53	152.31				
	Lise	69	135.45				
	Üniversite	58	147.79				
	Yok	5	196.00				
	<b>Toplam</b>	297					
Farkındalık	İlkokul	112	154.08	5.443	4.028	.402	
	Ortaokul	53	141.38				
	Lise	69	149.48				
	Üniversite	58	140.26				
	Yok	5	210.80				
	<b>Toplam</b>	297					
Etki	İlkokul	112	153.58	6.008	2.171	.704	
	Ortaokul	53	155.19				
	Lise	69	139.36				
	Üniversite	58	143.68				
	Yok	5	175.60				
	<b>Toplam</b>	297					
Çekingenlik	İlkokul	112	150.08	4.111	1.750	.782	
	Ortaokul	53	158.13				
	Lise	69	138.33				
	Üniversite	58	150.65				
	Yok	5	156.30				
	<b>Toplam</b>	297					

\*p &lt; 0.05



Tablo 7. ve Tablo 8'e göre anne ve babalarının eğitim seviyelerine göre öğretmen adaylarının tartışmaya yönelik tutum puanlarında anlamlı farklılık bulunamadığı tespit edilmiştir.

## SONUÇ VE TARTIŞMA

Öğretmen adaylarının tartışmaya yönelik tutum puanlarının dağılımlarının farkındalık boyutu için katılıyorum ile tamamen katılıyorum düzeylerinde olduğu belirlenmiştir. Farkındalık boyutundaki maddeler daha çok tartışmanın olumlu etkilerini ifade ettiğinden öğretmen adaylarının tartışmaya yönelik olumlu tutuma sahip olduğu söylenebilir. Buna karşın etki ve çekingenlik boyutları için ise öğretmen adaylarının tutum puanlarının dağılımının kararsız düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Etki boyutundaki maddeler daha çok öğretmen adaylarının tartışma sonucu karşılaşılabilecekleri olumsuz durumlardan etkilenmekten dolayı tartışma ortamlarına girmekte kararsız olduğunu göstermektedir. Bu durum öğretmenle tartışmanın olumsuz sonuçlara neden olabileceğine yönelik bir tutumun hâkim olduğunu göstermektedir. Yeşil (2004) çalışmasında öğretim elemanlarının otoriteyi sağlayamama korkusu, yetiştirilme tarzları, birikim eksiklikleri ile geçmiş deneyimlerinde karşılaştıkları olumsuzluklar nedeniyle tartışmalara karşı olumsuz bir tutum içerisinde olduklarını ifade etmektedir. Bu bağlamda Yeşil'in (2004) çalışmasından elde edilen sonuçlar bu çalışmada öğretmen adaylarının öğretmenle tartışmaya girmekte kararsız olmalarının nedenleri olabilir. Çekingenlik boyutundaki maddeler ise daha çok özgüven eksikliği nedeniyle tartışmada kararsız kaldığını göstermektedir. Özellikle tartışma sonucu küçük düşme korkusu, kendini yeterli görmeme ve fikirlerini rahat söyleyememe durumları öğrencilerin bu boyuta yönelik tutum puan dağılımındaki kararsızlığın nedeni olabilir. Yeşil (2003) öğrencilerin yasal tehlikelerden çekinmesi, ders geçmelerinin engelleneceği kaygısı ve görüşlerinin onaylanmayacağı korkusu nedeniyle tartışma etkinliğine katılmada olumsuz tutum ve davranışlarda olabileceklerini ifade etmektedir. Bunun yanında utangaç kişiler kendi düşünce ve davranışlarına fazlaca odaklanıp kendilerini suçlayıp ve başkaları tarafından olumsuz değerlendirilmekten korkarlar. Bu bireyler daha çok çevresindekilerden gelecek geribildirimlerle ilgilenirler. Bu türden kaygılar bireyin kendisi hakkında yanlış ve olumsuz inançların oluşmasına neden olmaktadır (Henderson & Zimbardo, 1998).

Farklı değişkenlerin öğretmen adaylarının tartışmaya yönelik tutumlarına etkileri incelendiğinde cinsiyetin tartışmaya yönelik toplam tutum ve etki ve çekingenlik boyutu üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı buna karşın farkındalık boyutunda erkekler lehine anlamlı farklılık oluşturduğu belirlenmiştir. Bunun nedeni ise toplumumuzun daha çok erkek egemen bir yapıya sahip olması olabilir. Çünkü

toplumda tanımlanan geleneksel rol kavramı çerçevesinde kadınlar erkeklere göre daha az söz söyleme hakkına, güce ve statüye sahiptir (Güldü ve Ersoy-Kart, 2009).

Mezun olunan lise türüne göre öğretmen adaylarının tartışmaya yönelik toplam tutumları ile etki ve çekingenlik alt boyutları üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturduğu buna karşın farkındalığa yönelik tutum alt boyutu üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir. Toplam tutumları arasındaki farklılığın Düz Lise ile Anadolu Lisesi ile Düz lise ile Süper Lise arasında Düz Lise lehine ve Meslek Lisesi ile Anadolu Lisesi ile Meslek Lisesi ile Süper Lise arasında Meslek Lisesi lehine olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde ölçeğin etki boyutu için mezun olunan lise türüne göre Düz Lise ile Anadolu Lisesi arasında Düz Lise lehine ve Meslek Lisesi ile Anadolu Lisesi ile Meslek Lisesi ile Süper Lise arasında Meslek Lisesi lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca ölçeğin Çekingenlik boyutu için farkın Anadolu Lisesi ile Meslek Lisesi arasında Anadolu Lisesi lehine olduğu belirlenmiştir. Bu durum akademik başarı yönünden daha yüksek seviyede olan Anadolu Lisesi ve Süper Liseden mezun olan öğrencilerin tartışmaya yönelik tutumlarının daha düşük olduğunu göstermektedir. Etkili tartışmaların yaşanması ve buna yönelik eğitim verilmesinin amaçlandığı yerler olan okullarda ne yazık ki bu tür eğitimlere çok fazla yer verilmemektedir (Sanders & Wiseman, 1994). Bunun yanında öğretim sürecinde bireylerin uygun tartışmalara yönelik deneyimler gerçekleştirilmemeleri, tartışmanın önemi ve yararını yaparak yaşayarak ya da en azından gözlemleyerek öğrenememeleri, almış oldukları eğitimin tartışmaya yönelik becerileri ve tutumları üzerinde çok fazla etkisinin olmadığını göstermektedir (Yeşil, 2003).

Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölüm türünün tartışmaya yönelik toplam tutumları ile etki ve çekingenlik alt boyutlarında anlamlı bir farklılık oluşturduğu buna karşın farkındalığa yönelik tutum alt boyutu üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir. Öğrenim gördüğü bölüme göre öğretmen adaylarının toplam tutumları arasında Türkçe Öğretmenliği ile Sınıf Öğretmenliği, Türkçe Öğretmenliği ile Okul Öncesi Öğretmenliği ve Türkçe Öğretmenliği ile Sosyal Bilgiler Öğretmenliği arasında Türkçe Öğretmenliği lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Ayrıca Bilgisayar ve Teknoloji Öğretmenliği ile Sınıf Öğretmenliği ve Bilgisayar ve Teknoloji Öğretmenliği ile Okul Öncesi Öğretmenliği arasında Bilgisayar ve Teknoloji Öğretmenliği lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Etki ve Çekingenlik boyutlarının her ikisi için Türkçe Öğretmenliği ile Sınıf Öğretmenliği, Türkçe Öğretmenliği ile Okul Öncesi Öğretmenliği ve Türkçe Öğretmenliği ile Sosyal Bilgiler Öğretmenliği arasında Türkçe Öğretmenliği lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Ayrıca Bilgisayar ve Teknoloji Öğretmenliği ile Sınıf Öğretmenliği ve Bilgisayar ve Teknoloji Öğretmenliği ile Okul Öncesi Öğretmenliği arasında Bilgisayar ve Teknoloji Öğretmenliği lehine anlamlı farklılık

tespit edilmiştir. Bu durum Türkçe Öğretmenliği ile Bilgisayar ve Teknoloji Öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının diğer öğretmen adaylarına göre tartışmaya yönelik tutumlarının daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bunun bir nedeni Türkçe Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının tartışma becerilerini geliştirmeye yönelik dersler alması olabilir. Çünkü ilköğretim ikinci kademe Türkçe derslerinde metnin, paragrafın ana ve yardımcı fikirlerini buldurmada, şiir ya da metinle ilgili soruları cevaplamada tartışma yöntemine sıklıkla başvurulur (Arıcı, 2006).

Anne ve babalarının eğitim seviyelerine göre öğretmen adaylarının tartışmaya yönelik tutumları arasında anlamlı farklılık bulunamadığı tespit edilmiştir. Yeşil (2003) eğitim seviyesinin tartışma becerileri üzerinde çok fazla etkisinin olmadığını dile getirmektedir. Bunun için tartışma programlarına katılan birçok üniversite mezununun dahi yeterli tartışma becerisine sahip olmadığını ifade etmektedir.

#### KAYNAKÇA

- Arıcı, A. F. (2006). Türkçe Öğretiminde Kullanılan Strateji-Yöntem ve Teknikler. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 299-308.
- Bender, T. (2003). *Discussion Based Online Teaching to Enhance Student Learning*. Virginia: Stylus Publishing.
- Cashin, W. E. (2011). *Effective classroom discussions*. IDEA paper #49. 1 - 5. Retrieved from [http://ideaedu.org/sites/default/files/IDEA\\_Paper\\_49.pdf](http://ideaedu.org/sites/default/files/IDEA_Paper_49.pdf)
- Cragan, J. F.&Wright, D. W. (1999). *Communication in Small Groups: Theory, Process, Skills (5th ed.)*.Belmont, CA: Wadsworth.
- Ergun, M. ve Diğerleri (1999). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Fisher, B. M. (2001). *No Angel in the Classroom: Teaching Through Feminist Discourse*. Lanham, Maryland, Md.: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- Güldü, Ö. ve Ersoy-Kart, M.(2005). Toplumsal Cinsiyet Roller ve Siyasal Tutumlar: Sosyal Psikolojik Bir Değerlendirme. *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Fakültesi Dergisi*, 64(3),98-116.
- Hadjoannou, X. (2007).Bringing the Background to the Foreground: What do Classroom Environments That Support Authentic Discussions Look Like? *American Educational Research Journal*, 370-399.

- Haring, D. K. (2006). The Impact of Peer Discussion Groups on the Recreational Reading of Seventh Grade Students. Doctoral Dissertation *The University of Montana Missoula, MT*
- Henderson, L. & Zimbardo, P. (1998). Shyness. *In The Encyclopedia of Mental Health*,( 3), 497 - 509. San Diego: Academic Press.
- Henning, E. J. (2008).*The Art of Discussion Based Teaching*. New York: Routledge.
- Kalelioglu, F. & Tekmen, B. (2012). Perceptions of The Pre-service Teachers About Video Based Classroom Discussions. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*,( 46), 2015 – 2019.
- Karasar, N.(1994). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (6.Basım). Ankara:3A Araştırma Eğitim Danışmanlık Ltd.
- Ocak, G. ve Karakuş, G. (2015).Öğretmen Adaylarının Tartışma Becerilerine İlişkin Tutum Ölçeği: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 8(1), 50-69.
- Patton, M. Q. (1987). *How to Use Qualitative Methods in Evaluation*. Newbury Park, CA: Sage.
- Murphy, P. K., Wilkinson, I. A. G., Soter, A. O., Hennessey, N. Maeghan, Alexander, J. F. (2009). Examining The Effects of Classroom Discussion On Students' Comprehension of Text: A Meta-Analysis. *Journal of Educational Psychology*, Vol 101(3), 740-764. <http://dx.doi.org/10.1037/a0015576education>, 4(1), 21-26.
- Rowe, K. (1991). The Influence of Reading Activity at Home on Students' Attitudes Towards Reading, Classroom Attentiveness and Reading Achievement: An application of structural equation modeling. *British Journal of Educational Psychology*, 61, 19-35.
- Sanders, J. A. and Wiseman, R. L. Winter (1994). Does Teaching Argumentation Facilitate Critical Thinking? *Communication Reports*. 7 (1), 27-36.
- Steiner, R. (1997).*Discussion With Teachers*. New York: Anthroposophic Press.
- Yeşil, R. (2003). Tartışma Etkinliğine İlişkin Öğrenci Tutum ve Davranışlarının Değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulama Eğitim Yönetim*, 36, 606-624.
- Yeşil, R. (2004). Öğrenci ve Öğretim Elemanlarının Tartışma Tutum ve Davranışları Arasındaki İlişki. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi*, 5(2), 195-208.

## SÖZLÜ KÜLTÜR VE ÂŞIK VEYSEL

*Ahmet Emre DAĞTAŞOĞLU\**

### ÖZET

Bu çalışmada Âşık Veysel ve şiirleri sözlü kültür çerçevesinde ele alınıp incelenmiştir. Bu amaçla önce sözlü kültürün temel özellikleri “hafıza”, “şiir” ve “müzik” bağlamında tartışılmış, buna bağlı olarak sözlü kültürün zihinsel işleyişe etkisi “eleştiri” kavramı üzerinden gösterilmeye çalışılmıştır. Ardından Âşık Veysel’in içinde yetiştiği kültürel ortam hakkında bilgiler verilmiş ve bu ortamın sözlü kültürle olan bağlantısına dikkat çekilmiştir. Bir sonraki bölümde ise Âşık Veysel hakkında sözlü kültürün temel özellikleri göz önünde bulundurularak kimi tespitler yapılmış ve Türkiye’de Âşık Veysel hakkında yapılan çalışmalar eleştirel bir değerlendirmeye tabi tutulmuştur. Son olarak da bu makalede ortaya koyulan çerçeveye dayanılarak Âşık Veysel’le ilgili birçok önyargı ve yanlış anlamının kolaylıkla düzeltilebileceği ileri sürülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** Âşık Veysel, Sözlü Kültür, Hafıza, Şiir, Müzik, Saz Şairi, Halk Edebiyatı.

## ORAL CULTURE AND ÂŞIK (TROUBADOUR) VEYSEL

### ABSTRACT

In this study, Âşık (Troubadour) Veysel and his poems are studied in the context of oral culture. For this purpose, firstly the basic properties of oral culture are discussed through the concepts of “memory”, “poem” and “music”. In accordance with the mentioned purpose, the impact of oral culture on the human mind is shown via the concept of “critique”. Furthermore, some essential information is given about the cultural environment in which Âşık Veysel grew up and its connection to the oral culture is discussed. In the next section, some considerations are made on Âşık Veysel by examining the basic properties of oral culture, and thus the works that are written on him are discussed critically. Lastly, it has been suggested that on the basis of the general framework stated in this study, most of the misunderstandings and prejudices can easily be solved.

**Key Words:** Âşık (Troubadour) Veysel, Oral Culture, Memory, Poem, Music, Troubadour, Folk Literature.

---

\* Yrd. Doç. Dr., Trakya Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, [edagtasoglu@gmail.com](mailto:edagtasoglu@gmail.com)

## GİRİŞ

Yirminci yüzyıl boyunca Âşık Veysel üzerine hem akademik hem edebi çok sayıda yazı yazılmıştır. Ancak bu yazıların hemen hepsinin ortak noktası belli bir çerçeveden yoksun olmaları, dolayısıyla şairi dikkate değer bir biçimde ele alamamalarıdır. Bunun bir sonucu olarak yazıların büyük çoğunluğu duygusal bir ton taşımakta ve övgülerle dolup taşmakta, bir kısmı da kültürel çevreyi ve halk edebiyatının özelliklerini hesaba katmadan sert biçimde eleştirmektedir. Bu çalışmada ise Âşık Veysel, onun yetiştiği çevreyi olduğu kadar genel olarak edebiyat tarihimizi de anlamak için önemli bir çerçeve sunan sözlü kültür bağlamında değerlendirilmeye çalışılacaktır. Bu amaçla önce sözlü kültürün genel özellikleri üzerinde durulacak, ardından Âşık Veysel'in yetiştiği çevre ve bu çevrenin sözlü kültürle bağlantısı ele alınacak, son olarak da ortaya konulan veriler ışığında Âşık Veysel hakkında bazı değerlendirmeler ve tespitler yapılacaktır.

### Sözlü Kültürün Temel Özellikleri

Her toplumun siyasi, iktisadi ve sosyal yapısını belirleyen değerler bulunmakta ve toplumdaki düzen de bu değerler üzerine inşa edilen kurumlarla sağlanmaktadır. Bu bağlamda “değerler ile kurumlar toplumsal düzenin kuruluşunu sağladıkları gibi sürekliliklerinin de güvencesi olmuşlardır.”<sup>1</sup> Dolayısıyla toplumun düzenini ve sürekliliğini sağlayan bu değerlerin sonraki nesillere aktarılması büyük önem taşımaktadır. Söz konusu aktarım işleminde yazının etkin bir biçimde kullanılmadığı, bilakis sözlü aktarımın belirleyici olduğu kültürlerle sözlü kültür adı verilmektedir. Ancak bu ayrımın mutlak bir ayrım olmadığı ve yazılı kültür ile sözlü kültür arasındaki sınırın oldukça muğlak kaldığı unutulmamalıdır. “Sözlü ve yazılı gelenek arasındaki ayrım hiçbir zaman keskin sınırlara sahip değildir (clear-cut) ve bunlar karşılıklı olarak çeşitli biçimlerde etkileşimde bulunmaktadır.”<sup>2</sup> Zira her iki unsur da bir toplumda aynı anda bulunabilmekte, hatta zaman zaman ikisi birbirini besleyebilmektedir. Bu anlamda “sözlü ve yazılı toplumlar bir süreklilik içinde var olurlar, dikotomi halinde değil.”<sup>3</sup> Buna istinaden Jack Goody de

<sup>1</sup> Ayhan Bıçak, *Evren Tasavvuru: Kendini Bilmek ya da Evreni Kurmak*, Dergah Yay., İstanbul 2012, s. 356.

<sup>2</sup> Maria Pretzler, “Pausanias and Oral Tradition”, *The Classical Quarterly*, New Series, Vol. 55, No. 1 (May, 2005), s. 240. Ayrıca bkz. Jack Goody and Ian Watt, “The Consequences of Literacy”, *Comparative Studies in Society and History*, Vol. 5, No. 3 (Apr., 1963), s. 304.

<sup>3</sup> Bruce A. Rosenberg, “The Complexity of Oral Tradition”, *Oral Tradition*, 2/1, 1987, s. 74. Ayrıca bkz. Adam Fox, “Remembering the Past in Early Modern England: Oral and Written Tradition”, *Transactions of the Royal Historical Society*, Sixth Series, Vol. 9 (1999), s. 251 ve 256. Albert B. Lord, *The Singer of Tales*, Atheneum, New York 1971, s. 135.

“kültürleri sözel ve yazılı olarak ayırmak hata olur; bu ayırım daha ziyade sözel veya sözel artı yazılı, basılı vs. olmalıdır”<sup>4</sup> tespitinde bulunmaktadır.

Tanımlamada yaşanan bu zorluklara ve karşımıza çıkan kimi muğlaklıklara rağmen sözlü kültürü bir bütün olarak ele alıp incelememizi mümkün kılan bazı özellikleri olduğunu söylemek mümkündür. Üstelik bu özellikler tüm sözlü kültürlerde ortak olduğu gibi birçok sosyal olguyu açıklamak bakımından da son derece kullanışlıdır. Bu çalışmada “sözlü kültür”<sup>5</sup> kavramı, yukarıda işaret edilen hususları da akılda tutmak kaydıyla, toplumsal değerleri sözel iletişimle aktaran ve yazıyı tanımış olsa dahi sözlü kültürün belirgin özelliklerini hala taşımakta olan kültürleri ifade etmek amacıyla kullanılacaktır.<sup>6</sup> Sözlü kültürün temel özellikleri üzerinde durulduğunca, bu tercihin nedeni biraz daha açık bir biçimde anlaşılabilir.

Sözlü kültürün temel özelliklerini anlamaya çalıştığımızda karşımıza çıkan en önemli husus hafızadır. Çünkü “toplumsal geleneğin bütün içeriği, maddi miraslar bir yana, hafızada taşınmaktadır.”<sup>7</sup> Bu sebeple sözlü kültürlerde “belleği güçlendiren, bellekte kolay yer eden anlatım biçimi, mutlaka var olması gereken bir özelliktir.”<sup>8</sup> Dolayısıyla hafızayı destekleyen unsurlar tüm sözlü kültürlerde incelikle işlenmiştir. Birçok unsur sayılabilecek olmasına rağmen hafızayla ilgili hemen hemen tüm bileşenleri mezceden ve aynı anda bünyesinde taşıyan iki sanat dalı şiir ve müziktir. Bu iki sanat dalında söz konusu unsurlar en usta biçimde bir araya getirilmiştir. Sözlü kültürlerde şiir ve müziğin hayatın hemen her alanında vazgeçilmez roller üstlenmesinin ve çok yönlü etkilerinin bulunmasının sebebi budur. Bu bakımdan hafızayı destekleyen unsurlar üzerinde tek tek durmak yerine,

<sup>4</sup> Jack Goody, *Yazılı ve Sözel Arasındaki Etkileşim*, Çev. Osman Bulut, Pinhan Yay., İstanbul 2013, s. 14.

<sup>5</sup> “Sözlü kültür”, “sözlü gelenek”, “sözel toplum” gibi terimler aynı anlamda birbirlerinin yerine kullanılmaktadırlar. Bu çalışmada “sözlü kültür” terimi tercih edilmekle birlikte zaman zaman aynı anlama gelmek üzere diğer terimleri de kullanılmaktan geri durulmayacaktır.

<sup>6</sup> Sözlü ve yazılı kültürlerle ilgili çeşitli tasnifler yapılmış ve tanımla ilgili sorunlar aşılma çalışılmıştır. Örneğin Walter Ong hiç yazıyı tanımayan toplumları “birincil sözlü kültür” yazıyı tanıyanları ise “ikincil sözlü kültür” olarak tanımlamaktadır. Bkz. Walter J. Ong, *Sözlü ve Yazılı Kültür: Sözün Teknolojileşmesi*, Çev. Sema Postacıoğlu Banon, Metis Yay., 4. B., İstanbul 2007, s. 23-24. Bir diğer tasnife göre üç aşama bulunmakta ve bu aşamaları yazının hiç tanınmadığı durumlar, yazının tanındığı ancak sınırlı amaçlar için kullanıldığı durumlar, yazılı edebiyatın geliştiği durumlar oluşturmaktadır. Bkz. Jack Goody, *Yazılı ve Sözel Arasındaki Etkileşim*, Çev. Osman Bulut, Pinhan Yay., İstanbul 2013, s. 130. Bu çalışmanın amacı doğrultusunda sözlü kültürü genel olarak tanımlamak yeterli görüldüğü için söz konusu teknik tartışma üzerinde ayrıntılı bir biçimde durulmayacaktır.

<sup>7</sup> Jack Goody and Ian Watt, *a.g.e.*, s. 307. Ayrıca bkz. Adam Fox, *a.g.e.*, s. 233. Bruce A. Rosenberg, *a.g.e.*, s. 80.

<sup>8</sup> Walter J. Ong, *a.g.e.*, s. 89.

şiiir ve müzik üzerinde durmak hepsini bütüncül bir biçimde anlamamızı kolaylaştıracaktır.

Önce şiiir üzerinde duracak olursak bu sanat dalının hafızayı güçlendirici birkaç özelliği aynı anda kullandığı görülmektedir. Bunlardan ilki hafızayı destekleyen unsurların başında gelen vezindir. Modern dönem istisna edilirse, tüm kültürlerde şiiirin belirli bir vezin içine oturtularak söylendiği görülmektedir. Örneğin, 500 kelimededen oluşan bir nesir okuduğunuzda bu nesri ezberlemeniz ve uzun süre aklınızda tutmanız oldukça zor, hatta imkânsızdır. Ancak aynı sayıda kelimededen oluşan bir şiiir kolaylıkla ezberlenebilir. Bunun temel sebebi şiiirin belli bir vezin içine oturtulması, buna bağlı olarak da kolaylıkla hatırlanmasıdır.<sup>9</sup>

Hafızayı güçlendiren bir diğer husus ise sıfatlarla oluşturulan kelime gruplarıdır. Sözlü kültürlerde herhangi bir kelimenin tek başına kullanılmaması, aksine bir sıfat ile nitelenerek kullanılması boşuna değildir; bu hem hafızayı güçlendirmekte hem de veznin gereklerini yerine getirmek hususunda kolaylık sağlamaktadır. “Bu nedenle askerler hep kahraman, prensesler hep güzel, çınarlar hep ulu çınar olur.”<sup>10</sup> Bu kelime gruplarını Parry formül olarak nitelendirmiş ve bu kavramı da “temel bir fikri ifade etmek için sürekli aynı vezinle kullanılan kelimeler grubu”<sup>11</sup> şeklinde tanımlamıştır. Havelock da bezer biçimde sözel formüller olarak nitelediği bu kelime gruplarını “iki, bazen de üç kelimenin oluşturduğu ahenkli bütünler”<sup>12</sup> şeklinde tanımlamaktadır. Kendi şiiir geleneğimizde “gonca gül”, “selvi boy”, “kahpe felek”, “keman kaş” gibi kelime gruplarına sık rastlanması da sözlü kültürün bu özelliğiyle alakalıdır.

Burada anılması gereken başka bir husus ise nesilden nesile aktarılan özlü deyişler ve atasözleridir.<sup>13</sup> Zira bunlar, sözlü kültürün zihin dünyasında önemli yere sahip olan ve şiiirlerde sık sık başvurulan unsurlardır. Bu bakımdan formül olarak nitelenen kelime gruplarının, bilhassa da sıfatlarla donatılmış olan atasözleri ve deyimlerin hafızayı güçlendirici bir özellik taşıdığı ve sözlü kültürün temel özelliklerinden birini oluşturduğu söylenebilir. Rosenberg’in ifadesiyle “sözlü geleneklerde özlü ifadeler genelde önemli bir fikrin anımsatıcısıdır”<sup>14</sup> Hem günlük hayatta hem de şiiirlerde bu atasözleri ve özlü deyişler sık sık karşımıza

<sup>9</sup> Bkz. Eric A. Havelock, “The Preliteracy of the Greeks”, *New Literary History*, Vol. 8, No. 3, Oral Cultures and Oral Performances (Spring, 1977), s. 370.

<sup>10</sup> Walter J. Ong, *a.g.e.*, s. 55.

<sup>11</sup> Milman Parry, “Studies in the Epic Technique of Oral Verse-Making I. Homer and Homeric Style”, *The Making of Homeric Verse: The Collected Papers of Milman Parry*, ed. Adam Parry, Clarendon Press, Oxford 1971, s. 272.

<sup>12</sup> Eric A. Havelock, “Oral Composition in the Oedipus Tyrannus of Sophocles”, *New Literary History*, Vol. 16, No. 1, (Autumn, 1984), s. 182.

<sup>13</sup> Bkz. Walter J. Ong, *a.g.e.*, s. 55 ve 166.

<sup>14</sup> Bruce A. Rosenberg, *a.g.e.*, s. 86.



çıkılmaktadır. Bunlara örnek olarak Âşık Veysel'in de şiirlerinde kullanmış olduğu "arşlan yatağı boş kalmaz, ne ekersen onu biçersen, taşıma su ile değirmen dönmez, yanık gelir ses ıraktan"<sup>15</sup> gibi atasözleri ile "bağrına basmak, başını alıp gitmek, gönül almak, kendinden geçmek"<sup>16</sup> gibi deyimleri göstermek mümkündür.

Hafızayı güçlendiren ve sözlü kültürün temel özelliklerinden birini oluşturan bir diğer unsur ise belirli karakterlerin sivriltilerek öne çıkarılmasıdır. Böylece bu karakterlerin kişiliklerinde toplum için önem arz eden kimi değerler tecessüm ettirilerek hafızalara yerleşmesi sağlanır. Ong'un deyimiyle "herkesin tanıdığı, önemli ve 'ağır' kişilikler ve etkileyici eylemleri kolay kolay bellekten silinmez. Bu nedenle ... sözlü geleneğin kendine özgü zihin işleyişlerinden üstün boyutlu kişiler, kahramanlar doğar."<sup>17</sup> Bunun güzel örneklerinden birisi, sözlü bir kültür olduğunu söyleyebileceğimiz Alevi-Bektaşî kültürü için büyük önem taşıyan Hz. Hüseyin ve Kerbela olayıdır. Bu olay üzerine mebzul miktarda mersiye yazılması ve karakterlerin efsaneleştirilmesi tesadüf olmayıp yukarıda aktarılan hususlar çerçevesinde değerlendirilmesi gereken bir olgudur.

Bu hususla bağlantılı olan başka bir mesele ise sözlü kültürün anlatı ve şiirlerinde sıkça karşılaştığımız garip ve sıra dışı olaylardır. Zira "bol abartmanın yanı sıra garip nitelikler de belleğe güç katar, Tepegöz'ü hatırlamak iki gözlü devî hatırlamaktan veya Kerberos'u hatırlamak tek başlı bir köpeği hatırlamaktan daha kolaydır."<sup>18</sup> Kendi şiir geleneğimizde de abartıya sıkça rastlandığı gibi sıra dışı olay ve unsurlar da yer almaktadır. Bunun yanı sıra ağdalı konuşmak, kalabalık bir söz dağarıyla anlatmak ve söylenenleri hemen tekrarlamak dikkati yoğunlaştırarak dinleyeni cezbeder.<sup>19</sup> Böylece hafızaya da yardımcı olunmuş olur. Sözlü kültürlerde abartı, ağdalı konuşma ve kalabalık söz dağarcığı ile olayları aktarma alışkanlığının sebebi budur.

Müzik de şiir gibi hafızayı güçlendirdiği için sözlü kültürlerde büyük önem taşımaktadır. Hatta bu geleneklerde müzik ve şiirin iç içe geçmesi de bir tesadüf değildir, aksine bu ikisi kaçınılmaz bir biçimde birbirleriyle kaynaşmak zorunda kalmışlardır.<sup>20</sup> Müziğin ses ile birlikte en temel unsurlarından birini oluşturan ritmin hafızaya yardım eden bir özelliği olduğu bilinmektedir.<sup>21</sup> Bu hususun doğrudan

<sup>15</sup> Ali Berat Alptekin, *Âşık Veysel: Türküz Türkü Çağırırız*, Akçağ Yay., 3. B., Ankara 2011, s. 70.

<sup>16</sup> Ali Berat Alptekin, *a.g.e.*, s. 71-73.

<sup>17</sup> Walter J. Ong, *a.g.e.*, s. 88.

<sup>18</sup> Walter J. Ong, *a.g.e.*, s. 89.

<sup>19</sup> Walter J. Ong, *a.g.e.*, s. 56.

<sup>20</sup> Bkz. Eric A. Havelock, "The Coming of Literate Communication to Western Culture", *Journal of Communication*, Vol. 30 issue 1, 1980, s. 94. Ayrıca bkz. Eric A. Havelock, "Oral Composition in the Oedipus Tyrannus of Sophocles", *New Literary History*, Vol. 16, No. 1, (Autumn, 1984), s. 182.

<sup>21</sup> Bkz. Eric A. Havelock, *a.g.e.*, s. 182.

vezin ile de bir bağlantısı olduğu ileri sürülebilir, çünkü vezin de bir çeşit ritim işlevi görmektedir. Yunanlı ozanların (rapsodos / ῥαψωδός) hexametron ölçü ile şiir okurken ellerindeki asayı (rhabdos / ῥάβδος) yere vurarak vezne ritimle eşlik etmeleri bunun bir göstergesidir.<sup>22</sup> Bu bağlamda Vansina da “hatırlamaya yardımcı unsurlar arasında melodi (ezgi) ve ritim de sayılmalıdır, [çünkü] bunların hatırlamaya destek oluşturduğu iyi bilinmektedir. Birçok insan bir şarkının sözlerini melodisi üzerinden hatırlamaktadır”<sup>23</sup> tespitini yapar. Gerçekten de bestelenmiş bir şiirin sözlerini bestelenmemiş olanlara nazaran daha kolay anımsarız. Buna benzer olarak, bazen sözlerini hatırlayamadığımız bir şarkının sözlerini ancak melodisini mırıldanarak hatırlayabiliriz. Çünkü “bir şiir bir paragraf nesirden, bir şarkı da bir şiirden daha hatırlanabilir.”<sup>24</sup> İşte sözlü gelenek, şiir ve müzik gibi bu iki temel unsuru birleştirerek etkili bir hatırlama mekanizması kurmuştur. Aşık Veysel’in bir röportajda “eğer şiiri türküleştirmek istersem ona uygun bir avaz bulurum. Yoksa bir deftere yazdırırım”<sup>25</sup> demesi de oldukça manidardır. Çünkü bu ifadeden anlaşıldığı kadarıyla şiirin bir avaz ile türkülendirildiği durumlarda yazılması elzem görülmemekte, ezgi ile havalandırılmadığı durumlarda ise yazılması zorunlu olmaktadır.

Ancak unutulmamalıdır ki hafıza, hatırlanması gereken şeyleri sık sık çarpıtmakta ve bazen de eski verilere dayanarak yeniden yaratmaktadır. Dolayısıyla sözlü kültürün şair ve ozanları aslında sıradan bir hatırlamanın öznesi olmamışlar, aksine bu hatırlama işlemini bir yaratma biçimine dönüştürmüşlerdir. Yani sözlü kültürlerde birebir hafıza ve harfiyen tekrar yoktur, aksine yaratıcı bir genişleme vardır. Bu anlamda şiir söyleme, aslında sürekli bir yaratma eylemidir.<sup>26</sup> Ayrıca, bu esneklik sayesinde toplumun değerleri, değişen şartlara göre yenilenip değiştirilebilmektedir. Takdir edilebileceği üzere bu da oldukça önemli bir noktadır. Zira “anımsatıcı araçların çoğu bir hatırayı zihne çağırmak için yönlendirilmiş işaretlerdir ve bu yüzden yazının aksine yeni bilgiler oluşmasına yol açmaktadırlar.”<sup>27</sup> Havelock da bu bağlamda aşağıdaki tespitleri yapmaktadır.

<sup>22</sup> Bkz. C. O. Pavese, “The Rhapsodic Epic Poems as Oral and Independent Poems”, *Harvard Studies in Classical Philology*, Vol. 98 (1998), s. 63.

<sup>23</sup> Jan Vansina, *Oral Tradition As History*, The University of Wisconsin Press, USA 1985, s. 46.

<sup>24</sup> Eric A. Havelock, “The Preliteracy of the Greeks”, *New Literary History*, Vol. 8, No. 3, (Spring, 1977), s. 370.

<sup>25</sup> Pertev Naili Boratav (aktaran), “Çağdaş Türk Halk Yazını”, Çev. Şükrü Günbulut, *Milliyet Sanat Dergisi*, Sayı: 7, 8/1980, s. 72.

<sup>26</sup> Bkz. Jack Goody, *Yazılı ve Sözel Arasındaki Etkileşim*, Çev. Osman Bulut, Pinhan Yay., İstanbul 2013, s. 117 vd. ile 227-228. Lord da bu bağlamda icra anının bir yaratım anı olduğunu vurgulamaktadır, bkz. Albert B. Lord, *a.g.e.*, s. 14.

<sup>27</sup> Jan Vansina, *a.g.e.*, s. 44.

Birbirinden ayrı bir takım bilgileri (meanings) hatırlamada hafızaya yardımcı olmak için temel yöntem, bu bilgilerden ilkinin sonrakini, onunla eşdeğer olmamasına rağmen, anımsamayı ya da tahmin etmeyi sağlayacak biçimde planlanarak söze dökülmesidir.<sup>28</sup>

Hafızayı canlı tutmak için başvurulan diğer bir yol ise sürekli başvuru tekrarlarıdır. Çünkü “sözlü kültürlerde kazanılan, öğrenilen bilginin unutulup kaybolmaması için sürekli tekrar gerekiyordu; kalıplaşmış düşünme biçimleri, hem bilgellik hem de etkili bir kamu yönetimi için elzemdi.”<sup>29</sup> Bu sebeple hem şiirlerde hem atasözlerinde hem de günlük konuşmalarda tekrarlar ve bir düşünceyi farklı vecheleriyle art arda vurgulamalar sıkça karşılaşılan olgulardır. Modern zihne yorucu ve anlamsız gelebilecek bu durum sözlü kültürün doğal seyrinin bir neticesi ve önemli bir bileşeni durumundadır. Sözlü kültürlerde hafızanın ne gibi yollarla desteklendiğini derli toplu bir biçimde açıklayan Ong’un şu pasajını alıntılanmak yerinde olacaktır.

Birincil sözlü kültürlerde özenle incelenmiş bir düşünceyi koruyup anımsama sorununa geçerli çözüm, belleğe yardımcı olan, ağızdan çıkmaya hazır düşünce biçimleri kullanmaktır. Düşüncenin ritmik, dengeli tekrarları ya da antitezleriyle, kelimelerdeki ünsüz ve ünlü seslerin uyumuyla, sıfatlar ve başka kalıpsal ifadelerle akması, herkesin sık duyup kolaylıkla hatırladığı, kolay hatırlanacak şekilde biçimlenmiş atasözlerinden oluşması ve belli izleklere yerleştirilmesi (örneğin toplantı, yemek, düello, kahramanın “yardımcısı” vb.) gerekir. Ciddi düşünce, bellek sistemleriyle iç içedir. Belleği güçlendirme zorunluluğu, söz dizimini bile koşullandırır.<sup>30</sup>

Tüm bu aktarılanlardan anlaşılacağı üzere hafızayı destekleyen unsurlar sözlü kültürlerin hepsinde yaygınca kullanılmaktadır. Bu durum bizim geleneğimiz için de geçerlidir. Tıpkı diğer toplumlarda olduğu gibi bizim toplumumuzda da şairler sözlü kültürün en önemli unsurları olarak temayüz etmişlerdir. Çünkü onlar söz ve müziği birbiriyle paralel bir biçimde kullanarak yukarıda belirtilen yol ve yordamları en iyi biçimde uygulayan kişiler olmuşlardır. Bu sebeple kültürümüzde edebiyat formları arasında bariz bir biçimde ön planda olan tür şiirdir. Bu tür içerisinde de halk türküleri ve şiirleri en büyük yekûnu oluşturmaktadır. Bu noktada hatırlatılması gereken başka bir husus da halk şairlerinin irticalen şiir söyleme yeteneklerinin sözlü kültürün özelliklerini bilmeyenlere olağanüstü görünmesidir. Oysa yukarıda da üzerinde durulduğu üzere sözlü kültürde şairler muayyen bir vezinle, kalıp düşünceler üzerinden, belirli bir söz ve ifade hazinesine dayanarak şiir söylediklerinden anında yeni dörtlükler oluşturabilmektedirler. Yapmaları gereken, hafızada bulunan kayıtları yeni biçimlere sokmaktır. Ong da bu bağlamda “ozanın

<sup>28</sup> Eric A. Havelock, “Oral Composition in the Oedipus Tyrannus of Sophocles”, *New Literary History*, Vol. 16, No. 1, (Autumn, 1984), s. 183.

<sup>29</sup> Walter J. Ong, *a.g.e.*, s. 36.

<sup>30</sup> Walter J. Ong, *a.g.e.*, s. 49-50.

belleğindeki değişmeyen malzeme, bütün öykülerin farklı bir yapıyla çıkmasını sağlayan, yüzer bir konu ve kalıp hazinesidir”<sup>31</sup> tespitinde bulunmaktadır.

Sözlü kültür bağlamında üzerinde durulması gereken başka bir mesele ise eleştiri meselesidir. Zihnin bir bileşeni olan hafızayla kendine has ilişkisi olan sözlü kültürün genel anlamda zihnin işleyişiyle ve bilinçle de sıkı bir ilişkisi bulunmaktadır. Öncelikle sözlü kültürlerde biçimsel düşünce gelişmemiş, mantık bir disiplin olarak temayüz etmemiş, bunlara bağlı olarak soyut ve eleştirel düşünce yerleşmemiştir. Zira bunların gerçekleşebilmesi için yazının sağladığı imkânların kullanılabilir olması gerekmektedir. Çünkü yazı hem düşüncüyü öğelerine ayırabilmeyi mümkün kılmakta hem de hafızanın yükünü hafifleterek zihnin tüm gücüyle ilerleyebilmesini sağlamaktadır.<sup>32</sup>

Yukarıda belirtildiği üzere sözlü kültürlerde düşünce belirli kalıplarla ifade edilmekte, aktarılması istenen değerler atasözleri ve deyimlerle belirli bir fikir etrafında temerküz ettirilerek korunmaktadır. Levi-Strauss’un belirttiği üzere “yaban akıl [sözlü kültür] bütünleştirir (totalize).”<sup>33</sup> Oysa düşüncelerin ayrıntılı biçimde incelenbilmesi için bu düşüncelerin parçalarına ayrılarak çözümlenmesi büyük önem taşımaktadır. Böyle bir işlem ise ancak düşüncelerin konuşmada olduğu gibi kaybolup giden bir yapıda değil, yazıda olduğu gibi korunduğu ve üzerinde işlem yapmaya imkân tanıdığı bir yapıda mümkündür. Takdir edilebileceği üzere sözlü bir kültürde düşünce akışı kayda geçirilerek sonradan onun üzerine ayrıntılı bir analiz yapmak mümkün değildir. Ong’un konuyla ilgili şu tespitlerini burada alıntılar yapmak yerinde olacaktır.

...konuşma yazıya döküldüğünde, parçaları ve bütünüyle geriye ve ileriye doğru, bağlamın içinde ve dışında çok daha ayrıntılı olarak incelenir; diğer bir deyişle, tamamen sözlü iletişimde mümkün olandan çok daha değişik bir gözden geçirme ve eleştiri tipine maruz kalır. Konuşma artık ‘duruma’ bağlanmaz, zamansız olur. Aynı zamanda bir insana da bağlanamaz; kâğıt üstünde daha soyut ve kişisellik dışı bir hal alır.<sup>34</sup>

Yukarıdaki tespitlerden yola çıkarak ileri sürülebilecek başka bir görüş ise mantığın ancak yazı ile gelişebilecek olması, buna bağlı olarak eleştirinin sadece yazılı bir kültürde kurumsallaşabileceği görüşüdür. Takdir edilmelidir ki “mantık ... yazının getirdiği bir özelliktir. ... Konuşmanın kaydedilmesi, bir yere dökülmesi, insanoğluna sözcükleri açık bir biçimde ayırma, sözcük sistemleri oluşturma ve kıyasa [sillojizm] dayalı akıl yürütme olanağını sağlar.”<sup>35</sup> Ancak bu tespitlerle sözlü

<sup>31</sup> Walter J. Ong, *a.g.e.*, s. 78. Ayrıca bkz. Walter J. Ong, *a.g.e.*, s. 35.

<sup>32</sup> Bkz. Walter J. Ong, *a.g.e.*, s. 21, 56 ve 38.

<sup>33</sup> Claude Levi-Strauss, *The Savage Mind*, Weidenfeld and Nicolson, London 1966, s. 245.

<sup>34</sup> Jack Goody, *Yaban Akılın Evcilleştirilmesi*, Çev. Koray Değirmenci, Pinhan Yayıncılık, İstanbul 2011, s. 69.

<sup>35</sup> Jack Goody, *a.g.e.*, s. 25.

kültürlerde günlük dilde kullandığımız anlamda mantığın bulunmadığı kastedilmemektedir, aksine sözlü kültürlerde de zihinsel süreçler benzer olmasına rağmen biçimsel anlamda mantığın kurulamadığı ve çelişkilerin tespit edilemediği kastedilmektedir.<sup>36</sup>

Biçimsel düşüncenin ve buna bağlı olarak mantığın geliştirilebilmesi yazıya bağlı olduğu kadar, eleştirel bir tavrın yerleşmesi de ancak yazı ile mümkündür. Goody'nin ifadeleriyle “yazı, eleştiri potansiyelini artırır, çünkü söylemi farklı bir yoldan gözlerimizin önüne serer.”<sup>37</sup> Söylemin farklı bir yoldan gözlerimizin önüne serilmesi demek, söylemin sözlü kültürdekinin aksine nesneleşmesi demektir. Bu hem nesnelleşmeyi beraberinde getirir hem de bilgi ve bilenin birbirinden ayrılmasına neden olur. Ong'un belirttiği üzere “yazı, bilgiyi insanların birbirleriyle mücadele ettikleri alandan kopartan soyutlamayı getirir. Bilgi sahibini bilinenden ayırır.”<sup>38</sup> Bu sayede bilgi işlevsel bir unsur olmanın ötesinde daha soyut bir biçimde ele alınabilmektedir. Fark edilebileceği üzere bunlar eleştirinin kurumsallaşmasını kolaylaştıran hususlardır. Dolayısıyla eleştirel bir tavrın yerleşmesi ancak yazıyı içselleştirmiş bir toplumda mümkün olur ve sözlü kültürlerde yergi ve taşlamalara çokça rastlanmasına rağmen kurumsal anlamda eleştiriye rastlanmamasının nedeni budur.<sup>39</sup>

Bu aktarılanlardan yola çıkılarak vurgulanması gereken başka bir husus ise “ben” bilincidir. Zira biçimsel düşüncenin gelişmesi bilgi ile bilenin birbirinden ayrılmasını ve buna bağlı olarak ben bilincinin gelişmesini sağlamaktadır.<sup>40</sup> Sözlü kültürlerde kavramlar işlevsel bağlarıyla düşünüldüğünden, soyut kavramlar oldukça azdır.<sup>41</sup> Soyut kavramlar bulunmadığı için kişi kendisini dış etkenlere ve çevre şartlarına bağlı olarak tanımlamaktadır. Dolayısıyla sözlü kültüre mensup bir kimsenin kendisini tahlil etmesi ve güçlü bir “ben bilinci” oluşturması pek mümkün değildir. Üstelik “benlik” gibi son derece soyut meseleler bir yana, geometrik şekiller gibi bize sıradan gelen soyut meselelerde bile tanım ve tahlil konusunda ilgisizlik içinde oldukları görülmektedir. Bu bağlamda Ong da “sözlü kültürler ... geometrik

<sup>36</sup> Bkz. Jack Goody, *Yazılı ve Sözel Arasındaki Etkileşim*, Çev. Osman Bulut, Pinhan Yay., İstanbul 2013, s. 108. Ayrıca bkz. Walter J. Ong, *a.g.e.*, s. 74-75.

<sup>37</sup> Jack Goody, *Yaban Aklın Evcilleştirilmesi*, Çev. Koray Değirmenci, Pinhan Yayıncılık, İstanbul 2011, s. 59. Ayrıca bkz. Jack Goody, *a.g.e.*, s. 184.

<sup>38</sup> Walter J. Ong, *a.g.e.*, s. 60. Ayrıca bkz. Walter J. Ong, *a.g.e.*, s. 136.

<sup>39</sup> Sözlü kültürlerin temel özelliklerinden bir diğeri ise yergi ve taşlamalara çokça rastlanması, bunun yanı sıra iyi-kötü, erdem-kusur, hain-kahraman gibi keskin kutuplaşmalarla sövgü ve övgülerin çok yaygın olmasıdır. Bu konuda bkz. Walter J. Ong, *a.g.e.*, s. 60-62. Ayrıca bkz. Jack Goody and Ian Watt, *a.g.e.*, s. 325. Ayrıca bkz. Jack Goody, *a.g.e.*, s. 68-69.

<sup>40</sup> Bkz. Eric. A. Havelock, *Preface To Plato*, Harvard University Press, 8th Ed., USA 1998, s. 197 vd. ile 215 vd. Ayrıca bkz. Walter J. Ong, *a.g.e.*, s. 127 ve 209.

<sup>41</sup> Bkz. Walter J. Ong, *a.g.e.*, s. 66.

şekiller, soyut kategoriler, kalıplaşmış mantıksal irdeleme süreçleri, tanımlamalar, hatta ayrıntılı tasvirler veya ince benlik tahlilleriyle ilgilenmezler”<sup>42</sup> tespitinde bulunmaktadır. Dolayısıyla, benlik sorunlarıyla uğraşan roman kahramanlarının ve içe dönük şiirler yazan şairlerin son birkaç yüzyılda karşımıza çıkması bir tesadüf değildir.

Sözlü kültür üzerine çok daha ayrıntılı açıklamalar yapmak mümkün olsa da yukarıda aktarılanların genel itibarıyla yeterli olduğu söylenebilir. Bu temel açıklamalara dayanarak bir toplumda sözlü kültürün hâkim olup olmadığını tespit etmemiz mümkündür. Bir kültürde şiir diğer edebiyat türlerinden hissedilir oranda daha yaygınsa, atasözleri ve deyimler sıklıkla kullanılıyorsa, efsane ve hikâyeler çokça anlatılıyorsa, kimi tarihi karakterlere olağanüstü nitelikler atfedilmeye devam ediliyorsa, müzik ve şiiri iç içe kullanan saz şairleri (troubadour) varlığını sürdürüyorsa, eleştiri kurumsal bir hal almamışsa, soyut kavramlardan ziyade tasvirler başvuruluyorsa, öz benlikten çok toplumsal olan ön plana çıkarılıyorsa bu kültürün sözlü bir kültür olduğu kolaylıkla anlaşılabilir. Elbette ki bu sayılan hususların her biri kültürlerde çeşitli oranlarda bulunabileceği gibi sadece birkaçı bulunuyor da olabilir. Yukarıda aktarıldığı üzere yazılı ve sözlü kültür bir arada yaşayabilmekte, dolayısıyla ikisinin de özellikleri bir kültürde mündemiç olabilmektedir. Hangisinin daha etkin olduğu ise yukarıda sıralanan unsurları göz önüne alarak belirlenebilir.

Türkiye bağlamında konuya bakacak olursak entelektüel geçmişimizde sözlü kültürün ciddi bir ağırlığı olduğu tartışma götürmez bir gerçektir. Ayrıca unutmamak gerekmektedir ki “kitlesele okur-yazar kültürler, en gelişmiş milletler içinde bile, birkaç küçük istisna dışında, son yüz yılın ürünleridir.”<sup>43</sup> Geleneğimizde şiirin büyük önem taşımasının nedenlerinden birisi budur. Günümüzde ise genel olarak Türkiye toplumunun yazılı kültürü içselleştirdiğini söylemek pek mümkün görünmemektedir. Okuma yazma oranının eskiye nazaran yüksek olması durumu değiştirmemekte, zira düşünme biçimlerinde ciddi anlamda bir dönüşüm gözlenmemektedir. Çünkü Goody’nin de belirttiği üzere “toplumda okuma yazma bilirse bile okuma kültürünün entelektüel anlamda dönüştürdüğü kişi sayısı çok azdır...”<sup>44</sup> Bu tespitin Türkiye’nin entelektüel atmosferi için de geçerli olduğu ileri sürülebilir. Bunu anlamak için yukarıda sayılan ilkeleri göz önünde bulundurarak

<sup>42</sup> Walter J. Ong, *a.g.e.*, s. 72.

<sup>43</sup> Jack Goody, *Yazılı ve Sözel Arasındaki Etkileşim*, Çev. Osman Bulut, Pinhan Yay., İstanbul 2013, s. 202.

<sup>44</sup> Jack Goody, *a.g.e.*, s. 199. Ayrıca unutulmamalıdır ki Yunanlılar’ın yazıyı içselleştirmeleri tam üç asır almıştır. Bu konuda bkz. Walter J. Ong, *a.g.e.*, s. 114.

günümüz Türkiye'sinin genel özelliklerine kabaca göz atmak yeterli olacaktır. Toplumumuzda kurumsal anlamda eleştirinin yokluğunun nedenlerinden en önemlisi de budur. Zira sözlü kültür unsurlarının bu derece ağır bastığı bir toplumda eleştirel bir tutumun yerleşmesi beklenemez. Âşık Veysel'i yetiştirmiş olan çevrenin bu ilkeler doğrultusunda değerlendirilmesi ve buna bağlı olarak Veysel'in sanat dünyasının tahkik edilmesi daha isabetli olacaktır. Bu amaçla şimdi Âşık Veysel'in yetiştiği çevreyle ilgili bazı tespitler yapılacaktır.

### Âşık Veysel'in Yetiştirdiği Çevre ve Sözlü Kültür

Sivas'ın Emlek yöresinde yetişmiş olan Âşık Veysel Alevi-Bektaşî<sup>45</sup> kültür dairesine mensuptur. Dolayısıyla hem kişiliğinde hem de sanatında bu kültürün değerleri büyük izler bırakmıştır. Bunu hem söyleşilerinden hem şiirlerinden hem de onunla ilgili yapılan araştırmalardan bilmekteyiz. Bu bakımdan onu yetiştiren çevrenin ne gibi özellikler taşıdığını ve Âşık Veysel'in bu çevreden nasıl etkilendiğini anlamak önem taşımaktadır.

İlk olarak Emlek yöresiyle ilgili birkaç tespit ile başlamak yerinde olacaktır. Merkezini Şarkışla ve çevresindeki köyler oluşturmakla birlikte Akdağmadeni ve Kayseri'nin Sivas'a komşu bazı köylerine kadar uzanan bölgeye Emlek yöresi denmektedir.<sup>46</sup> Alevi-Bektaşî kültürünün hâkim olduğu bu bölgede yüzyıllardan beri çok sayıda saz şairi ve halk aşığı yetişmiştir. Bilhassa 19. yüzyılda bu yöreden Âşık Kemter, Âşık Veli, Âşık Agahi, Âşık Kul Sabri, Âşık Hüseyin, Âşık Serdari gibi hem çağdaşlarını hem de sonraki nesilleri etkileyen güçlü âşıklar yetişmiştir.<sup>47</sup> Bu yörenin zengin bir sözlü edebiyat geleneği olduğu ve yeni yetişen âşıklar için münbit bir arka plan oluşturduğu söylenebilir. Âşık Veysel'in köyü Sivrialan da Emlek köylerinden biri olduğu için bu yörenin atmosferi etkisindedir. Bu bakımdan Veysel'in yetiştiği çevre, sıradan bir muhit olmayıp güçlü saz şairlerinin yetiştiği ve

<sup>45</sup> Alevilik ve Bektaşilik konusu, muğlak yanları bulunduğu için tartışmaya açıktır. Aleviliğin ve Bektaşiliğin, hatta bunlarla bağlantısı içerisinde Kızılbaşlığın, ne olduğu üzerinde mutabakat yoktur. Üstelik bu durum sadece araştırmacılar için değil bizzat bu kültür dairesinde yaşayan insanlar için de geçerlidir. Şöyle ki aynı konuyla ilgili farklı bölgelerde birbirine zıt görüşlerle karşılaşmaktadır. Alevilik ve Bektaşilik arasındaki münasebet konusunda da çok farklı görüşler ileri sürülmüştür. Tüm bunlara rağmen Alevilik ve Bektaşilik, bazı farkları bulunmakla birlikte, gerek erkan ve dini anlayış gerekse toplumsal yaşam bakımından aynı değerler üzerine inşa edilmiş oldukları gibi, birbirleriyle örtüşen bir evren tasavvuruna sahip olduklarından, bu çalışmada ayrıntılı bir tartışmaya girmekten kaçınılmış ve "Alevi-Bektaşî" ifadesinin kullanılması uygun görülmüştür. Bu konuda bkz. Ahmet Yaşar Ocak, *Türk Sufiliğine Bakışlar*, İletişim Yay., 10. B., İstanbul 2008, s. 237 vd. Mehmet Eröz, *Türkiye'de Alevilik-Bektaşilik*, Y.y.y., İstanbul 1977, s. 52-53 ile 80 vd. Irene Melikoff, *Hacı Bektaş: Efsaneden Gerçeğe*, Çev. Turan Alptekin, Cumhuriyet Kitapları, 7. B., İstanbul 2010, s. 270 vd.

<sup>46</sup> Bkz. Doğan Kaya, "Emlek Yöresinde Âşıklık Geleneği", *I. Emlek Yöresi ve Çevresi Halk Ozanları Sempozyumu*, Ankara 1999, s. 142.

<sup>47</sup> Bkz. Doğan Kaya, *a.g.e.*, s. 2-5. Emlek yöresinin âşıklarıyla ilgili daha ayrıntılı bilgi ve şiirlerden örnekler için bkz. Ali İhsan Tuncalı, *Emlek Alevi Âşıkları*, Kızılırmak Yay., Ankara 2000.

edebi anlamda zengin bir çevredir. Dolayısıyla sadece Pir Sultan Abdal ve Kul Himmet gibi yaygın üne sahip Alevi-Bektaşî şairlerinin değil, Emlek yöresinde yetişen ve Veysel'in gerek selefi, gerek çağdaşı olan şairlerin de onun üzerinde ciddi etkileri vardır.<sup>48</sup> Bu sebeple Âşık Veysel hakkında değerlendirmelerde bulunurken yetiştiği bu ortamın genel atmosferini akıldan çıkartmamak gerekmektedir.

Alevi-Bektaşî kültürünün baskın olduğu Emlek yöresi şairlerinden biri olan Âşık Veysel, Alevi dedeleri ve Bektaşî babalarının etkin rol oynadığı bir ortamda büyüdüğünden küçük yaşlardan itibaren bu kültürün değerlerini öğrenip benimsemiştir. Hatta bağlama çalmaya da bu kültür ortamının yönlendirmesiyle başlamıştır.<sup>49</sup> Söz konusu ortamda sadece cemler değil günlük yaşam da Alevi-Bektaşî kültürünü taşıyan değerlerin yaşatıldığı, saz şairlerinin özümsemiştiği bir ortamdır. Âşık Veysel'in komşusu olan Gülağ Öz'ün şu yazdıkları, bölgedeki günlük yaşamı resmetmesi açısından oldukça değerlidir.

Karlı kış geceleri köylüler hep bir odaya toplanır, sohbet eder, geceyi hoş geçirmeye çalışırlardı. Gecede daha çok saz çalınır, türkü söylenir *kitap okutulurdu*. ... Karacaoğlan, Pir Sultan Abdal, Kaygusuz, Yunus Emre, Emrah vb. kitaplar okurduk. Çoğu gecelerse Hz. Ali'nin *cenk kitapları okunurdu*.<sup>50</sup>  
[İtalik vurgular tarafımdan]

Bu alıntıda konumuz açısından dikkat çeken iki husus bulunmaktadır. Bunlardan ilki Âşık Veysel'in önemli saz şairlerinin tanındığı bir ortamda yetişmiş olması hususu, diğeri ise yukarıda resmedilen günlük yaşam kesitinin doğrudan sözlü kültürün bir yansıması olmasıdır. Şöyle ki yazının tanınmasına rağmen sözlü kültürün hâkim olduğu toplumlarda kitaplar genelde bir topluluğa karşı okunmaktadırlar. Unutulmamalıdır ki “yirminci yüzyılın başlarında bile, aile veya ufak dinleyici gruplarına yüksek sesle kitap okumak ... olağandı.”<sup>51</sup> Ayrıca, yukarıdaki pasajdan saz şairlerinin bu kültür ortamında ne kadar ön planda bulunduğu anlaşılmaktadır. Bunun bir neticesi olarak Âşık Veysel'in şiir dağarcığı yaşadığı çevrede gelişip zenginleşmiştir. Yaşar Kemal'in “Veysel'i tanıyanlar bilirler, sonsuz bir şiir bilgisi vardı. Kendinden önce gelen ustaları derinlemesine bilirdi. Bir Yunus', bir Pir Sultan'ı, Karacaoğlan'ı o kadar bilen insan belki çağımızda yoktu”<sup>52</sup> tespitiyle yaptığı tanıklık bu açıdan oldukça önemlidir.

Âşık Veysel'in kendi çevresinde tecrübe ettiği cemler ve toplantılar dışında, Emlek yöresine yerleşmiş olan Bektaşî babası Salman Baba'yla yakın dostluklarının

<sup>48</sup> Bkz. Gülağ Öz, *Alevilik-Bektaşîlik Bağlamında Âşık Veysel*, Barış Kitabevi, Ankara 2013, s. 25, 31, 63 ve 67. Ayrıca bkz. Ali Berat Alptekin, *a.g.e.*, s. 40.

<sup>49</sup> Bkz. Gülağ Öz, *a.g.e.*, s. 36, 56, 68. Ayrıca bkz. İlhami Soysal, “Dostlar Beni Hatırlasın”, *Berfin-Bahar*, Sayı: 49, 3/2002, s. 21.

<sup>50</sup> Gülağ Öz, *a.g.e.*, s. 20.

<sup>51</sup> Walter J. Ong, *a.g.e.*, s. 184.

<sup>52</sup> Yaşar Kemal, “Baldaki Tuz”, *Milliyet Sanat Dergisi* Sayı: 328, 15.01.1994, s. 25.



olduğu, ondan çok istifade ettiği ve etkisinin Veysel'in tasavvufi şiirlerinde güçlü bir biçimde hissedildiği bilinmektedir.<sup>53</sup> Bu anlamda “Veysel'in Salman Baba okulundan hayli beslendiğini, bilgi birikiminin burada oluştuğunu rahatlıkla söyleyebiliriz.”<sup>54</sup> Ancak onun feyz aldığı tek kişi Salman Baba değildir, zira babasıyla sık sık ziyaret ettiği Mustafa Abdal Tekkesi'ndeki Araboğlu Mehmet Baba'nın söyleşilerini ve tekkede çalınan deyişleri dinlemiştir.<sup>55</sup> Dolayısıyla Veysel'in sadece Alevi-Bektaşî kültür dairesinin sıradan bir üyesi olmadığını, aksine bu kültür dairesinin önemli şahıslarıyla derin ilişkiler tesis ederek bilgi ve görgüsünü arttırdığını söylemek mümkündür. Bu da onu köylü halk şairlerine nazaran daha derinlikli şiirler yazan tekke şairlerine yaklaştırmış ve şiirlerinde hemen fark edilebilen bir derinliğin olmasını sağlamıştır.

Sonuç itibarıyla Âşık Veysel'in Alevi-Bektaşî kültür çevresinde yetiştiği, sözlü bir kültür olduğu tartışma götürmez bu kültürün temel değerlerinin onun dünya görüşünü ve sanatını etkilediği söylenebilir. Her şeyden önce o da mensubu olduğu toplumda önemli bir işlev gören âşık silsilesinin bir halkasıdır. Sadece bu bile onu doğrudan sözlü kültürle bağlantılandırmak için yeterlidir. Bu bakımdan Âşık Veysel'in doğrudan sözlü kültür ortamının bir ürünü olduğunu iddia etmek yanlış olmasa gerektir. Yaşadığı dönemin özellikleri ve onun kendine has yaşam öyküsü sebebiyle sözlü kültür çerçevesinde değerlendirilemeyecek farklı birtakım özellikler taşıyabileceği ileri sürülse bile, sanat anlayışı ve entelektüel ufku hiçbir zaman sözlü kültür çerçevesini aşmamıştır. Âşık Veysel'e bu bağlamda daha yakından bakacak olursak onun kişiliğini ve sanatını daha isabetli bir biçimde anlamak mümkün olabilecektir.

---

<sup>53</sup> Bkz. Gülağ Öz, *a.g.e.*, s. 40, 42, 55, 69, 87, 95-96.

<sup>54</sup> Gülağ Öz, *a.g.e.*, s. 56.

<sup>55</sup> Erdoğan Alkan, “Yunus Emre'den Âşık Veysel'e Halk Şiiri”, *Varlık*, Sayı: 1086, Mart 1998, s. 24. Ayrıca bkz. Erdoğan Alkan, “Âşık Veysel'in İki Kadını I: Veysel İle Esmâ”, *Varlık* Sayı: 1254, Mart 2012, s. 63.

### Sözlü Kültür Bağlamında Âşık Veysel

Lord'un belirttiği üzere sözlü kültürlerde şairler olgunluğa erişmeden önce üç aşamadan geçmektedirler. İlk olarak başka şairleri dinleme konusunda arzu duyarlar ve her fırsatta onların yakınına sokulurlar. Böylece meşhur hikâyeleri hıfz edip kahramanları tanır ve ana temaları öğrenirler. Ayrıca şarkıların ritimlerini ve vezinleri kavrayıp, kalıp ifadeler olan formülleri içselleştirirler. Ardından bunları uygulamaya başlarlar ve son olarak da seyirci karşısında sanatlarını icra ederler.<sup>56</sup> Âşık Veysel'in serüveninde bu üç aşamayı da müşahede edebilmekteyiz. Diğer saz şairlerini ve âşıkları gerek günlük yaşamda gerek cemlerde ve diğer özel toplantılarda uzun yıllar hevesle dinleyip özümsemiştir.<sup>57</sup> Zira kendi şiirlerini yazmaya başlamadan önce okuduğu usta malı deyişler repertuarında önemli bir yer tutmaktadır.<sup>58</sup> Böylelikle gelenekte sıkça karşılaşılan anlatıları ve halk edebiyatında kullanılan ana temaları öğrenmiştir. Son olarak da sözlü kültürde hafızayı güçlendiren temel unsurlar olan vezinleri ve kalıp düşünceler olan formülleri içselleştirmiştir. Şiirlerinde gelenekte çokça bulunan ifadeleri, Parry'nin yukarıda alıntılanan ifadeleriyle formülleri ustaca kullanması bunun bir göstergesidir.<sup>59</sup>

Bu bakımdan, sözlü gelenekte bulunan unsurları tevarüs edip taşıyan "Veysel'in şiiri genel çizgileriyle âşık edebiyatına dayanır. Âşık tarzının ... gözümüzün önünde olan özellikleri (türler, vezin, lirik ve didaktik örneklerdeki temalar vb.) Veysel'in şiirinde bütünüyle yer alır."<sup>60</sup> Bu biçimsel özelliklerin dışında Âşık Veysel'in şiirinde sözlü kültürün yukarıda ele alınan diğer özellikleri de bulunmaktadır. Örneğin Veysel devrin büyüklerine övgüler düzmekle,<sup>61</sup> bunun yanı sıra baltasının çalınması gibi sıradan sayılacak bir olay üzerine sert sözler söylemekle suçlanmaktadır.<sup>62</sup> Yukarıda belirtilmiş olduğu üzere övgü-sövgü, iyi-kötü gibi keskin karşıtlıklar sözlü kültürlerde yaygın bir biçimde karşımıza çıkmaktadırlar. Aynı biçimde belirli karakterlerin sivriltilerek ön plana çıkarılması da bu bağlamda değerlendirilmelidir. Dolayısıyla Âşık Veysel'in şiirinde eleştirilen

<sup>56</sup> Albert B. Lord, *a.g.e.*, s. 21.

<sup>57</sup> Gülağ Öz, *a.g.e.*, s. 25, 36, 56. Ayrıca bkz. İlhami Soysal, *a.g.e.*, s. 21.

<sup>58</sup> Tespit edebildiğimiz kadarıyla Trt Repertuarında Âşık Veysel'den derlenen ve sözleri kendisine ait olmayan türkülerin sayısı yirmi yedidir. Albümlerinde ise on iki türkü okumaktadır. Buna dayanarak repertuarında çok daha fazla sayıda türkü olduğunu tahmin etmemiz mümkündür. Bu konuda bkz. *Türk Halk Müziği Sözlü Eserler Antolojisi* Cilt-1, Trt Müzik Dairesi Yayınları, 2. bs, Ankara 2006 ve *Türk Halk Müziği Sözlü Eserler Antolojisi* Cilt-2, Trt Müzik Dairesi Yayınları, 2. bs, Ankara 2006. Ayrıca bkz. İhsan Hınçer, "Âşık Veysel Bibliyografyası", *Türk Folklor Araştırmaları*, Sayı: 296, Mart 1974, s. 6393-6394.

<sup>59</sup> Âşık Veysel'in kullandığı bu kalıp ifadelerle ilgili bkz. Konur Ertop, "Çağımızda Bir Halk Şairi Âşık Veysel", *Cumhuriyet / Sanat-Edebiyat Eki*, Şubat 1971, s. 1.

<sup>60</sup> Konur Ertop, "Âşık Veysel ve Yahya Kemal", *Yeni Edebiyat* Cilt 2, Sayı: 5, 3/1971, s. 28.

<sup>61</sup> Bkz. İlhan Başgöz, "Âşık Veysel", *S.H.D.*, Cilt 7, Sayı: 9, 10/1952, s. 22.

<sup>62</sup> Bkz. Metin Turan, "Âşık Veysel'in Şiiri Üzerine", *Milliyet Sanat Dergisi*, 15.5.1985, s. 62.

bu husus doğrudan onun karakteri ile değil, sözlü kültür ile ilgilidir. Bu bağlamda İlhan Başgöz de bizce haklı bir biçimde “aynı şeyler Pir Sultan için de söylenebilir. Onun şiiirlerinin en belli tem’i bir tarikat ulusundan başka bir şey olmayan Şah’a övgüdür”<sup>63</sup> tespitinde bulunmaktadır.

Âşık Veysel’in *Senlik Benlik Nedir Bırak, Gel Birlik Kavline Girelim Kardeş, Aldanma Cahilin Kuru Lafına, Kulak Ver Sözüme Dinle Vatandaş ve Okul*<sup>64</sup> gibi şiiirlerinde karşımıza çıkan kimi didaktik özellikler de sadece aydın çevrelerle karşılaşmasıyla bağlantılandırılmaz. Çünkü sözlü kültürlerde şairlerin toplumun değerlerini taşımakla yakından ilişkili olan bir diğer görevi de eğitimidir. Bu sebeple geleneğimizde didaktik özelliğe sahip birçok deyiş ve koşma bulunmaktadır. Sözlü kültürün bu özelliklerinin bilinmemesi, Âşık Veysel’in şiiirindeki bu unsurların onun aydın çevrelerle karşılaşmasına bağlanmaktadır. Oysa bu karşılaşma vesilesiyle aydın çevrelerle kurulan ünsiyet zaten var olan bu gibi unsurların biraz daha keskinleşmesine yol açmış olabilir, yoksa zannedildiği gibi doğrudan bunların sebebi değildir.

Yukarıda üzerinde durulmuş olduğu üzere sözlü kültürün temel özelliklerinden biri, hafızayı destekleyen kalıp düşüncelerin ve belirli düsturları bünyelerinde taşıyan atasözleri ile deyimlerin sıkça kullanılmasıdır. Bu özellik seleflerinde olduğu gibi Âşık Veysel’de de yoğun bir biçimde karşımıza çıkmaktadır. Zira yukarıda alıntılanmış olduğu üzere Âşık Veysel şiiirlerinde atasözleri ve deyimleri sıkça kullanmaktadır. Hatta günlük konuşmalarda da bu gibi ifadeler çokça yer verdiğini röportajlarından bilmekteyiz.<sup>65</sup> Bunun önemi, şairin bu ifadeleri şiiirlerinde kullanmasının sanatsal kaygılardan ziyade bir zihniyet meselesi olduğunu bize göstermesidir.

Hafızayla ilgili bu mesele üzerinde durmuşken, sözlü kültürün en önemli unsurlarından biri olan hafızayı en işlevsel biçimde şairlerin kullandığını bir kere daha hatırlatmak yerinde olacaktır. Bir saz şairi olan Âşık Veysel’in de hafızasının oldukça güçlü olduğunu ve dimağında çok sayıda şiiir ve türkü bulunduğunu onu yakından tanıyanların tanıklıklarından bilmekteyiz. Örneğin Süleyman Arısoy “Veysel, türkülerini ve deyişlerinin tümünü belleğinde tutacak kadar büyük bir hafıza ve sanat gücüne sahipti. Bütün külliyyatını ezbere okuması bunu ispatlar”<sup>66</sup> tespitinde bulunmaktadır. Âşık Veysel bu özellikleriyle de sözlü kültürün bir mensubu olarak karşımıza çıkmaktadır.

<sup>63</sup> İlhan Başgöz, *a.g.e.*, s. 25.

<sup>64</sup> Bkz. Âşık Veysel, *Dostlar Beni Hatırlasın*, Özgür Yay., 10. B., İstanbul 1995, s. 57-61 ve 185-187.

<sup>65</sup> Arda Uskan (Röportaj), “Kan Soğumuş, Gönül Ağarmış Artık Veysel’de”, *Milliyet Magazin* Sayı: 2, 16.12.1969, s. 5.

<sup>66</sup> Süleyman Arısoy, “Koca Ozan Âşık Veysel’i Değerlendirme”, *Türk Folklor Araştırmaları*, Cilt: 15, Sayı: 296, Mart 1974, s. 6924. Ayrıca bkz. Yaşar Kemal, *a.g.e.*, s. 5.

Diğer bir husus ise Âşık Veysel'e ait olduğu düşünülen ezgilerin büyük çoğunluğunun yörede bilinen ezgilerin çeşitlemeleri olmasıdır. Şöyle ki, onun çaldığı ezgilerin bir bölümünün çağdaşı olan Hıdır Dede tarafından da kullanıldığı bilinmektedir.<sup>67</sup> Bu durum oldukça doğaldır. Çünkü sözlü kültürde saz şairleri gelenekten öğrendikleri ezgi kalıpları üzerine çeşitlemeler yapıp şiirlerini bu ezgiler üzerine göçürerek icra ederler. Lord'un yaptığı alan çalışmasındaki tecrübelerini aktardığı şu pasaj da bu görüşü destekler niteliktedir.

Böylece önceki dinleme aşamasının ritmik izlenimlerinin, çalgının ve geleneksel melodik çizginin sınırlamalarına uyduğu aşama başlar. Gencin bu ilk özel uygulama aşamasında öğrendiği ritim ve melodiler genellikle bütün hayatı boyunca onunla kalırlar. Hatta büyük şöhrete sahip diğer şarkıcılardan ya da çarpıcı icralardan da [birşeyler] öğrenir [acquire] ama bunlar ilk öğrendiklerine eklemenecek ya da en fazla onları yenileyecektir, yoksa onların yerini almayacaktır.<sup>68</sup>

Yukarıdaki pasajda yapılan tespitlerle Âşık Veysel'in yöresindeki ezgi kalıplarıyla ilişkisi bir araya getirilecek olursa, onun sadece şiir bağlamında değil, müzikal anlamda da tam olarak sözlü kültür mensubu olduğu kolaylıkla anlaşılabilir. Bu anlamda Veysel müzikal olarak yenilikler getirmekten ziyade içinde yetiştiği geleneğin unsurlarını tevarüs etmiştir. Sözlü kültürlerde müzik ve şiir birbirini besleyen unsurlar olduklarından bunun aksinin düşünülmesi de zaten mümkün değildir.

Tüm bu özelliklerinin yanı sıra Âşık Veysel'in sözlü kültür çerçevesini aşan yanları da vardır. Örneğin tekrarlar ve olağan üstü olaylar ile masal kahramanları onun şiirlerinde yer bulmamaktadır. Diğer bir husus ise Âşık Veysel'in ünsiyet kurduğu entelektüel kesimlerin etkisiyle dil ve üslubuna yeni giren unsurlardır. Çünkü sözlü kültür dışında kalan bir topluluğun farklı estetik duyarlılıkları bulunmaktadır ve âşık bu duyarlılıkları hesaba katmak durumunda kalır.<sup>69</sup> Bu durum Âşık Veysel'in şiirini biçim açısından değil, içerik açısından etkilemiştir. Yeni deyiş ve kavramlar diline girmiş, gelenekte karşımıza çıkmayan konular şiirlerinde işlenmiştir.<sup>70</sup>

Yine aynı çevrenin etkisiyle olsa gerek gelenekte önem arz eden "bade içme", "atışma", "dinin zahiri konuları" gibi kimi değerleri kınadığı ve kasıtlı bir biçimde bu konularda şiir yazmadığı bilinmektedir.<sup>71</sup> Âşık Veysel'in entelektüel çevrelerle

<sup>67</sup> Bkz. Gülağ Öz, *a.g.e.*, s. 57 ve 66.

<sup>68</sup> Albert B. Lord, *a.g.e.*, s. 33.

<sup>69</sup> Bkz. Albert B. Lord, *a.g.e.*, s. 131.

<sup>70</sup> Bkz. Kutlu Özen, *Âşık Veysel: Selam Olsun Kucak Kucak*, Dilek Ofset Matbaacılık, Sivas 1998, s. 62. Ayrıca bkz. Konur Ertop, "Çağımızda Bir Halk Şairi Âşık Veysel", *Cumhuriyet / Sanat-Edebiyat Eki*, Şubat 1971, s. 1.

<sup>71</sup> Şükrü Günbulut, "Ölümünün Otuzuncu Yılında Âşık Veysel", *Folklor/Edebiyat* Sayı: 34, 2/2003, s. 248. Ayrıca bkz. Ali Berat Alptekin, *a.g.e.*, s. 35-37.

kurduğu ilişkinin onun sanatına nasıl yansıdığı üzerine ayrıntılı tahliller yapmak mümkündür, ancak konumuz açısından şunu tespit etmek yeterli olacaktır: Söz konusu ünsiyet Veysel'in sanat dünyasının temellerini etkilememiş, aksine onun dünya görüşüne eklenerek halk edebiyatı ile çağdaş şiiri bazı açılardan birbirine yaklaştırmıştır. Ancak bu ilişkinin Abdülbaki Gölpınarlı'nın, "girdiği muhitlerden, duyduğu modern şiirlerden müteessir olan Veysel, bazı şiirlerinde, tamamıyla yenileşebilmiş, adeta bugünkü şiirden örnekler vermiştir"<sup>72</sup> tespitiyle belirttiği kadar ileri gittiğini söylemek doğru değildir. Konur Ertop'un konuyla ilgili şu ifadelerini burada alıntılanak yerinde olacaktır.

Saklarım gözümde güzelliğini, yeter gayrı yumma gözün kör gibi, güzelliğin on par'etmez, kara toprak, uzun ince bir yoldayım, genç yaşımda felek vurdu başıma, dostlar beni hatırlasın gibi şiirlerinde halk edebiyatı geleneğiyle çağdaş şiir zevki ustaca birleştirilmiştir.<sup>73</sup> [İtalik vurgular tarafımdan]

Bu alıntıda anılan şiirleri okuduğumuzda Veysel'in "adeta bugünkü şiirden örnekler verdiği" değil, geleneğe yaslanan şiirleri çağdaş şiir okuyucularının da zevk alabileceği bir üslupla yenilediği anlaşılmaktadır. İleride değinileceği üzere Veysel'in önem arz etmesini sağlayan yanlarından birini de bu oluşturmaktadır. Dolayısıyla Âşık Veysel'in entelektüel çevrelerle tanışmasına ve onların etkisiyle kimi yeni unsurları şiirine katmasına rağmen sözlü kültür dairesinden çıkmadığını söylemek mümkündür.

Sözlü kültür bağlamında ele alınması ve açıklığa kavuşturulması gereken başka bir husus Âşık Veysel'e yöneltilen eleştiri ve suçlamalar meselesidir. Çünkü Âşık Veysel hakkında yazılanların çoğu abartılı övgüler olmakla birlikte, kimi yazarlar tarafından ona iki bağlamda eleştirisinin ötesine geçen sert suçlamalar yöneltilmiştir. Bunlardan ilki Âşık Veysel'in eleştirel bir tavır takınmadığı ve tutarsız olduğu, diğeri ise sanatsal açıdan zayıf ve yavan olduğu iddiasıdır. Bunları sırayla irdeleyecek olursak Ümit Kaftancıoğlu ve Metin Turan'ın ileri sürdüğü görüşleri ele alarak başlamak yerinde olacaktır.

Ümit Kaftancıoğlu Veysel'in eleştirel bir tutum sergilemediğini ve sorun yaşayan Alevi-Bektaşî toplumunu görmezlikten geldiğini söylemekte<sup>74</sup> Metin Turan da aynı bağlamda onu hem tutarsızlıkla ve çelişkiye düşmekle hem de bencillikle suçlamaktadır.<sup>75</sup> Öncelikle altını çizerek vurgulamak gerekmektedir ki, yukarıda ayrıntılı bir biçimde nedenleriyle aktarıldığı üzere, sözlü bir kültürde eleştiri kurumsallaşamamaktadır. Zira yazının olmadığı ortamda düşünceleri ayrıntılı biçimde incelemek ve biçimsel mantık kurallarını geliştirerek tutarsızlıkları tespit

<sup>72</sup> Abdülbaki Gölpınarlı, *Alevi Bektaşî Nefesleri*, İnkılap Kitabevi, 2. B., İstanbul 1992, s. 20.

<sup>73</sup> Konur Ertop, "Âşık Veysel ve Yahya Kemal", *Yeni Edebiyat* Cilt 2, Sayı: 5, 3/1971, s. 28.

<sup>74</sup> Bkz. Ümit Kaftancıoğlu, "Veysel Toplumu", *Militan* Sayı: 16, 4/1976, s. 30.

<sup>75</sup> Bkz. Metin Turan, "Âşık Veysel'in Şiiri Üzerine", *Milliyet Sanat Dergisi*, 15.5.1985, s. 62.

etmek zordur. Yine yukarıda belirtildiği gibi yazıyla tanışıklık kısa sürede bu durumu değiştirmek için yeterli değildir. Veysel de sözlü kültür ortamının bir bireyi olduğu için ondan kurumsal anlamda bir eleştiri beklemek haksızlık olur.

Bu noktada okuyuculardan bazıları “Pir Sultan’lar, Dadaloğlu’lar, Köroğlu’lar var bizde, taşlama ve hicivler ne güne duruyor, nasıl olur da eleştiri olmaz” diye itiraz edebilirler. Öncelikle taşlama ve hicivler belirli olaylar üzerine yazılan şiirler oldukları için kurumsal bir anlamda eleştirinin varlığına kanıt değildir. Eleştiri, bir kimseyi ya da olayı taşlamak ve hicvetmekten daha temelli ve ciddi bir iştir. Çünkü meselenin önünü arkasını hesaba katarak, nasıl bir ortamda ne gibi sebeplerle zuhur ettiğini araştırmakla sağlıklı bir eleştiri mümkündür. Pir Sultan Abdal, Köroğlu ve Dadaloğlu’nun tavrı ise eleştiriden ziyade başkaldırıdır. Başkaldırı ise takdir edilebileceği gibi eleştiriyle aynı şey değildir. Örneğin Dadaloğlu’nun iskân politikasına isyan olarak ortaya çıkan şiirleri aslında göçebe olan ilkel bir toplumsal yapıyı savunmaktadır. Bu bağlamda eleştirel olmaktan oldukça uzaktır. Dadaloğlu’nun şiirlerinde ne yerleşik hayatın temeline ilişkin bir eleştiri ne de kendi göçebe toplumunun yapısına dönük bir analiz bulunmaktadır. Aynı durum yukarıda alıntılanmış olduğu üzere Pir Sultan Abdal için de geçerlidir.

Ancak yanlış anlamaya mahal vermemek için belirtilmesi gerekmektedir ki bu tespitler söz konusu şairlerin değerlerini azaltmamaktadır. Aksine, onları sözlü kültürün özelliklerini hesaba katmadan günümüz modern toplumuna taşıyarak kendi ufkumuz içinde anlamlandırmaya çalışmak, onların gerçek değerini takdir edemememize sebep olmaktadır. Dolayısıyla taşlamalar ve hicivler ile başkaldırı şiirleri yazan saz şairlerimizin eleştirel bir tavır sergilediğini söylemek doğru değildir. Olsa olsa onların eleştiriye giden yolda ilk adımı attıklarını, ancak yaşadıkları sözlü kültür ortamının sınırları sebebiyle o noktaya ulaşamadıklarını ileri sürebiliriz. “Pir Sultan’lar, Dadaloğlu’lar...” nidasıyla başlayan ifadeler genelde üzerinde düşünülmeden ezbere tekrarlanan kalıplardır ve yukarıda belirtildiği üzere toplumumuz hala sözlü kültür unsurlarının güçlü bir biçimde yaşadığı bir toplum olduğundan, bu gibi ezberden tekrarlanan kalıp ifadelerle sıkça rastlanmaktadır.

Âşık Veysel de saz şairi geleneğinin mensubu ve sözlü kültür ortamının bir üyesi olduğu için ondan tutarlı bir eleştirel tavır beklemek haksızlık olur. Hiciv ve taşlamalara ağırlık vermediği için onu mahkûm etmek de doğru değildir, ancak onun bu yanının eksik olduğu tespiti yapılabilir. Kaldı ki yukarıda vurgulandığı gibi Âşık Veysel’in gelenekten gelen “bade içme”, “atışma”, “dinin zahiri konuları” gibi kimi değerleri kınadığı ve kasıtlı bir biçimde bu konularda şiir yazmadığı bilinmektedir. Üstelik kabul edilmelidir ki bir şair tevarüs ettiği gelenekte bulunan her türe aynı ağırlığı vermek zorunda değildir.

Diğer bir husus ise Veysel’in şiirlerinin sanatsal açıdan değerli olup olmadığı hususudur. Onun şiirlerini öven mebzul miktarda yazı ve makale bulunduğu için

onlar üzerinde ayrı ayrı durmak yerine onun şiirlerinin niteliği hakkında şüpheli yaklaşımlara yer vermek daha isabetli olacaktır. Bu bağlamda Cahit Öztelli'nin şu tespitlerini alıntılatabiliriz.

Veysel'e güçlü ozandır demeye hak kazandıracak yanı çok azdır. Sanat yanı oldukça zayıftır Veysel'in. Şiirin yapısına, sesine, zevkine kulak yolu ile ancak yaklaşabilen Veysel, gerçekte kurudur, içtenlikten yoksundur. Benzetmeleri sarıcı, yeni buluşlar değildir. O, kulaktan ne kapabilmişse onunla kalmış, kimi konuları da aydın dostların tavsiyesi ile ele almıştır.<sup>76</sup>

Bu pasajdan da anlaşılabilceği üzere Cahit Öztelli Veysel'in sanatsal yanının zayıf olduğunu, içtenlikten yoksun kuru bir üslupla şiir yazdığını, benzetmelerinin yeni buluşlar olmadığını ileri sürmektedir. Veysel'in şiirleri arasında Cahit Öztelli'nin tespitlerini haklı çıkaracak şiirler olduğu doğrudur. Bu bakımdan yukarıda alıntılanan pasajdaki görüşlerin bütünüyle yersiz olduğu söylenemez. Ancak bu tespitleri şairin bütün şiirlerine teşmil etmek haksızlık olacaktır. Zira Âşık Veysel'in üyesi olduğu saz şairleri geleneği içinde yetkin eserler verdiği rahatlıkla söylenebilir. Buna örnek olarak *Göz Gezdirdim Dört Köşeyi Aradım, Derdimi Dökersem Derin Dereye, Kuşe-i Vahdete Çekilsem Dursam, Bizim Eller Yaylasına Yürümüş*<sup>77</sup> isimli şiirleri gösterilebilir. Fakat bir şairin yetkin eserler vermesi, üyesi olduğu geleneği aştığı anlamına gelmemekte, aksine bu geleneğin gereklerini genel itibarıyla yerine getirdiğini göstermektedir. Âşık Veysel bu anlamda yetkin şiirler yazmasına rağmen geleneği aştığını söylemek yerinde olmaz. Adnan Binyazar'ın aşağıdaki ifadeleri bu görüşü destekler niteliktedir.

... çağdaş konuları işleme yönünden, ondan öncekileri aşmış bir ozan değildir Veysel. Hatta şiirleri onlarınkinden güçlü de değildir. Ama onları, "bugün"de yaşatacak imge ve deyiş gücünü gösterebilmiştir. Yunus'un "birlik" düşüncesinin geniş alanını bulamayız Veysel'de, Karacaoğlan'ın güzelliği yeniden var eden imgelerini de bulamayız. Pir Sultan Abdal'daki geniş soluk da yoktur onda. Kuşkusuz, Dadaloğlu'nun o dağlar aşan, yürek dolusu türkü olan deyiş gücü de. Veysel'in önemli olanların yarattığı bu geleneği ve şiirsel birikimi canlı tutmasından gelmektedir.<sup>78</sup>

Bunlara dayanarak Âşık Veysel'in mensubu olduğu geleneği temsil edecek kadar güçlü bir saz şairi olduğu ileri sürülebilir. Bu önemli bir nokta olmasına rağmen onu yirminci yüzyılda önemli kılan yanı sadece bu değildir. Onun geleneğin içinde kalmasına rağmen modern şiir zevkine de hitap edebilecek eserler verebilmiş olması dikkate şayandır. Takdir edilmelidir ki sadece geleneksel ya da modern şiir

<sup>76</sup> Cahit Öztelli, "Veysel, Gerçekten Değer Taşıyan Bir Şair Değil, Şiştirilmiş Bir Balondur", *Milliyet Sanat Dergisi*, Sayı: 176, 19.03.1976, s. 14. Ayrıca bkz. Afşar Timuçin, "Veysel İçin Neler Dediler" içinde, *Türk Folklor Araştırmaları*, Cilt: 15, Sayı: 296, Mart 1974, s. 6930.

<sup>77</sup> Bkz. Âşık Veysel, *a.g.e.*, s. 25, 36, 106, 124.

<sup>78</sup> Adnan Binyazar, "Âşık Veysel, Halk Şiiri Geleneğinin Çağdaş Ustalarından Biriymi", *Milliyet Sanat Dergisi*, Sayı: 176, 19.03.1976, s. 13.

yazmak, bu ikisi arasında köprü oluşturabilecek şiirler yazmaktan daha kolaydır. Seyrani ve Ruhsati gibi 19. yüzyıl saz şairlerinde gördüğümüz kimi yeni ifade ve buluşlar Âşık Veysel’de daha belirgin bir hale gelerek bu köprü işlevini görece niteliği kazanmışlardır. Muzaffer Uyguner de bu bağlamda “Veysel, bir yandan eski geleneği sürdürmüş, öte yandan ise yeni bir ses getirmiştir”<sup>79</sup> tespitinde bulunmaktadır. Âşık Veysel’in bu hususlarla bağlantılı olan diğer bir önemi ise entelektüel kesimlere halk sanatını tanıtmış olmasıdır.

### SONUÇ

Âşık Veysel sözlü kültür içerisinde yetişmiş bir şair olduğu için onun hem sanatını hem kişiliğini bu noktayı gözden kaçırmadan değerlendirmek gerekmektedir. Aksi takdirde “övgü”ler ve “sövgü”ler arasında gerçek Âşık Veysel’i anlayıp kavramak mümkün olmamakta, yapılan tespitler hiçbir zemine oturmamaktadır. Bu açıdan konuya yaklaşıldığında Âşık Veysel’in övgüler düzülen özelliklerinin de sert eleştirilere maruz kalan yanlarının da aslında hakkıyla değerlendirilemediği görülmektedir. Yukarıda temellendirilmeye çalışıldığı gibi, sözlü kültürün temel özellikleri dikkate alındığında ve Veysel’in yetiştiği çevre hakkında biraz bilgi sahibi olduğunda, onu olağanüstü bir şair gibi görmek ya da ondan yazılı bir kültür mensubundan bekleyeceğimiz davranış ve tavırları beklemek yersiz olacaktır.

Yeri gelmişken Âşık Veysel’in geleneğin son halkası ya da son temsilcisi ve yirminci yüzyılın en büyük saz şairi olduğu türünden iddiaların sözlü gelenek ile Anadolu’yu tanımamaktan kaynaklandığını belirtmek gerekmektedir. Zaten Âşık Veysel’in bizzat kendisi bu görüşe karşı çıkmaktadır.<sup>80</sup> Günümüzde bile yaygın olan bu yanlışın bir diğer sebebi ise daha önce Veysel gibi bir şairle yakın temas kurmamış entelektüel çevrelerin ilk defa karşılaştıkları bu şair tipini kendi eksik bilgileriyle tanıtmış olmalarıdır. Ruhi Su’nun konuyla ilgili şu tespitlerine katılmamak elde değildir.

Yaşadığı süre içinde de, şimdi de Veysel kadar güçlü, hatta toplumun bugünkü durumunu anlatmada daha da güçlü halk ozanları var. Gerek halk şiirimizi, gerekse halk müziğimizi yeteri kadar tanıma olanağını bulamayanlar, Veysel’i duyup tanıyınca şaşırıp kaldılar. Gerçekten de halk şairimiz ve halk ozanlarımız hakkında böyle bir bilgiye sahip olmayanları şaşırtacak kadar güçlü bir ozandı Veysel. Belki bu nedenle de Veysel’in ölümüyle artık bu işin sonuna gelindiğini düşünüyorlar.<sup>81</sup>

<sup>79</sup> Muzaffer Uyguner, “Âşık Veysel Üzerine”, *Türk Dili: Türk Halk Edebiyatı Özel Sayısı*, Sayı: 207, 12/1968, s. 538.

<sup>80</sup> Bkz. Yaşar Yalçın, “Âşık Veysel’in Köyünde Eski Bir Anı”, *Yelken: Veysel Özel Sayısı*, Sayı: 194, 4/1973, s. 9. Ayrıca bkz. Bedri Rahmi Eyüboğlu, “Veysel Üç Önemli İşi En İyi Biçimde Yapmıştır”, *Yelken: Veysel Özel Sayısı*, Sayı: 194, 4/1973, s. 15.

<sup>81</sup> Ruhi Su, “Röportaj”, *Milliyet Sanat Dergisi*, Sayı: 26, Mart 1973, s. 3.



Yirminci yüzyılda yetişmiş olan Meluli, Meçhuli, Sefil Selimi, Hüdai vs. gibi saz şairleri düşünüldüğünde ve hem halk müziği hem de halk edebiyatı üzerine yapılan çalışmaların arttığı günümüzden konuya bakıldığında yukarıdaki tespitlerin ne kadar haklı olduğu anlaşılacaktır.

Son olarak belirtmek gerekmektedir ki, yukarıda aktarılan temel özellikleri bağlamında sözlü kültür meselesi sosyal bilimler alanında yapılan çalışmaların büyük çoğunluğunda muhakkak dikkate alınmalıdır. Aksi takdirde anlamaya çalıştığımız olguları kendi modern ufkumuz içerisinde doğru değerlendirme şansımız ortadan kalkmakta, bunun bir sonucu olarak da yanlış yargılara varılmaktadır. Âşık Veysel’le ilgili yapılan çalışmaların büyük çoğunluğunun da bu eksikle malul olduğunu söylemek mümkündür.

#### KAYNAKÇA

- Albert B. Lord, *The Singer of Tales*, Atheneum, New York 1971.
- Alkan, Erdoğan, “Yunus Emre’den Âşık Veysel’e Halk Şiiri”, *Varlık*, Sayı: 1086, Mart 1998.
- Alkan, Erdoğan, “Âşık Veysel’in İki Kadını I: Veysel İle Esmâ”, *Varlık* Sayı: 1254, Mart 2012.
- Alptekin, Ali Berat, *Âşık Veysel: Türküz Türkü Çağırırız*, Akçağ Yay., 3. B., Ankara 2011.
- Arısoy, Süleyman, “Koca Ozan Âşık Veysel’i Değerlendirme”, *Türk Folklor Araştırmaları*, Cilt: 15, Sayı: 296, Mart 1974.
- Âşık Veysel, *Dostlar Beni Hatırlasın*, Özgür Yay., 10. B., İstanbul 1995.
- Başgöz, İlhan, “Âşık Veysel”, *S.H.D.*, Cilt 7, Sayı: 9, 10/1952.
- Bıçak, Ayhan, *Evren Tasavvuru: Kendini Bilmek ya da Evreni Kurmak*, Dergah Yay., İstanbul 2012.
- Binyazar, Adnan, “Âşık Veysel, Halk Şiiri Geleneğinin Çağdaş Ustalarından Biriydi”, *Milliyet Sanat Dergisi*, Sayı: 176, 19.03.1976.
- Boratav, Pertev Naili, “Çağdaş Türk Halk Yazını”, Çev. Şükrü Günbulut, *Milliyet Sanat Dergisi*, Sayı: 7, 8/1980.
- Eröz, Mehmet, *Türkiye’de Alevilik-Bektaşılık*, Y.y.y., İstanbul 1977.
- Ertop, Konur, “Âşık Veysel ve Yahya Kemal”, *Yeni Edebiyat* Cilt 2, Sayı: 5, 3/1971.

Ertop, Konur, “Çağımızda Bir Halk Şairi Âşık Veysel”, *Cumhuriyet / Sanat-Edebiyat Eki*, Şubat 1971.

Eyüboğlu, Bedri Rahmi, “Veysel Üç Önemli İşi En İyi Biçimde Yapmıştır”, *Yelken: Veysel Özel Sayısı*, Sayı: 194, 4/1973.

Fox, Adam, “Remembering the Past in Early Modern England: Oral and Written Tradition”, *Transactions of the Royal Historical Society*, Sixth Series, Vol. 9 (1999).

Goody, Jack, *Yaban Aklın Evcilleştirilmesi*, Çev. Koray Değirmenci, Pinhan Yayıncılık, İstanbul 2011.

Goody, Jack, *Yazılı ve Sözel Arasındaki Etkileşim*, Çev. Osman Bulut, Pinhan Yay., İstanbul 2013.

Goody, Jack; Watt, Ian, “The Consequences of Literacy”, *Comparative Studies in Society and History*, Vol. 5, No. 3 (Apr., 1963).

Gölpınarlı, Abdülbaki, *Alevi Bektaşî Nefesleri*, İnkılap Kitabevi, 2. B., İstanbul 1992.

Günbulut, Şükrü, “Ölümünün Otuzuncu Yılında Âşık Veysel”, *Folklor/Edebiyat* Sayı: 34, 2/2003.

Havelock, Eric A., “Oral Composition in the Oedipus Tyrannus of Sophocles”, *New Literary History*, Vol. 16, No. 1, (Autumn, 1984).

Havelock, Eric A., “The Coming of Literate Communication to Western Culture”, *Journal of Communication*, Vol. 30 issue 1, 1980.

Havelock, Eric A., “The Preliteracy of the Greeks”, *New Literary History*, Vol. 8, No. 3, (Spring, 1977).

Havelock, Eric A., *Preface To Plato*, Harvard University Press, 8th Ed., USA 1998.

Hınçer, İhsan, “Âşık Veysel Bibliyografyası”, *Türk Folklor Araştırmaları*, Sayı: 296, Mart 1974.

Kaftancıoğlu, Ümit, “Veysel Toplumu”, *Militan* Sayı: 16, 4/1976.

Kaya, Doğan, “Emlek Yöresinde Âşıklık Geleneği”, *I. Emlek Yöresi ve Çevresi Halk Ozanları Sempozyumu*, Ankara 1999.

Kemal, Yaşar, “Baldaki Tuz”, *Milliyet Sanat Dergisi* Sayı: 328, 15.01.1994.

Melikoff, Irene, *Hacı Bektaş: Efsaneden Gerçeğe*, Çev. Turan Alptekin, Cumhuriyet Kitapları, 7. B., İstanbul 2010.

Ocak, Ahmet Yaşar, *Türk Sufiliğine Bakışlar*, İletişim Yay., 10. B., İstanbul 2008.

Ong, Walter J., *Sözlü ve Yazılı Kültür: Sözüün Teknolojileşmesi*, Çev. Sema Postacıoğlu Banon, Metis Yay., 4. B., İstanbul 2007.

Öz, Gülağ, *Alevilik-Bektaşilik Bağlamında Âşık Veysel*, Barış Kitabevi, Ankara 2013.

Özen, Kutlu, *Âşık Veysel: Selam Olsun Kucak Kucak*, Dilek Ofset Matbaacılık, Sivas 1998.

Öztelli, Cahit, “Veysel, Gerçekten Değer Taşıyan Bir Şair Değil, Şişirilmiş Bir Balondur”, *Milliyet Sanat Dergisi*, Sayı: 176, 19.03.1976.

Parry, Milman, “Studies in the Epic Technique of Oral Verse-Making I. Homer and Homeric Style”, *The Making of Homeric Verse: The Collected Papers of Milman Parry*, ed. Adam Parry, Clarendon Press, Oxford 1971.

Pavese, C. O., “The Rhapsodic Epic Poems as Oral and Independent Poems”, *Harvard Studies in Classical Philology*, Vol. 98 (1998).

Pretzler, Maria, “Pausanias and Oral Tradition”, *The Classical Quarterly*, New Series, Vol. 55, No. 1 (May, 2005).

Rosenberg, Bruce A., “The Complexity of Oral Tradition”, *Oral Tradition*, 2/1, 1987.

Soysal, İlhami, “Dostlar Beni Hatırlasın”, *Berfin-Bahar*, Sayı: 49, 3/2002.

Strauss, Claude Levi, *The Savage Mind*, Weidenfeld and Nicolson, London 1966.

Su, Ruhi, “Röportaj”, *Milliyet Sanat Dergisi*, Sayı: 26, Mart 1973.

Timuçin, Afşar, “Veysel İçin Neler Dediler” içinde, *Türk Folklor Araştırmaları*, Cilt: 15, Sayı: 296, Mart 1974.

Tuncalı, Ali İhsan, *Emlek Alevi Âşıkları*, Kızılırmak Yay., Ankara 2000.

Turan, Metin, “Âşık Veysel’in Şiiri Üzerine”, *Milliyet Sanat Dergisi*, 15.5.1985.

*Türk Halk Müziği Sözlü Eserler Antolojisi*, C. 1, TRT Müzik Dairesi Yayınları, 2. baskı, Ankara 2006.

*Türk Halk Müziği Sözlü Eserler Antolojisi*, C. 2, TRT Müzik Dairesi Yayınları, 2. baskı, Ankara 2006.

Uskan, Arda, “Kan Soğumuş, Gönül Ağarmış Artık Veysel’de”, *Milliyet Magazin* Sayı: 2, 16.12.1969.

Uyguner, Muzaffer, “Âşık Veysel Üzerine”, *Türk Dili: Türk Halk Edebiyatı Özel Sayısı*, Sayı: 207, 12/1968.

Vansina, Jan, *Oral Tradition As History*, The University of Wisconsin Press, USA 1985.

Yalçın, Yaşar, “Âşık Veysel’in Köyünde Eski Bir Anı”, *Yelken: Veysel Özel Sayısı*, Sayı: 194, 4/1973.

## ANA HATLARIYLA LEO STRAUSS AÇISINDAN EZOTERİK YAZIM TARZI VE İSLAM FİLOZOFLARIYLA İLİŞKİSİ

*Ali Sertan BEŞER<sup>1</sup>*

### ÖZET

Leo Strauss, 20. yüzyılda modern felsefenin içinde bulunduğu krizi analizi sonucunda bir değerler kaosu ve nihilizmin içine düştüğünü belirtmektedir. Strauss açısından modern öncesi filozoflara dönüş, hakikat kavramını kaybetmiş modern düşüncenin içinde bulunduğu krizden çıkmak için gereklidir. Ancak, o, Antik ve İslam filozoflarının hakikati herkesle paylaşmadıklarını, onu hem felsefeyi hem de toplumu korumak dolayısıyla Sokrates'in akıbetinden kurtulmak için sakladıklarını ifade etmektedir. Bunun için özel bir yazım tarzı olan ezoterik yazım tarzını geliştirdiklerini düşünen Strauss, bu sayede filozofların hakikî öğretilerini çoğunluktan gizleyip bunu felsefî araştırmaları yapabilecek olanlarla paylaştıklarını iddia etmektedir. Bu çalışmada; Strauss'u ezoterik yoruma götüren süreci ve bu yorumun İslam filozoflarıyla kurulan bağlantısına ana hatlarıyla değinilmeye çalışılacaktır.

**Anahtar Kelimeler:** Leo Strauss, modern felsefe, İslam felsefesi, ezoterizm, egzoterizm.

## ESOTERIC WRITING STYLE AND ITS RELATIONSHIP WITH ISLAMIC PHILOSOPHERS FROM THE MAIN POINTS OF LEO STRAUSS'S VIEW

### ABSTRACT

Leo Strauss, based on his analysis about the crisis of modern philosophy in 20. Century, states that we fell into chaos of values and nihilism. According to Strauss, return to pre-modern philosophers is necessary due to solving modern crisis which has lost the idea of truth. But, he points out that ancient and Islamic philosophers do not share truth with everybody and hide it because of willing to protect themselves from the tragedy of Socrates and protect both philosophy and society. Therefore, Strauss thinks they developed special writing technique which is called esoteric writing in order to hide their true teachings from majority and through this they can only share their teachings with the ones who are capable of doing philosophy. In this article, it is tried to explain how Strauss reach his esoteric interpretation and then how he connects it with Islamic philosophers.

**Keywords:** Leo Strauss, modern philosophy, Islamic philosophy, esotericism, exotericism.

---

<sup>1</sup> Dr., Trakya Üniversitesi, Rektörlük, [besersertan@gmail.com](mailto:besersertan@gmail.com)

## 1. GİRİŞ

Leo Strauss (1899-1973), 20. yüzyılda modern felsefe içerisinde yetişmiş ancak modern felsefenin kendisini problemleri bularak eleştirmiş düşünürlerden biridir. Almanya’da dünyaya gelen Strauss, Martin Heidegger’in derslerine katılmış ve bu derslerde Heidegger’in Aristoteles’in *Metafizik* adlı eserinin başlangıcına dair yaptığı yorumlarından hareketle felsefi bir metnin nasıl ele alınması gerektiğini öğrenmiştir. Metin yorumlama (Hermenötik) Strauss’un felsefi kariyeri boyunca üzerine eğildiği esas amaçtır. Çünkü Strauss’a göre özellikle Sokrates’in akıbeti ile ortaya çıkan durumun, felsefe-din-toplum çatışmasını gözler önüne serdiğini, filozofların metinlerinde ve söylemlerinde dikkatli olmaları gerektiğini göstermiştir. Bu sebeple filozofların metinlerinde ilk karşımıza çıkan öğretilerin onların hakikî öğretileri olamayacağını savunan Strauss, filozofların ezoterik-egzoterik bir yazım tarzı geliştirerek gerçek düşüncelerini sakladıklarını düşünmektedir. Ezoterik yazım örneklerinin İslam filozoflarının metinlerinde de bolca bulunduğunu düşünen Strauss’un bu konudaki düşüncelerini ortaya koymak için öncelikle onu İslam filozoflarını bu yazım tarzı açısından yorumlamaya götüren sürece değinmek gerekmektedir.

Strauss’un çalışmaları bir şekilde birbirine bağlı olduğundan (Kraemer, 2009: 138), ezoterik yazım tarzı ve bunun İslam filozoflarındaki örnekleri üzerine yorumları da onun modern felsefeyi eleştirip klasik felsefeye dönüşü ile bağlantılıdır. Strauss’un ilk hareket noktası ise felsefenin ve siyaset felsefesinin aslı karakterini modern felsefede kaybettiği üzerine düşüncesidir. Felsefeyi kanaatin yerine bilgiyi ve siyaset felsefesini ise siyasî olgularla ilgili kanaatler yerine bunların bilgisini getiren uğraş olarak tanımlayan Strauss’un felsefi anlayışı Sokratesçi ya da kuşkucu anlamına gelen “zetetik” (zetetic) özelliği göstermektedir (Strauss, 2000: 196). Bu felsefi anlayışta bilgelik arayışı olduğunu da bize hatırlatan Strauss, evrensel bilginin ya da bütünü bilginin arandığını belirtmektedir (Strauss, 1988a: 11). Sokrates ile beraber insanî konularla ilgilenmeye başlayan felsefe zorunlu olarak insan ve toplum konusunu gündeme almış yani siyaset felsefesi ortaya çıkmıştır. Strauss’a göre siyaset felsefesi, “doğru”, “iyi” ve “hakikat” kavramlarını arayan Sokratesçi felsefenin bir dalı haline gelmiştir (Strauss, 1988a: 11-12). Strauss’a göre iyi ya da doğru bir siyasî düzeni belirlemek için, bazı “iyi” ve “adalet” standartlarına sahip olmak gerekmektedir. Bu sebeple siyaset felsefesi kendi aslı görevini yapabilmesi için bu standartların bilgisine ulaşmak zorundadır (Strauss, 1988a: 12).

Strauss’a göre 20. yüzyılda siyaset felsefesi kavramı yerini siyaset bilimine bırakmıştır. Her ne kadar siyaset felsefesi tarihi ile ilgili çalışmaların yararı olduğu düşünülse de Strauss, siyaset felsefesinin gözden düşmüş olduğunu düşünmektedir. Strauss, bunun temel nedeninin “bilimsellik” kaygısı olduğunu ve felsefe ile bilim arasında bir ayrıma gidilip sadece bilimsel olarak kabul edilen konuların gündeme alındığını iddia etmektedir. Strauss’a göre bilim adamlarının ilgisini çekmeyen konular felsefeye terk edilmiş olup bunun nedeni ise felsefenin bilimsel ve tarihsel olmayan karakterinde görülmüştür. Ona göre bunun sonucunda ise siyaset felsefesinin imkânı

tamamen ortadan kalkmıştır (Strauss, 1988a: 17-18). Dolayısıyla “bilimsellik”, Strauss’a göre modern düşüncenin öncelikli meselesi haline gelmiştir. Bunu en çok ön plana çıkararak ve modern krizin iki sebebinden biri olarak gördüğü pozitivism akımıdır. Kısaca değerlerden bağımsız bilimsel bilgiyi tek ölçüt olarak kabul eden bu akım, Strauss açısından başarılı olamamış ve yerini tarihselciliğe bırakmıştır. Strauss, pozitivismin başarılı olamamasını, değerlerden bağımsız bir bilim olamayacağı düşüncesiyle karşı çıkmaktadır. Dahası değerlere karşı geliştirilecek kayıtsızlık, bizi amaçsızlığa ve nihilizme götürecektir ki modern felsefenin içinde bulunduğu durum tam da budur (Strauss, 1988a: 18-19). Strauss’a göre insanlar değerler konusunda anlaşmazlık içinde değildirlir, aksine değerler üzerinde hem fikir olmaları sebebiyle çatışma içindedirler (Strauss, 1988a: 22-23). Pozitivizmin, Strauss’a göre, bir diğer eleştirilecek yanı ise onun bilimsel bilgiyi en yüksek bilgi formu olarak kabul edip modern öncesi bilgiyi değersizleştirdiği üzerinedir. Ancak Strauss, modern bilimin modern öncesi dönemden gelen birçok bilgiyi temel olarak kullandığını, eğer bu bilgiler bilgi değilse bunlara dayanan birçok bilimsel çalışmanın bilgi olgusundan yoksun olmasını gerektireceğini ve her konunun bilimsel olarak incelenemeyeceğini ileri sürmektedir (Strauss, 1988a: 23-24).

Strauss’un modern felsefenin içinde bulunduğu krizin ikinci ayağı olarak gördüğü tarihselcilik akımı, pozitivismin bazı hatalarını bırakmıştır. Her şeyden önce tarihselciliğin olgu-değer ayrımını terk ettiğini düşünen belirten Strauss, tarihsel sürecin ilerleyici olduğunun da reddedildiğini belirtmektedir. Ayrıca bu düşüncede modern bilimin tek doğru ölçüt olduğu fikri bırakılmış ve evrimci tezin iddialarına da karşı çıkmıştır (Strauss, 1988a: 26). Kısaca tarihselcilik her düşünce ya da felsefi akımı bulunduğu dönem içinde değerlendirmektedir. Strauss’un tarihselcilik üzerine temel iddiası ise onun tüm felsefi sistemleri reddedip hakikat arayışı olarak felsefeyi imkânsız hale getirmesidir. Ancak Strauss’a göre “felsefe” terimi orijinal anlamda tarihselcilikten özgürleşmeyi gerektirmektedir (Meier, 2006: 132-133). Tarihselciliğin felsefi düşünceyi bulunduğu döneme hapsetmesi, Strauss’a göre bizi körleştiren bir unsurdur. Hakikatin genel bilgisine olan inancın bu şekilde ortadan kalktığını düşünen Strauss, Antik Yunan ve İslam filozofların hakikate dair kanaatleri olduğunu söyleyerek içinde bulunan modern krizin aşılması için bu filozofların düşüncelerine dönüp onları yeniden ele almanın faydalı olabileceğini iddia etmektedir. Böylece modern felsefeden klasik felsefeye “dönüş” yapan Strauss, özellikle Eflatun’un felsefesini ve onun öğrencileri olarak düşündüğü İslam filozoflarından, Fârâbî, İbn Sînâ ve İbn Rüşd’ün felsefelerini incelemiştir. Eflatun’un diyaloglarının en önemli karakteri Sokrates’in cezalandırılması, Strauss’un felsefi yorumunda kritik öneme sahiptir. Çünkü Sokrates’in akıbeti onun ezoterik yorumunun üzerinde belirleyici etkileri vardır ve bu yorum onun İslam filozoflarını nasıl okuduğunu da belirlemektedir.

## 2. İNCELEME: LEO STRAUSS'DA EZOTERİK YORUM VE İSLAM FİLOZOFLARI

Leo Strauss'un ezoterik yorumunun hareket noktasının Sokrates'in akıbeti ve dolayısıyla Eflatun diyalogları olduğunu tekrar vurgulamak gerekmektedir. Strauss'un işaret ettiği üzere yazı çift yönlü bir karakter taşımaktadır ve bu Eflatun'un *Phaedrus* diyalogunda tartışılmaktadır. Yazı, herkese ulaşabilen bir formdur. Diğer taraftan Sokrates'in hiç yazılı eser vermemesi onun hakkındaki bilgimizi Eflatun diyaloglarıyla sınırlandırması sebebiyle bir problem haline getirmektedir. Diyaloglarda Sokrates, "ironi" yöntemiyle hakikati aramakta ve insanî konular üzerine konuşmaktadır. Sokrates'in Atina şehrinin yasaları ve tanrıları üzerine tartışmaları, özellikle Sokrates-Thrasymachus arasında yaşanan gergin diyaloglar, birilerinin dikkatini çekmiştir. Strauss'un belirttiği üzere Sokrates, iki nedenden ötürü yargılanmıştır: şehrin tanrılarına saygısızlık ve gençleri yozlaştırmak. Yargılama sonucunda Sokrates'in ölüm cezasına çarptırılması, Strauss açısından, felsefenin şehir ve din tarafından cezalandırılması anlamına gelmektedir. Ona göre filozof, şehrin inançlarını sorgulaması sebebiyle hem kendini hem de bulunduğu şehri tehlikeye atmaktadır. Bu sebeple, Strauss'a göre filozoflar dikkatli olmak zorundadır. Şehrin yasaları ve inançları üzerine tartışmalarını herkesin ulaşamayacağı bir formda sunmak zorunda kaldıklarını iddia eden Strauss, filozofların halka açık öğretileri ile gerçek öğretileri arasında fark bulunduğunu düşünmektedir. Bu farkın nasıl ortaya konacağı yani ezoterik öğretinin nasıl anlaşılacağı ayrı bir soru olmakla beraber bu noktada ezoterizmin ne anlam ifade ettiği üzerine konuşmak faydalı olacaktır.

Ezoterizm kelimesini ele aldığımızda, "ezo" (eso) içeri, içerde gibi manalara gelirken, "ter" ise bir zıtlığı çağrıştırmaktadır. "Eso-thodos" ise bir metot ve yol olarak içeriye yönelmek demektir. Ezoterizm gizlilik, mistik (gnosis), ruhanî gibi kavramları çağrıştırıp farklı anlam ve kullanımları bulunmaktadır. Ezoterizm bir yönüyle de "sınırlandırılmış" özel bir bilgi ve öğreti kavramlarını da içermektedir (Faivre, 1994: 4-5, 20). Strauss, "On a Forgotten Kind Of Writing" adlı makalesinde ezoterizm ve egzoterizm ki o halka açık öğretiyi göstermektedir, üzerine açıklamalarda bulunmaktadır. Burada Strauss'un temel iddiası olan felsefe veya bilim ile toplum arasında kaçınılmaz bir çatışmanın olduğudur. Çünkü felsefe ve bilim olgularla ilgili bilgiyi ararken, toplum bilgiye dayanmayan, kanıtlanmamış kanaatler üzerine kuruludur (Strauss, 1954: 64-65). Bu çatışmadan kaçınmak için, felsefe veya bilim, küçük bir azınlığa hitap etmeli ve toplumun kanaatlerine saygılı görünmelidir. Bu hassasiyet sebebiyle Strauss, felsefe veya bilimin özel bir yazım tarzı geliştirdiklerini iddia etmektedir. Filozofların bu sayede toplumun kanaatlerine saygılı olduklarını ancak bunun onları kabul etmek anlamına gelmediğini ifade eden Strauss'a göre filozoflar ve bilim adamları ezoterizm ve egzoterizmi şöyle anlamaktadırlar: "Onlar hakikî öğretiyi ezoterik öğreti ve toplumsal olarak faydalı öğretiyi egzoterik olarak ayıracaklardır. Egzoterik öğreti her okuyucunun erişimine açık iken ezoterik öğreti kendisini sadece



yoğun ve uzun çalışmaların ardından çok dikkatli ve iyi yetişmiş okuyuculara açacaktır” (Strauss, 1954: 64-65).

Strauss’a göre topluma “gerçekleri” anlatmak yıkıcı olabileceğinden, filozoflar ve bilim adamları onları gizlemek zorunda kalmışlar hatta “yalanlar” söylemek durumunda olmuşlardır. Eflatun’da “asil yalanlar” (noble lies) olarak geçen bu yaklaşımla, Strauss, filozofların Sokrates’in akıbetinden kurtulabildiklerini ifade etmektedir (Strauss, 1986: 57). Strauss, burada önemli bir ayrıntıya dikkat çekmektedir. Buna göre Sokrates’in yolu, adalet ve erdemleri araştıran bir yol iken, Thrasymachus’un yolu ise şehrin kanaatlerini temsil eden ve onları savunan bir yoldur. Bu yolların çatışması, Strauss’a göre, kaçınılmazdır. Strauss, bu kaçınılmaz olarak çatışacak iki yolu birleştiren üçüncü bir yolun, Eflatun’un yolu olduğunun Fârâbî tarafından işaret edildiğine değinmektedir. Fârâbî, Strauss’a göre, Eflatun’un, Sokrates’in yolu ile Thrasymachus’un yolunu birleştirerek halk (vulgar) ile çatışmaktan kaçınmış ve Sokrates’in akıbetinden kurtulduğuna işaret etmektedir (Strauss, 1988b: 16). Fârâbî’nin Eflatun yorumunda altı çizilmesi gereken husus, şehir için devrimsel bir hareketin gerekmediği, halkla çatışmaktan kaçınan filozofların veya bilim adamlarının, halkın kanaatlerini geçici olarak kabul eder görünüp onları yavaşça değiştirebileceği düşüncesinin Strauss tarafından işaret edildiğidir. Tabii ki bu yavaşça yer değiştirme olabilmesi için gelecek filozofun nasıl bir karakterde olması gerektiğini Strauss şöyle açıklamaktadır: “Fârâbî’nin bir yerde açıkladığı üzere, kişinin, büyüdüğü dinî topluluktaki kanaatlere olan uyumu, geleceğin filozofu için gerekli bir niteliktir” (Strauss, 1988b: 17). Böylece Strauss, Fârâbî’nin Eflatun yorumunun, erdemli şehri açıkça yöneten filozof-kral yerine filozofun gizli krallığını getirdiğini düşünmektedir. Dahası ona göre Fârâbî’nin Eflatun yorumunun yöntemi, *felâsifenin* genel karakterini de belirlemektedir. Strauss’un Fârâbî’nin Eflatun yorumunda vurguladığı husus, Fârâbî’nin filozofların metinlerini okurken onların ezoterik-egzoterik yönleri arasındaki ayrıma dikkat etmemiz gerektiğidir. Bu farkı göz önüne almamızın gerekliliği ise felsefe ve toplum arasındaki uyumsuzluktur. Bu sebeple, ezoterik yazım tarzı veya ezoterik öğretiyi felsefeyi korumak için, Strauss’a göre siyasî açıdan gereklidir (Strauss, 1988b: 17-18). Ancak bu sayede filozof, toplumun kanaatlerine teorik ve ahlakî açıdan uyum göstererek araştırmalarını yapabilir.

Strauss, ezoterizmi ilk olarak ortaçağ aydınlanmasının en iyi temsilcisi olarak gördüğü ve İslam medeniyetinde yaşayıp eserlerini Arapça vermiş olan Maimonides’de (İbn Meymun) keşfetmiş, bunun uygulamalarını ise Fârâbî ve genel olarak *felâsifede* görmüştür. Maimonides’in *Delâletü’l-hâirîn* (The Guide of the Perplexed) adlı eserinde ezoterik yazım tarzını takip etmekte olduğunu düşünen Strauss, Maimonides’in aklî ve dinî söylem arasındaki farkın bazı insanlarda yarattığı kafa karışıklığını ortadan kaldırmayı amaç edindiğine işaret etmektedir. Felsefe ile din arasında görülen çelişkilerin, Kitab-ı Mukaddes’in ezoterik öğretisinin kavranmasıyla ortadan kalkacağını düşünen Maimonides’e göre arada bir söylem farkı bulunmaktadır. Bu fark dinî öğretileri kendi kapasiteleri doğrultusunda anlayacak halk ile daha ayrıntılı anlayabilecek olan

kimselere yönelik uygulama farkından kaynaklanmaktadır. Maimonides'e göre filozofların dinî öğretiyle çelişik ifadeleri onların belli bir meselede kanıt gösterememelerinden kaynaklanmaktadır (Kreisel, 2005: 198). Yani filozofların dinî öğretiye getirdikleri akli açıklamalar bazı durumlarda yetersiz olabilir. Bu durumda dinî yasanın yorumlanmaya ihtiyacı vardır ki dinî yasanın da buna ehil kişiler tarafından incelenip yorumlanarak anlamları açıklığa kavuşturulabilir. Dinin ehil kişilerce yorumlanması ve halka anlatılması işi hiç kuşkusuz bize İbn Rüşd'ü hatırlatmaktadır. İbn Rüşd'ü Strauss'un yorumu açısından ele almadan önce Maimonides'in üslubu üzerinde biraz durmak gerekmektedir.

Maimonides'in *Delâlet* adlı eserine bakıldığında konuşma dilinde bir üslup ortaya koyulduğu görülmektedir. Mesela okuyucuya "sen" diye hitap eden Maimonides, onunla doğrudan konuştuğunu bu şekilde göstermektedir (Kraemer, 2005: 41). Strauss'un işaret ettiği üzere Maimonides, okuyucuya "bil", "bilirsin" veya "biliyorsun" şeklinde hitap ettiğinde "bil" dediği grup konuyu bilmeyen, diğer ikisinde ise konuyu bilen bir gruba işaret ettiği belirtmektedir (Strauss, 1963: xvii-xviii). Bunların dışında Maimonides'in *Delâlet* eserinde bol imalı bir dil kullanması da onun üslubunun kapalı olduğunun en iyi göstergesidir. Eflatun gibi Maimonides de belli bir öğretinin diyaloglar vasıtasıyla sunulup okuyucuyu bu yolla düşündüren bir yöntemi takip etmektedir (Kraemer, 2005: 42). Strauss'a göre *Delâlet* eseri yalnızca bir orman için anahtar olmayıp kendisi de bir ormandır hatta büyülü bir ormandır (Strauss, 1963: xiii-xiv). Strauss'un işaret ettiği bir mesele de *Delâlet* eserinin yapısında bulunan düzensizliktir ki bu durumun ciddi okuyucu tarafından fark edilebilecek düzeyde olduğudur. Örneğin, antik dünyada tamamlanmışlık ve mükemmelliyeti temsil eden yedi rakamı *Delâlet*'in söyleminde önemli bir yer tutmaktadır (Kraemer, 2005: 42). Strauss, bundan başka, yedi rakamının bir katı olan on dört sayısı ise insan ve insanî olguları simgelerken, on yedi sayısı ise doğayı, yirmi altı sayısı ise Tanrı'ya ya da İsrail'in Tanrısını simgelemekte olduğunu ifade etmektedir (Strauss, 1963: xxx). Bu sembolizmin örneklerini arttırmak mümkündür. Burada vurgulanması gereken husus, Maimonides'in bu sembolizmi ezoterizmin bir parçası olarak kullandığıdır. Bu yöntemde özellikle bazı kelimelerin kaç defa metin içinde geçtiği önem arz etmektedir ki Strauss'un ayrıntısına burada girmeyeceğimiz Fârâbî okumalarında da takip ettiği bir yöntemdir.

Ezoterik yöntem, kapalı bir dil, sayı sembolizminin yanı sıra çelişkileri de belli bir metin içinde ihtiva eden bir yöntemdir ve Strauss'un açıklamalarında da yer bulmaktadır. Strauss'a göre örneğin Fârâbî, *Felsefetü Eflâtun* (Eflatun Felsefesi) eserinde başlangıçta *eudaimoniaya* ulaşmak için felsefeden başka bir şeye ihtiyacımız olduğunu söyleyip daha sonra felsefeden başka bir şeye ihtiyacımız olmadığını söylediğine dikkat çekmektedir. Strauss'a göre metinlerde bulunan çelişkili ifadelerin bir arada kullanılması, Maimonides tarafından hakikî filozofların bir özelliği olup "pedagojik" bir amaçla kullanılmaktadır. Dahası ona göre bunun bir anlamı vardır çünkü hiçbir akli başında yazar kendisini çelişkili ve muğlak olarak ifade etmez. Bu durumda okuyucunun yapması gereken, yazarın imalarını takip ederek çelişkili ifadelerden

hangisinin onun gerçek düşüncesi olduğunu tespit etmektir (Strauss, 1945: 369). Strauss'a göre Fârâbî, çelişkili ifadeleri, ezoterik yazım sanatının bir gereği olarak pedagojik amaçla kullanmıştır. Halkın nazarında kabul görülen görüşlerin tekrarlanması halka hitap etmenin yani ezoterizmin bir gereği iken var olan kanaatlerin üzerine gidip hakikati araştıran filozoflara yönelik olarak konuşmak ise ezoterizmin bir gereğidir. Dolayısıyla, Strauss'a göre çelişkili ifadelerden daha gizli olan yani daha az tekrarlanan düşünce yazarın gerçek düşüncesi olduğu varsayılabilir (Strauss, 1954: 74). Strauss'un ezoterik okumasının hassasiyet gösterdiği bir mesele de yazarın bir başka yazarı aktarmasında hangi konular hakkında "suskun" kaldığıdır. Yine Fârâbî'ye işaret eden Strauss, mesela onun ruhun ölümsüzlüğü konusunda konuşmadığını belirtmektedir (Strauss, 1945: 371). Dolayısıyla, Strauss'a göre Fârâbî'nin hangi meseleleri zikretmediğinden, onun hakikî Eflatun görüşü çıkarılabilir. Burada altı çizilmesi gereken husus, Fârâbî'nin farklı eserlerinde farklı konuları gündemde tutması onun farklı kitlelere hitap ettiğinin göstergesi olarak kabul edilebilir (Tanguay, 2013: 88). Bu da toplumla çatışma istemeyen filozofun, toplumun görüşlerine uygun konuları ön plana çıkarması sonucunu doğurduğu şeklinde Strauss tarafından benimsenmektedir.

Filozofun görüşleri, toplumun inançları ve özellikle din ile çatışmaya girdiğinde ise dinî yasanın yorumlanması gerektiğinin Maimonides ve İbn Rüşd tarafından benimsendiğini belirtmiştik. Maimonides'e göre dinin iki tip hakikati vardır. Biri dinin özünü oluşturan hakikat diğeri ise sosyal düzen için gerekli olan hakikattir. Sonuçta din, sosyal bir düzen kurmak için ilahî kaynaktan gelerek, peygamber tarafından insanların anlayabileceği mecazî ya da sembolik bir dille anlatılır ve yorumlanır. Peygamberin olmadığı durumda ise dinî yasanın yorumlanması işi güçleşecektir. Çünkü Maimonides'e göre insan aklı dinî yasanın özünü kavramada yetersiz kalabilir çünkü o sınırlıdır. Diğer bir ifadeyle Maimonides için insan aklını aşan bir doğaüstü hakikat bulunduğunu Strauss vurgulamaktadır (Strauss, 1995: 90-91). Maimonides açısından insan aklının sınırlılığı mesela evrenin yaratılmış mı yoksa ezeli mi gibi bir soruya cevap verememesinde bile kendini göstermektedir (Tanguay, 2013: 54-55). Diğer taraftan, Strauss, İbn Rüşd için Maimonides'in evrenin ezeliğine dair tartışmasının alakasız olduğunu belirterek, İbn Rüşd'ün bir taraftan insan aklının temel olarak yeterliliğini savunan ifadeleriyle, bir tarafta vahyin teorik öğretisinin insan aklına üstünlüğünü tartıştığı ifadelerin yorumlanması gerektiğini düşünmektedir (Strauss, 1995: 92). Buradan şunu yorumluyoruz ki Strauss açısından İbn Rüşd'ün vahyin teorik öğretisinin insan aklına üstünlüğünü tartıştığı düşünce onun hakikî öğretisi olmayıp halka hitap eden yani ezoterik öğretisini oluşturmaktadır. Bunun yanında İbn Rüşd'de evrenin yoktan yaratılmış olduğu öğretisi geçerli olmayabilir ancak bu durum vahyin imkânını ortadan kaldırmamaktadır (Tamer, 2001: 53). Strauss açısından İbn Rüşd, dini, toplum için siyasî bir amaçla görmekte ve hatta onun bu düşüncesinin Spinoza'yı oldukça etkilediğini iddia etmektedir. Spinoza, tıpkı İbn Rüşd gibi dinî dogmaların seçkin bir kesim tarafından yorumlanması gerektiğini düşünerek, bu dogmaların getirdiği ödül ve ceza sisteminin siyasî amaçla devletin hizmetinde kullanıldığını ifade etmektedir. Spinoza, İbn Rüşd

gibi, çoğunluğun temel hakikatlere kendi başlarına ulaşamayacaklarını, bu hakikatlere akıl yoluyla ulaşabileceğini düşünmektedir. Ancak, Spinoza'nın İbn Rüşd'den ayrıldığı nokta bu hakikatlerin onlara bir aracı tarafından dahi anlatılamayacağını iddia etmesidir. Strauss'a göre Spinoza, İbn Rüşd'ün "çifte hakikat" öğretisini kabul etmiş olabilir. Bu düşüncenin nedeni ise Spinoza'nın insanların anlayış açısından farklarının hiçbir zaman ortadan kalkmayacağına dair düşüncesi olduğunu söylemek mümkündür (Tamer, 2001: 54).

İnsanların anlayış farklarının bulunması hiç kuşkusuz Strauss'un ezoterik-egzoterik yazım tarzının uygulanmasının sebeplerinden birinin oluşturmakta, bunun temelinde felsefe-din-toplum çatışması varsayılarak, siyasî amaçla kullanılmaktadır. Filozofun bulunduğu toplumun inançlarına saygılı olması ve bu sayede Sokrates'in akıbetinden kurtulacağını düşünen Strauss, aksi halde bunun hem felsefe hem de toplum için yıkıcı olabilecek sonuçlarına vurgu yapmaktadır. Filozofun toplumla çatışmaması için toplum tarafından kabul gören görüşlerin ifade edilmesi, tekrarlanması gerekmektedir. Burada vurgulamamız gereken husus, bir eserin kendisi ezoterik ya da ezoterik olabileceği gibi, aynı metin içinde de halka hitap eden kısımla özele hitap eden kısmın bulunabileceğinin Strauss tarafından işaret edildiğidir. Strauss'a göre metin okumalarında ciddi olmayan okuyucu halk tarafından kabul gören düşüncelerin tekrarlarına takılacak metnin ortalarına - ki hakikî görüş ona göre büyük olasılıkla oradadır - ulaşamayacaktır. Ancak ciddi, felsefi araştırmaya uygun olan okuyucu sabırla, halkın görüşlerinin karşıtı olan düşüncelerin yazar tarafından nerelerde ifade edildiğini tespit edebilecektir. Strauss'un yorumunun büyük oranda Sokrates'in akıbetinden etkilendiğinin altını tekrar çizmek gerekmektedir. Strauss açısından filozof tehlikededir ve siyasî açıdan baskı altındadır. Maimonides'in ezoterizmini keşfetmiş olan Strauss, İslam filozoflarının düşmanca bir çevrede yaşadığını düşünerek, öğretilerini gizlemek zorunda kaldıklarını ve bu sebeple ezoterik yazım tarzını uyguladıklarını düşünmektedir. Strauss'a göre İslam felsefesi çalışacak kişinin, İslam filozoflarının halka açık öğretilerini sorgulayıp onların hakikî öğretilerine ulaşmaları gerektiğini de ifade etmektedir (Strauss, 1996: 336). Bu sebeple bu metinlere geri dönülüp tekrar ele alınması elzemdir. Hiç kuşkusuz Strauss bu işin zor olduğunu da kabul etmektedir.

### 3. SONUÇ

Leo Strauss'un ezoterik yazım tarzı ve bunun İslam filozoflarıyla ilişkisini genel hatlarıyla vermeye çalıştığımız bu makalede ilk olarak vurguladığımız husus, Strauss'un modern felsefenin içinde bulunduğu krizin sebepleri olarak gördüğü pozitivizm ve tarihselcilik akımlarının bir değerler kaosu yaratıp nihilizme sebep olduğu ve hakikat arayışı olarak felsefeyi anlamsız kıldığı üzerinedir. Strauss'a göre modern felsefenin içinde bulunduğu bu krizi aşmak için hakikat anlayışına sahip olan geçmiş filozofların felsefelerine dönülmelidir. Ancak, Strauss'a göre geçmiş filozoflar hakikate dair düşüncelerini açık olarak vermemişler, bunu anlamayacak olan çoğunluktan gizlemişlerdir. Gizli bir yazım tarzı demek olan ezoterik yazım tarzı, Strauss açısından

bir ihtiyacın sonucudur. Bu ihtiyaç özellikle Sokrates'in akıbeti ile kendini gösteren filozofların tehlikede olduğu dolayısıyla felsefe-din-toplum çatışmasından kaynaklanmaktadır ve bu çatışma Strauss'a göre kaçınılmazdır.

Ezoterik yazım tarzı antik döneme kadar dayanıp içerisinde farklı yöntemler bulunmaktadır ki sayı sembolizmi bunlardan biridir. Strauss'un açıklamalarına bakıldığında bize ezoterik okumaya dair bazı öneriler bulunmaktadır. Yazarın belli bir konudaki imaları, hangi konuda suskun olduğu, tekrarlar, çelişkili ifadelerin aynı eserde kullanımı ve bunların hangisinin yazarın gerçek düşüncesini gösterdiği gibi hususlara dikkat edilmelidir. Ancak şunu belirtmek gerekir ki bunların hiçbiri ezoterik okuma ile ilgili net bir yöntem sunmamaktadır. Tabii bize göre bu durum ezoterizmin doğasından kaynaklanmaktadır. Çünkü net bir okuma yöntemi olsa ezoterik öğretiye ulaşmak kolay olurdu ancak bu ezoterizmin amaçladığı bir durum olmazdı. Strauss, ezoterizmi Maimonides'de keşfettikten sonra bunun uygulamasını İslam filozoflarından özellikle Fârâbî ve İbn Rüşd'de gördüğünü söyleyebiliriz. Strauss'un temel varsayımı olan din-felsefe çatışması ve bundan kaçınmanın gerekliliği, farklı kesimlere farklı konuların gündeme gelmesini gerektirmektedir. Özellikle Fârâbî ve İbn Rüşd'ü bu minvalden okuyan Strauss, ezoterik yazım tarzının genel olarak *felâsifenin* ve tüm filozofların metinlerinin genel karakterini oluşturduğunu iddia etmektedir. Strauss'un iddiasının temeli, İslam filozoflarının düşmanca bir çevrede çalıştıkları varsayımına dayanmaktadır. Tabii Strauss'un tüm iddiaları tartışmaya açıktır. Ancak şunun altını çizmek gerekir ki Strauss, Sokrates'in akıbetinden kritik bir sonuç çıkarmış ve klasik filozofların metinlerini ele alırken farklı bir okuma tarzı geliştirmiştir. Strauss'un Antik Yunan dönemindeki felsefenin hakikî anlamda devamı olarak gördüğü ortaçağ İslam felsefesi, onun önerdiği okuma metoduyla, bu dönemin metinlerini farklı bir açıdan ele almamızı sağlayabilir.

**KAYNAKÇA**

- Faivre, Antoine, *Access to Western Esotericism*, ed. David Appelbaum, Albany 1994.
- Kraemer, Joel L., "Moses Maimonides: An Intellectual Portrait", *The Cambridge Companion to Maimonides*, ed. Kenneth Seeskin, New York 2005, s. 10-57.
- Kraemer, Joel L., "The Medieval Arabic Enlightenment", *The Cambridge Companion to Leo Strauss*, ed. Steven B. Smith, Cambridge&New York 2009, s. 137-170.
- Kreisel, Haim, "Maimonides' Political Philosophy", *The Cambridge Companion to Maimonides*, ed. Kenneth Seeskin, New York 2005, s. 193-220.
- Meier, Heinrich, *Leo and The Theologico-Political Problem*, Almandadan çeviri Marcus Brainard, New York 2006.
- Strauss, Leo, "Farabi's Plato", *American Academy for Jewish Research*, Louis Ginzberg Jubilee Volume, New York 1945, s. 357-393.
- Strauss, Leo, "On a Forgotten Kind Of Writing", *Chicago Review*, Cilt: 8, Sayı:1, 1954, s. 64-75.
- Strauss, Leo, "How to Study the Guide of The Perplexed", *The Guide Of the Perplexed*, çeviri Shlomo Pines, Cilt I, Chicago&London 1963, s. xi-lvi.
- Strauss, Leo, "Exoteric Teaching", *Interpretation: A Journal of Political Philosophy*, Cilt: 14, Sayı: 1, 1986, s. 51-59.
- Strauss, Leo, *What Is Political Philosophy? And Other Studies*, Chicago&London 1988a.
- Strauss, Leo, *Persecution and The Art of Writing*, New York 1988b.
- Strauss, Leo, *Philosophy and Law: Contributions to the Understanding of Maimonides and His Predecessors*, çeviri Eve Adler, ed. Kenneth Hart Green, New York 1995.
- Strauss, Leo, *On Tranny: Revised and Expanded Edition Including The Strauss-Kojeve Correspondence*, ed. Victor Gourevitch-Michael S. Roth, Chicago&London 2000.
- Strauss, Leo, "How to Study Medieval Philosophy?", *Interpretation: A Journal of Political Philosophy*, Cilt: 23, Sayı: 3, 1996, s. 321-338.
- Tamer, Georges, *Islamische Philosophie und Die Krise Der Moderne*, Leiden 2001.
- Tanguay, Daniel, *Leo Strauss: An Intellectual Biography*, Fransızcadan çeviri Christopher Nadon, New Haven&London 2013.

## BALKAN SAVAŞLARI SIRASINDA HAVSA VE ÇEVRESİNDEKİ YERLİ RUMLARIN TÜRKLERE YÖNELİK SALDIRILARI

*Bülent YILDIRIM\**

### ÖZET

Balkan Savaşları yakın dönem Türk tarihi için çok önemli siyasî ve askerî sonuçları olan bir savaş olmasının yanı sıra sosyal, demografik ve kültürel alanlarda da günümüze kadar tesir eden etkiler bırakmıştır. Özellikle müttefik Balkan kuvvetlerinin işgal ettiği sahalardaki gayrimüslim Osmanlı vatandaşlarının tutumu, Türk ve Müslüman ahali için genellikle menfi yönde cereyan etmiştir. Çalışmada bu duruma örnek olarak Balkan Savaşları esnasında o dönemde Edirne'ye bağlı bir kaza olan Havsa ve çevresinde yaşananlar döneme ait arşiv belgeleri ve diğer kaynaklardan istifade edilerek incelenmeye çalışılmıştır.

*Anahtar Kelimeler:* Balkan Savaşları, Edirne, Havsa, Sürgün, Rum, Bulgar

### ATTACK ON TURKS BY LOCAL GREEKS IN HAVSA AND ENVIRONS DURING BALKAN WARS

### ABSTRACT

Balkan Wars, as well as being a war with crucial military and political consequences in late Turkish History, had impacts persisting even today in social, demographic and cultural spheres. The attitude of non-Muslim Ottoman citizens living in areas invaded by Balkan Allies were usually negative towards Turkish-Muslim population. In this study events taking place in Havsa, a district of Edirne during Balkan Wars, were studied based on archive documents and other sources

*Keywords:* Balkan Wars, Edirne, Havsa, Exile, Greek, Bulgar

---

\*Yrd. Doç. Dr. Trakya Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Tarih Bölümü Türkiye Cumhuriyeti Tarihi Anabilim Dalı Öğretim Üyesi [bulentyildirim@trakya.edu.tr](mailto:bulentyildirim@trakya.edu.tr)

## GİRİŞ

1893'te neşredilen 1313 senesi istatistiğine<sup>1</sup> göre Havsa, Edirne Vilayeti Edirne Merkez Sancağı'na bağlı bir kazaydı. Edirne Merkez Sancağı'nın diğer kazaları ise Cısr-i Mustafa Paşa, Kırcaali, Cısr-i Ergene (Uzunköprü), Dimetoka ve Ortaköy idi<sup>2</sup>. Doğuda İstanbul hariç Doğu Trakya'nın tamamını, batı da ise Kırcaali ve Paşmaklı dâhil olmak üzere Batı Trakya'nın tümünü kapsayan Edirne Vilayeti'nde Müslüman Türk unsur en fazla nüfusa sahip grubu oluşturmaktaydı. Onu sırasıyla Rum, Bulgar, Ermeni ve Yahudi nüfus takip etmekteydi. Gayrimüslimlerin toplam nüfusları da Müslüman Türk nüfustan daha azdı<sup>3</sup>.

1883 senesinden sonra düzenlenen Edirne Vilayet Salnamelerinde, Havsa kazasına bağlı tek bir nahiye vardı o da Kırcaalihalidi. Balkan Savaşlarından kısa bir süre önce 1902 tarihli salnameye göre de Havsa'ya bağlı 32 köy bulunmaktaydı. Bu tarihte Havsa'da 8.278 Müslüman, 6.411 Rum, 1.436 Bulgar olmak üzere toplam 16.125 nüfus yaşamaktaydı<sup>4</sup>.

Balkan Harbine sebep olan siyasî gelişmeleri 1877-1878 Osmanlı-Rus savaşına kadar götürmek mümkündür. Bu savaşın sonunda imzalanan Berlin Anlaşması ile Osmanlı Devleti Rumeli'deki topraklarının büyük bir kısmını kaybetmiştir. Fakat bu toprakların paylaşımı konusunda Balkan Devletleri arasında pek çok ihtilaf çıkmıştır. Bu ihtilafların başında, Bulgar Kilisesi'nin Rum-Ortodoks Kilisesi'nden ayrılmasından sonra Makedonya'daki birçok kilise ve okulun kime ait olduğu meselesinden doğan "Kiliseler Meselesi" gelmekteydi. Ayrıca Sırbistan, Bulgaristan ve Yunanistan'ın Osmanlı sınırları içinde kalan aynı topraklar üzerinde emelleri bulunmaktaydı<sup>5</sup>.

<sup>1</sup>1881/82 yılında başlanan ve sonuçları 1893'te II. Abdülhamid'e sunulan genel nüfus sayımı sonuçları İstatistik Umumi İdaresi tarafından "Devlet-i Aliye-i Osmaniye'nin 1313 Senesine Mahsus İstatistik-i Umumisi" adlı eserde neşredilmiştir (Bilâl Eryılmaz, *Osmanlı Devleti'nde Gayrimüslim Tebaanın Yönetimi*, Risale Yay., İstanbul 1996, s. 85).

<sup>2</sup>İstatistik Umumi İdaresi, *Devlet-i Aliye-i Osmaniye'nin 1313 Senesine Mahsus İstatistik-i Umumisi*, Alem Matbaası, İstanbul 1316, s. 1.

<sup>3</sup>Edirne Vilayeti'nde 539.031 İslam, 288.968 Rum, 121.870 Bulgar, 17.968 Ermeni, 1.554 Katolik, 16.357 Yahudi, 200 Protestan ve diğer 4, olmak üzere toplam 985.962 nüfus yaşamaktaydı (İstatistik Umumi İdaresi, *Devlet-i Aliye-i Osmaniye'nin 1313 Senesine.....* s. 18).

<sup>4</sup>Haluk Kayıcı, *Salnamelere Göre İdari, Sosyal ve Ekonomik Yapısıyla Edirne Sancağı*, Edirne Valiliği Kültür yay., İstanbul 2013, s. 47-50, 125.

<sup>5</sup>Cevdet Küçük, "Balkan Savaşı" Maddesi, *DİA.*, C. 5, Türkiye Diyanet Vakfı Yay., İstanbul 1992, s. 23.



1908’de II. Meşrutiyetin ilânından sonra meydana gelen gelişmeler Kiliseler Kanunu’nun çıkması<sup>6</sup>, İtalya’nın Osmanlı Devleti’ne savaş açarak Trablusgarp’ı ve Oniki Ada’yı işgal etmesi mevcut durumu Osmanlı Devleti aleyhine değiştirmiştir. İtalya’nın Osmanlı Devleti’ne karşı savaşta başarılı olmasının Balkanlar’da yarattığı heyecan ve bölgedeki Rus büyükelçilerinin diplomatik çabaları sonuç vermeye başlamış, 1912 yılı içerisinde Bulgaristan, Yunanistan, Sırbistan ve Karadağ, Osmanlı Devleti’ne karşı ittifak antlaşmalarını tamamlamıştı<sup>7</sup>. Aslında Ruslar, özellikle Avusturya-Macaristan’a karşı Balkanlar’da bir üstünlük sağlama gayreti içerisindeydiler. Ancak savaşın sonundaki durum Rusların istediği gibi olmamıştır. Son olarak 27 Eylül 1912’de Karadağ ve Sırbistan’ın İsviçre’nin Lucerne kentinde anlaşmaya varmasıyla Balkan birliği tamamlanmış ve savaş kaçınılmaz hale gelmiştir<sup>8</sup>. 8 Ekim 1912’de Karadağ’ın Osmanlı Devleti’ne savaş ilân etmesiyle Türk tarihinin en büyük felaketlerinden olan I. Balkan Savaşı resmen başlamıştır<sup>9</sup>.

### SAVAŞ ESNASINDA GAYRİMÜSLİMLERİN TUTUMU

Balkan Savaşları, Osmanlı devleti için çok büyük kayıplara sebep olmuş, savaş sonunda hemen hemen bütün Rumeli toprakları elden çıkmış, yüz binlerce Türk yerinden, yurdundan olmuş, her şeylerini kaybederek göç etmek zorunda kalmıştır<sup>10</sup>. Savaş sonunda Osmanlı Devleti’nin Balkanlardaki topraklarında Arnavutluk haricinde yaşayan 2.315.293 Müslüman’ın 1.445.179’u yani %62’si eksilmiştir. Göçe çıkanların 812.271’i hayatta kalmayı başarabilmiş, geri kalan

---

<sup>6</sup> Aralarında anlaşmazlıklar bulunan Balkan Devletleri’nin ittifakını çıkarılan Kiliseler Kanunu’nun genellikle kolaylaştırdığı söylenmekle beraber bu konuda farklı yaklaşımlarda mevcuttur. Kiliseler Kanunu ve kiliseler meselesi hakkında ayrıntılı bilgi için bkz. Hale Şıvgın, “Osmanlı Arşiv Belgelerine Göre Balkan İttifaklarının Önce Kiliseler ve Çeteler Arasında Başlaması” Osmanlı C.2, Ankara 1999, s. 478-483; Süheyla Yenidünya, “Balkanlarda Kilise Mücadeleleri: Fener Rum Patrikhanesi Tarafından Makedonya’da Yürütülen Çete Faaliyetleri ve Osmanlı Devleti’nin Aldığı Tedbirler” *Türk Tarihinde Balkanlar*, C.II, Sakarya Üniversitesi Balkan Uygulama ve Araştırma Merkezi Yayınları, Sakarya 2013, s.895-913.

<sup>7</sup> Richard C. Hall, *Balkan Savaşları 1912–1913 I. Dünya Savaşı’nın Provası* (Çeviren Tanju Akad), Homer Kitabevi, İstanbul 2003, s. 12–18.

<sup>8</sup>Hall, *a.g.e.*, s. 17.

<sup>9</sup>*Balkan Harbi Kronolojisi*, Genelkurmay Askerî Tarih ve Stratejik Etüt Başkanlığı Yay., Ankara 1999, s. 14.

<sup>10</sup> Bu konuda ayrıntılı bilgi için bakınız, Ahmet Halaçoğlu, *Balkan Harbi Sırasında Rumeli’den Türk Göçleri (1912-1913)*, Ankara, TTK, 1995; İlker Alp, *Belge ve Fotoğraflarla Bulgar Mezalimi (1878-1989)*, Ankara, Trakya Ün. Yayınları, 1990; H. Yıldırım Ağanoğlu, *Osmanlı’dan Cumhuriyet’e Balkanlar’ın Makus Talihi Göç*, İstanbul, Kum Saati yay., 2001; Bilal Şimşir, *Balkan Savaşlarında Rumeli Türkleri, Kıyımlar – Kırımlar – Göçler (1821-1913)*, Terazi yay., Ankara 2013.

632.408 kişi ise hayatını kaybetmiştir. Dolayısıyla Osmanlı Devleti'nin kaybettiği Balkan topraklarında yaşayan Müslümanların %27'si yaşamını yitirmiştir<sup>11</sup>.

Osmanlı Devleti savaşa büyük imkânsızlıklar içinde girdi. Savaşın ilk aşamasında Rumeli'de Bulgarlara karşı savaşan “Doğu Ordusu” ile Makedonya ve Arnavutluk'ta Sırp, Yunan ve Karadağlılara karşı savaşan “Batı Ordusu” adında iki ordu kurulmuştu. Bu bakımdan savaş Doğu ve Batı cephelerinde cereyan etmekteydi. Biz konumuz açısından sadece Doğu cephesinde Bulgarların ilerlemesi üzerinde duracağız. Savaşın başlamasıyla Doğu Ordusu, hemen Filibe'ye hücum ederek Bulgar ordusunu arkadan çevirmek istemişse de, Bulgarlar karşısında kısa zamanda bozguna uğramıştır. 22–23 Ekim 1912'de Kırkkilise (Kırklareli) Muharebesi'ni de kaybetmesiyle Lüleburgaz'a çekilmiştir. Doğu Ordusu, 28 Ekim 1912 tarihli ikinci muharebeyi de kaybedince Çatalca hattına kadar çekilmek zorunda kaldı<sup>12</sup>.

Osmanlı Ordusunun geri çekilmesiyle birlikte sadece Edirne direnmeye devam etmiş,<sup>13</sup> Edirne merkez mahalleri dışındaki tüm köyler ve kazalar işgale uğramıştır. İşgalle birlikte gayrimüslim vatandaşlardan özellikle Doğu ve Batı Trakya'daki Rumların, Bulgarların ve Ermenilerin işgalcilere yardımcı oldukları, çeteler teşkil ederek Müslüman komşularına saldırdıkları veya Osmanlı keşif birliklerine ateş açtıkları, yağma, talan, gasp, ırza geçme gibi adı suçlar işledikleri görülmektedir. Balkan Savaşı sırasında Trakya'da yaşayan gayrimüslim Osmanlı vatandaşlarından işgalci Bulgar ordusuna önemli yardımlar yapılmıştır. 6 Aralık 1912–3 Şubat 1913 tarihleri arasındaki mütareke döneminde özellikle bu bölgede yaşayan Rumlar araziyi iyi bildiklerinden, Türk kuvvetleri hakkında Bulgarlara önemli bilgiler vermişlerdi. Ayrıca gizlice kayıklarla Bulgar ordusu için erzak ve benzeri malzemeler taşınmıştır<sup>14</sup>. Savaş sırasında, Mahmud Muhtar Paşa'nın yanında kurmay subay olarak bulunan Alman subayı Gustav von Hochwachter'in günlüğünde de Türk ordusunun Kırklareli'nden geri çekilmesi esnasında, bölgedeki Hıristiyan Osmanlı vatandaşlarının tutumu ile ilgili önemli bilgiler verilmektedir. 24 Ekim'de başlayan geri çekiliş sırasında her yerde büyük bir karmaşa hâkimdir ve Hıristiyan köylüler pencerelerden subaylara ateş etmektedir. Günlüğün 27 Ekim Pazar gününe ait bölümünde Vize'nin köylerinden birinde konaklayan tüm asker ve

<sup>11</sup> Justin McCarthy, *Ölüm ve Sürgün*, TTK yay., 2. baskı Ankara 2014., s. 186-187.

<sup>12</sup> Cevdet Küçük, *a.g.m.*, s.24.

<sup>13</sup> Bu konuda ayrıntılı bilgi için bkz. Ali Fuat Öreç, “Edirne Muhasarası ve Mehmed Şükrü Paşa”, *100. Yıldönümünde Balkan Savaşları ve Edirne*, Edirne Valiliği Kültür yay., İstanbul 2013, s.103-134.

<sup>14</sup>Hüsnü Ersü, *Balkan Savaşı'nda Şarköy Çıkarması ve Bolayır Muharebeleri*, (Yay. Haz., Ahmet Tetik, Çiğdem Aksu), ATASE Yay., Ankara 2006, s. 26, 28. Ayrıca bu konuda ayrıntılı bilgi için bkz. Mustafa Selçuk, “Marmara Havzası'nda Yaşayan Gayrimüslim Halkın Balkan Savaşlarında Bulgar Ordusuna Yaptığı Yardımlar” *Güneydoğu Avrupa Araştırmaları Dergisi*, S.13, İstanbul 2008, s. 95-104.

subayların buradaki Rum köylüleri tarafından kesildiği, geriye sadece ceset parçaları, birçok üniforma, tüfek ve cephane kaldığı anlatılmaktadır<sup>15</sup>.

### HAVSA VE ÇEVRESİNDE YAŞANAN OLAYLAR

Düşman ordusunun ilerleyişi ile Havsa için de karanlık günler başlamıştır. Keşan Kaymakamınca 2 Kasım 1912'de Dâhiliye Nezaretine bildirilen raporda Dimetoka, Havsa, Lüleburgaz ahali ve memurlarının heyecanlarını teskin edemeyerek binlerce araba ve hayvanlarla Keşan'a geldikleri bildirilmiştir<sup>16</sup>.

Keşan'ın da işgale uğrama ihtimali belirince buradaki göçmenler Gelibolu'ya doğru akın etmeye başlamışlardır. Daily Telegraph gazetesinden bir muhabir de Gelibolu civarındaki muhacirlerin durumunu şöyle açıklamaktadır:

*“Bu bedbaht insanların duçar oldukları sefaleti tasvir etmek mümkün değildir. Bunların cümlesinin erkekleri ya muharebede yahut da vahşi komiteciler ile yerli Rum ve Bulgar Hıristiyanları tarafından katledilmiştir”*<sup>17</sup>.

Balkan Harbi esnasında Havsa ve civarı köylerinde yaşananları, yerli Rumların Müslüman ahaliye karşı vuku bulan tecavüzlerine dair Dâhiliye Nezaretine Edirne Valiliğinin üst yazısı ile Havsa Kaymakamlığından gönderilen 8 rapordan ayrıntılı bir şekilde öğrenmekteyiz. Zabıt varakası olarak düzenlenen bu raporlarda, olayları gören ve anlatan ahalden 3-4 kişinin, varsa muhtarın, jandarma karakol vekilinin imza ve mühürleri bulunmaktadır<sup>18</sup>.

28 Ekim 1912<sup>19</sup> günü, gündüz saat 5-6 sıralarında Muhacir Ahmed oğlu Mehmed, Akardere isimli mahalde köy hayvanlarını otlatırken, bulunduğu mevkiin batısından kalabalık düşman ordusunun ilerlemekte olduğunu görünce, derhal hayvanlarını terk ederek Havsa'ya gelip “Ne duruyorsunuz düşman askeri geliyor, civar köy ahali köylerini terk ediyor da hala duruyor” demesi üzerine halk

<sup>15</sup>Gustav von Hochwaster, *Balkan Savaşı Günlüğü “Türklerle Cephe”*, (Çev. Sumru Toydemir), Türkiye İş Bankası Kültür Yay. İstanbul 2008, s. 27.

<sup>16</sup> Halaçoğlu, a.g.e., s. 49.

<sup>17</sup> Halaçoğlu, a.g.e., s. 40.

<sup>18</sup> Başbakanlık Osmanlı Arşivi (BOA.) Dâhiliye Nezâreti (DH.), Emniyet-i Umûmiyye Müdüriyeti (EUM.) Üçüncü Şube (3. Şb.) 25/62 Lef 1.

<sup>19</sup>Balkan Savaşlarından sonra Edirne Belediye Başkanlığı görevinde bulunmuş olan Dağdevirenzade Mustafa Şevket Bey (1863-1931) Edirne kuşatması esnasında şehirde bulunup, olan biten hadiseleri günlük olarak kaydetmiştir. Günlüğünün Rumi 15 Teşrin-i Evvel 1328 (Miladi 28 Ekim 1912) tarihli kısmında Kırklareli, Kırcaali, Koşukavak ve hatta Havsa'nın düşman eline geçtiği yönünde haberlerin yayıldığından bahsetmektedir. Zabıt varakalarındaki ifadeler de bakılacak olursa, yaklaşık olarak bu tarihlerde Havsa'nın düşman kontrolündeki sahada kaldığı anlaşılmaktadır (*Savaşı Yaşayanların Kaleminden Edirne Balkan Savaşı Anıları*, Haz. Ratip Kazancıgil, Edirne Valiliği Kültür Yayınları, İstanbul 2013, s. 150).

koşulacak hayvanlarını arabalara koşup ellerine geçirebildikleri eşyaları alıp, yola çıkmıştır. Zahirinin ve hayvanların büyük kısmı da geride bırakılmıştır.

Geride sadece biri asker olmak üzere altı kişi bırakılmış fakat onlar silahsız ve hiçbir şey yapamayacak durumda olduklarından bir süre sonra yola çıkmış; ancak Babaeski kasabasına ulaştıklarında yerli Rum çeteleri tarafından caniyane şekilde öldürülmüşlerdir. Bu hadise Babaeski’de fırıncılıkla meşgul olan Mehmed oğlu Osman tarafından görülmüş ve kasaba muhacirleri Tekirdağ’a ulaştıklarında aynen anlatılmıştır. Yaklaşık bir sene sonra Osmanlı Ordusu Edirne’yi geri alınca hayatta kalan Havsalılar geri döndüklerinde evlerinin tamamen tahrip edildiğini mal ve eşyalarının tamamının 1, 1.5 saat mesafedeki Osmanlı köyü Rumları tarafından yağma edildiğini, geri kalan bazı mal ve eşyanın da Çiftalan ve Ovalı Rumlarının elinde olduğunu anlaşılmışlardır<sup>20</sup>.

29 Ekim 1912’de düşman ordusunun, Havsa’nın Osmanlı köyüne, istila suretiyle yaklaşmakta olduğu Havsa Jandarma komutanı Ahmed Efendi tarafından haber verilmişti. Bunun üzerine Osmanlı köyü ahali nakledilmesi mümkün olan eşyalar arabalara taşıyarak gece dörtte köyü terk etmişti. Bu göç sırasında Osmanlı köyü sakinlerinden Hacı oğlu Halil, Efrad oğlu Hüseyin ile Ahmed oğlu Osman Ağalar aileleri ile birlikte Uzunköprü kazasının Beykonağı köyündeki akrabalarına sığınmışlardı. Başka bölgelerden gelen göçmenlerin de bulunduğu köye, Uzunköprü kazasına bağlı Çöpköy, Dağkarapürçek köyleri yerli Rum ahali çete halinde silahlı saldırıda bulunmuşlar, köyde mevcut bulunan ahaliyi bir tarafa toplayarak herkesin üzerinde bulunan nakit ve kıymetli eşyayı gasp ederek uzaklaşmışlardı. Kabağağ köyü göçmenlerinden Daloğlu Süleyman, Hacı Alioğlu Mehmed, Molla Ahmed oğlu Hacı Murad Ağalar aileleri ile birlikte Karataklı köyüne iltica ettikten bir hafta sonra bu sefer de civar köylerden olan Çanakçı, Işıklı ve Selci Rum ahali silahlı olarak bu köye de saldırarak direnenleri öldürüp hane hane dolaşarak nakit, kıymetli eşya ve hayvanları gasp ederek kendi köyelerine dönmüşlerdi<sup>21</sup>.

Edirne geri alındıktan sonra evlerine geri dönen muhacirler, hanelerinin tamamen tahrip edildiğini ve bıraktıkları her şeyin gasp edildiğini görmüşlerdi. Bilhassa Havsa’nın Şerbettar, Kayalar ve Aslıhan köyleri yerli Rum ahalesinin oluşturduğu çeteler tarafından bu eylemlerin gerçekleştirildiği köylerinde bulunan eşyalar, hayvanlar ve verdikleri ifadelerden anlaşılmıştır<sup>22</sup>.

Yine 1912 Kasım ayı başlarında, bu sefer Doğanca Köyünde Bulgar ordusunun istila suretiyle gelmekte olduğu anlaşılınca hiçbir yönden kaçış imkânı

<sup>20</sup>BOA. DH. EUM. 3. Şb. 25/62 Lef 2; Ahmet Efiloğlu, *Osmanlı Rumları Göç ve Tehcir 1912-1918*, Bayrak yay., İstanbul 2011, s. 54.

<sup>21</sup> BOA. DH. EUM. 3. Şb. 25/62 Lef 6.

<sup>22</sup>Aynı belge.

kalmayınca köyde meskûn Rum ahalişi çete halinde teşkil olarak Müslüman hanelerini dolaşarak üzerlerinde ne kadar nakit ve kıymetli ziynet eşya varsa cebren gasb etmişlerdir. Bununla da yetinmeyerek evlerde bulunan eşyanın tümünü, koşulabilecek hayvanların tamamını kendi hanelerine aşırımlardır. Bu arada ahalden Ahmed oğlu Halil, Mustafa oğlu Mıstık, Bayraktaroğlu Mahmud ve Musa Hoca Ali isimli kişileri feci bir şekilde balta ve taş gibi cisimlerle darp ederek öldürmüşlerdir. Yine ellerine geçirdikleri bakire kızları başka bir mahale götürerek ırzlarına geçmişlerdir. Bu Rumlar Osmanlı Ordusu'nun Edirne'yi geri alışı esnasında da Ortaköy istikametine ilerleyen Ordumuzun üzerine ateş açmışlardır. Bu zabıtta da Havsa Jandarma Karakolhane Vekili Çavuş'un imzası ile Abalar köyüne gelmiş Doğanca Köyü ahalisinin imzaları bulunmaktadır<sup>23</sup>.

Bulgar Ordusu ilerleyince Edirne'ye sığınan yakın çevredeki köy ahalişi ise Edirne'nin düşmesinden iki ay sonra Bulgar komutanının emri üzerine köylerine geri gönderilmiş fakat onlar da yolda Çörekköy ve Doğulca Rum ahalisinin saldırısına uğrayarak üzerlerinde ne varsa gasp edilmişlerdir. Köylerine döndüklerinde ise hanelerinin tamamen tahrip edildiği, hayvanlarının Karlıköy, Doğulca, Çörekköy Divane İlyas yerli Rum ahalisince götürüldüğü anlaşılmıştır<sup>24</sup>.

Korucu Köyü muhtarı, Havsa takım yazıcısı, Havsa karakol vekili ve azaların mühürlerinin bulunduğu başka bir zabıt varakasında 1912 yılı Ekim ayı sonlarında Bulgar Ordusu'nun Hasköy ve Oğulpaşa istikametinden istila suretiyle ilerlemekte olduğu görülmüştü. Bu durum üzerine köy halkı yanlarına bir kısım eşya ve zahire alarak Uzunköprü yolu ile Gelibolu'ya doğru hareket etmişlerdi. Göç sırasında nakledilmesi mümkün olmayacak eşya ve hayvanlar köyde bırakılmıştı. Edirne geri alındıktan ve savaş sona erdikten sonra köye geri dönüldüğünde evlerin tahrip, bırakılan eşya ve hayvanların da yağma edildiği görülmüştü. Bu hareketin Havsa kasabası ve buraya bağlı Abalar, Şerbettar köyleri yerli Rum ahalisince gerçekleştirildiği anlaşılmıştı<sup>25</sup>.

Bulgarlar bu dönemde Marmara Denizi'nin kuzey kıyılarını Büyük Çekmece'den Şarköy'e kadar işgal etmişlerdi<sup>26</sup>. 3 Aralık 1912 tarihinde Bulgarlarla mütareke yapıldığından dolayı karada herhangi bir askeri harekât yapılmadı, fakat Bulgar askerlerinin de katıldığı, Rum çeteleri tarafından işgal edilmiş ve henüz işgal edilmemiş sahilde bulunan Osmanlı köylerine akınlar ve baskınlar düzenleyerek

<sup>23</sup> BOA. DH. EUM. 3. Şb. 25/62 Lef 8.

<sup>24</sup> BOA. DH. EUM. 3. Şb. 25/62 Lef 9

<sup>25</sup> BOA. DH. EUM. 3. Şb. 25/62 Lef 5

<sup>26</sup> *Türk Silahlı Kuvvetler Tarihi (TSKT), Balkan Harbi*, C. VII, Genelkurmay Başkanlığı Yay., 1993, s.129-130.

halkı rahatsız etmişlerdir. Ayrıca Bütün Marmara havzasındaki kıyılarda deniz araçları ile erzak ve eşya kaçakçılığı yapmışlardır<sup>27</sup>.

Balkan Savaşlarında Osmanlı Devleti'nde yaşayan gayrimüslim nüfusun, özellikle Rumların ve Bulgarların tutumu Devlete büyük bir ders olmuş ve aynı zamanda "Osmanlılık" düşüncesinin de işlemeyeceğini göstermiştir. 7 Ağustos 1909'da resmen yürürlüğe giren Ahz-ı Asker Kanunu ile Osmanlı Ordusu'nda Gayrimüslimlere de fiilen askerlik yapma yükümlülüğü getirilmişti. Trablusgarp ve Balkan Savaşları gayrimüslim Osmanlı vatandaşlarının sistemli olarak orduda görev yaptığı ilk savaşlar olmuştur<sup>28</sup>. Fakat gayrimüslim askerler genelde firar etmiş ve disiplin sorunlarına yol açmışlardır. Düşman ordularına önemli bilgiler de vermişlerdir<sup>29</sup>.

Balkan devletlerinin kendi aralarında ihtilafa düşmeleri sebebiyle II. Balkan Savaşı'nın başlamasıyla Osmanlı Ordusu, Edirne (23 Temmuz 1913) ve Kırklareli'yi geri almış, böylece Havsa yaklaşık dokuz ay süren işgalden kurtulmuştur<sup>30</sup>, Batı Trakya'da da daha sonra Teşkilat-ı Mahsusa'yı oluşturacak olan gönüllü birliklerin ve subayların gayretiyle Batı Trakya Geçici Türk Hükümeti kurulmuştur<sup>31</sup>.

II. Balkan Savaşı'nın başlamasıyla daha önce müttefik olan Bulgarlar ve Rumlar düşman olmuşlar ve birbirlerine karşı da saldırı ve mezalimlere başlamışlardır. Bulgarlar Edirne'den ayrılmadan bir gece önce cins ve millet ayırmaksızın, evlere zorla girip birçok ailenin namuslarını kirletmişler, Havsa'da Rum cemaatinin ileri gelenlerinden pek çok kişiyi acımasızca dövmüşler veya öldürmüşlerdir<sup>32</sup>.

Edirne'nin geri alınışına tanıklık eden Pierre LOTI gözlemlerini şu sözlerle ifade etmiştir "*Bulgarların Trakya'ya yaptıklarını bu gözlerimle gördüğümü tüm samimiyetimle söylemek isterim. Tüm bunlar benim anlatımımı ve hayal edebileceğim ötesinde bir iğrençlik taşıyor.*" Loti yaşananları sadece Türklerden

<sup>27</sup>TSKT, a.g.e.s.129.

<sup>28</sup> Gayrimüslim Osmanlı vatandaşlarının askerlik yapma durumları ile ilgili ayrıntılı bilgi için bkz. Ufuk Gülsoy, *Osmanlı Gayrimüslimlerinin Askerlik Serüveni*, Simurg Yay., İstanbul 2000.

<sup>29</sup> Gayrimüslim Askerlerin tutumları hakkında ayrıntılı bilgi için bk. Suat Zeyrek, *Birinci Balkan Savaşı Yenilgisinin İç ve Dış Sebepleri*, İstanbul Üniversitesi, SBE Basılmamış Doktora Tezi, İstanbul 2012, s. 342.

<sup>30</sup> Abdurrahman Bozkurt, "Balkan Savaşlarında Edirne'yi Kurtarma Harekâtı", *100. Yıldönümünde Balkan Savaşları ve Edirne*, Edirne Valiliği Kültür yay., İstanbul 2013, s. 135-148.

<sup>31</sup> Bu konuda ayrıntılı bilgi için bk. Tevfik Bıyıklıoğlu, *Trakya'da Milli Mücadele*, C.1, Ankara 1992, s.73-93.

<sup>32</sup> Halaçoğlu, a.g.e., s. 64.

değil Yahudi ve Rumlardan da dinlemiştir. Havsa'da yaşanan trajedileri de Pierre Loti tüm açıklığıyla aktarmaktadır:

*“Bu hayalet köylerin sıradanlığını ayrıntılarıyla yazacağım: mesela Havsa. Fakat aynı korkunun yaşandığı yüzlerce ve binlercesi var. Aslında Havsa biraz talihe sığınmıştı. İşte uzakta bir camii; diğerlerinden daha az tahrip olmuş. Muhtemelen daha çok yağmalamaya vakitleri yetmemiş. İçeride bazı hasta ve yaralılar kirli paçavralar üzerine uzanmış. Mihrabın ve pencerelerin beyaz mermer oymaları balyozlarla kırılmış ve bunları yapanlar yaralı Türk tutsaklar. Bulgarlar onları süngüleriyle taciz ederken kutsallarına kendi elleriyle zarar verdirtmişler. Büyük rezaleti görmek için minareye çıkmak icap ediyor: Bulgarlar her gün buraya gelip kubbenin üstüne hacetlerini alacakça yapmışlar.*

*Etrafında mezarlık var. Tüm mezar taşları kırılmış, mezarların üstleri açılmış ve dağılmış kemiklerin üstlerine yine hacetlerini yaparken eğlenmişler.*

*İşte köyün kuyuları... Burada korkunç bir koku var; askerler tarafından vahşice öldürülmüş kadın ve çocukların cesetleri bu kuyulara atılmış. Ve cesetler suyun içinde kalsınlar diye mezarlardan söktükleri mezar taşlarını üstlerine koymuşlar.*

*Binin biraz üstündeki insandan, faciadan kırk kadar insan kaçmıştı. Bunlardan biri benim adımla söyledi ve hayaletler gibi harabelerin arasından çıkıp etrafımda koşturmaya başladılar. Yoksul ve yiğit insanlar! Bu ücra köyde bile, sözde Hıristiyan Avrupa'ya gerçeği haykırmaya çalıştığımı bilen insanların olması mümkün müdür? Fakat elbette bu insanlar her şeyi biliyorlar ve benimle tokalaşmak istiyorlar. Dahası bana ıstıraplarını anlatıyorlar. Biri şöyle dedi: “Artık ne karım, ne çocuklarım, ne evim, ne de sürüm var. Neden ben de ölüp gitmedim ki?” Bir başkası, beli bükülmüş bir ihtiyar şöyle söyledi: “On yaşında, bana can veren bir torunum vardı. Dört Bulgar askeri ırzına yeltenmek için eve daldılar. Dövüştük, çünkü torunumu korumak istiyordum. Kendime geldiğimde torunum ölmüştü.” Bu küçük kız şimdi nerede? Kuşkusuz diğerleriyle beraber o mezar taşlarının örttüğü kuyuda çürümekte”<sup>33</sup>.*

Pierre LOTI'nin de gözlemlerine bakılacak olursa, Havsa ve çevresinde Balkan Savaşları esnasında hem işgalci Bulgar Ordusu'nun, hem de yerli Rumların sivil halka yönelik saldırıları sonucu önemli derecede can ve mal kaybı yaşanmıştır.

Havsa'da meydana gelen olaylar bütün Trakya'da benzer şekilde yaşanmıştır. Savaş sırasında Bulgar ordusundan gördükleri mezalimin yanında bir de yerli Rumların saldırılarına maruz kalan evleri, köyleri yağmalanan yakılan, katledilen Müslüman Türk ahali göç etmeye çalışmış ancak yollarda yine saldırılara uğramıştır.

<sup>33</sup> Pierre LOTI, “Pour Andrinople Ottomane”, *L'Illustration*, sayı 3679, 30 Ağustos 1913, s. 158-159.

Özellikle Rumlar Trakya'da Müslümanları göçe zorlamak için köylerini yakma yöntemine çok sık başvurmuşlardır. Dâhiliye Nezaretinin kayıtlarına göre Trakya'da Rumlar tarafından yakılan köy sayısı 700'dür<sup>34</sup>.

## SONUÇ

I. Balkan Savaşı'nın başlamasından sonra beklenmedik bir şekilde Osmanlı Doğu Ordusu'nun birkaç gün içinde düzensiz bir şekilde geri çekilmesi, Edirne şehir merkezi ve Gelibolu hariç tüm Trakya'nın düşman işgaline uğramasına yol açmıştır. Osmanlı Devletine karşı gerçekleştirilen Balkan ittifakında, Bulgaristan ve Yunanistan'ın bulunması, Doğu Trakya'da yaşayan Osmanlı Devleti vatandaşı Rum ve Bulgarların çok önemli bir kısmının düşman ordusunu kurtarıcı gibi görmelerine sebep olmuştur. Bu yaklaşım bölgedeki Türkleri bu coğrafyadan zorla uzaklaştırma ve yok etme yollarına sevk etmiştir. Havsa ve çevresinde yaşanan olaylar da bu durumu doğrular niteliktedir. Havsa ve çevresindeki bazı yerli Rum çetelerinin Türklere yönelik eylemlerini gasp, yağma, hırsızlık, cinayet, tecavüz ve askerî kuvvetlere saldırı şeklinde kategorize etmek mümkündür.

Meydana gelen olayların diğer bir olumsuz etkisi de Türklerin ve gayrimüslim unsurların yüzyıllardır birlikte yaşama kültürlerinin büyük zarar görmesi ve karşılıklı olarak güven duygusunun yitirilmesidir. Balkan Savaşları sonucunda Doğu Trakya'nın Osmanlı idaresi altında kalmasından sonra bölgedeki Rum ve Bulgar unsur, Müslüman komşularının tepkilerinden çekinerek göç etmiştir. Ancak yaşanan hadiseler görmezden gelinerek meseleye bakıldığında, yabancı literatürde ve bazı yerli çalışmalarda tek taraflı olarak gayrimüslimlerin mağdur edildiği gibi bir anlayışla karşılanmaktadır. Benzer durum Balkan savaşları dışında I. Dünya Savaşında yaşananlar için de geçerlidir. Hâlbuki Osmanlı Devleti'nin büyük toprak kayıpları yaşadığı son yüzyılında, Justin McCarthy'e göre göç etmek zorunda kalan Türk ve diğer Müslüman nüfus yaklaşık 6 milyon iken, bu sayı Gayrimüslimlerde 1,9 milyondur. Ancak mevcut yabancı literatürde Gayrimüslimlerin yaşadıkları hadiseler yoğun ve tek taraflı şekilde yer alırken onların üç katı büyüklüğündeki 6 milyonluk Türk ve Müslüman unsurun yaşadıkları olaylar neredeyse görmezden gelinmektedir. Bu tablo Türkiye Cumhuriyeti'nin kurulmasından sonra da pek değişmemiş, Balkanlardan Türkiye'ye çeşitli aralıklarla toplamda bir milyondan fazla insan göç etmiş, yine Osmanlı Devleti'nin terk ettiği coğrafyalar arasında bulunan Kırım'daki Tatar Türklerinden ve Kafkasya'da mukim Ahıska Türklerinden yüzbinlerce insan Stalin döneminde insanlık dışı metotlarla sürülmüşlerdir.

---

<sup>34</sup> Doğu Trakya'da Rumların Müslüman ahaliye yaptıkları saldırılar hakkında ayrıntılı bilgi için bkz. Ahmet Efiloğlu, *a.g.e.*, s. 54-64.



## BİBLİYOGRAFYA

### I. ARŞİV BELGELERİ

#### A. Başbakanlık Osmanlı Arşivi\*

Dâhiliye Nezâreti Emniyet-i Umûmiyye Müdüriyeti Üçüncü Şube (DH. EUM. 3.Şb)

### II. Süreli Yayınlar

*L'illustration*

### III. İnceleme Eserler

AĞANOĞLU, H. Yıldırım, *Osmanlı'dan Cumhuriyet'e Balkanlar'ın Makus Talihi Göç*, Kum Saati Yay., İstanbul 2001.

ALP, İlker, *Belge ve Fotoğraflarla Bulgar Mezalimi (1878-1989)*, Ankara, Trakya Ün. Yayınları, 1990.

*Balkan Harbi Kronolojisi*, Genelkurmay Askerî Tarih ve Stratejik Etüt Başkanlığı Yay., Ankara 1999.

BAYUR, Y. Hikmet, *Türk İnkılâbı Tarihi*, C.II, K.II, 3.bs., TTK. yay., Ankara 1992.

BIYIKLIOĞLU, Tevfik, *Trakya'da Milli Mücadele*, C.1, TTK yay., Ankara 1992.

BOZKURT, Abdurrahman, "Balkan Savaşlarında Edirne'yi Kurtarma Harekâtı", *100. Yıldönümünde Balkan Savaşları ve Edirne*, Edirne Valiliği Kültür yay., İstanbul 2013, s. 135-148.

EFİLOĞLU, Ahmet, *Osmanlı Rumları Göç ve Tehcir 1912-1918*, Bayrak yay., İstanbul 2011.

ERSÜ, Hüsnü, *Balkan Savaşı'nda Şarköy Çıkarması ve Bolayır Muharebeleri*, (Yay. Haz., Ahmet Tetik, Çiğdem Aksu), ATASE Yay., Ankara 2006.

ERYILMAZ, Bilâl, *Osmanlı Devleti'nde Gayrimüslim Tebaanın Yönetimi*, Risale Yay., İstanbul 1996.

GÜLSOY, Ufuk, *Osmanlı Gayrimüslimlerinin Askerlik Serüveni*, Simurg Yay., İstanbul 2000.

HALAÇOĞLU, Ahmet, *Balkan Harbi Sırasında Rumeli'den Türk Göçleri (1912-1913)*, Ankara, TTK, 1995.

---

\*Belge numaraları metin içerisinde dipnotlarda gösterilmiştir.

HALL, Richard C., *Balkan Savaşları 1912–1913 I. Dünya Savaşı'nın Provası* (Çeviren Tanju Akad), Homer Kitabevi, İstanbul 2003

HOCHWASTER, Gustav von, *Balkan Savaşı Günlüğü "Türklerle Cephe"*, (Çev. Sumru Toydemir), Türkiye İş Bankası Kültür Yay. İstanbul 2008.

İstatistik Umumi İdaresi, *Devlet-i Aliye-i Osmaniye'nin 1313 Senesine Mahsus İstatistik-i Umumisi*, Alem Matbaası, İstanbul 1316

KAYICI, Haluk, *Salnamelere Göre İdari, Sosyal ve Ekonomik Yapısıyla Edirne Sancağı*, Edirne Valiliği Kültür yay., İstanbul 2013.

KÜÇÜK, Cevdet, "Balkan Savaşı" Maddesi, *DİA.*, C. 5, Türkiye Diyanet Vakfı Yay., İstanbul 1992 s. 23-25.

LOTI, Pierre, "Pour Andrinople Ottomane", *L'Illustration*, sayı 3679, 30 Ağustos 1913

MCCARTHY, Justin, *Ölüm ve Sürgün*, TTK yay., 2. Baskı Ankara 2014.

ÖRENÇ, Ali Fuat, "Edirne Muhasarası ve Mehmed Şükrü Paşa", *100. Yıldönümünde Balkan Savaşları ve Edirne*, Edirne Valiliği Kültür yay., İstanbul 2013, s.103-134.

*Savaşı Yaşayanların Kaleminden Edirne Balkan Savaşı Anıları*, Haz. Ratip Kazancıgil, Edirne Valiliği Kültür Yayınları, İstanbul 2013.

SELÇUK, Mustafa, "Marmara Havzası'nda Yaşayan Gayrimüslim Halkın Balkan Savaşlarında Bulgar Ordusuna Yaptığı Yardımlar" *Güneydoğu Avrupa Araştırmaları Dergisi*, S.13, İstanbul 2008, s. 95-104.

ŞIVGIN, Hale, "Osmanlı Arşiv Belgelerine Göre Balkan İttifaklarının Önce Kiliseler ve Çeteler Arasında Başlaması" *Osmanlı C.2*, Ankara 1999, s. 478-483

ŞİMŞİR, Bilal, *Balkan Savaşlarında Rumeli Türkleri, Kırımlar – Kıyımlar – Göçler (1821-1913)*, Terazi yay., Ankara 2013.

*Türk Silahlı Kuvvetler Tarihi, Balkan Harbi*, C.VII, Genelkurmay Başkanlığı Yay., 1993.

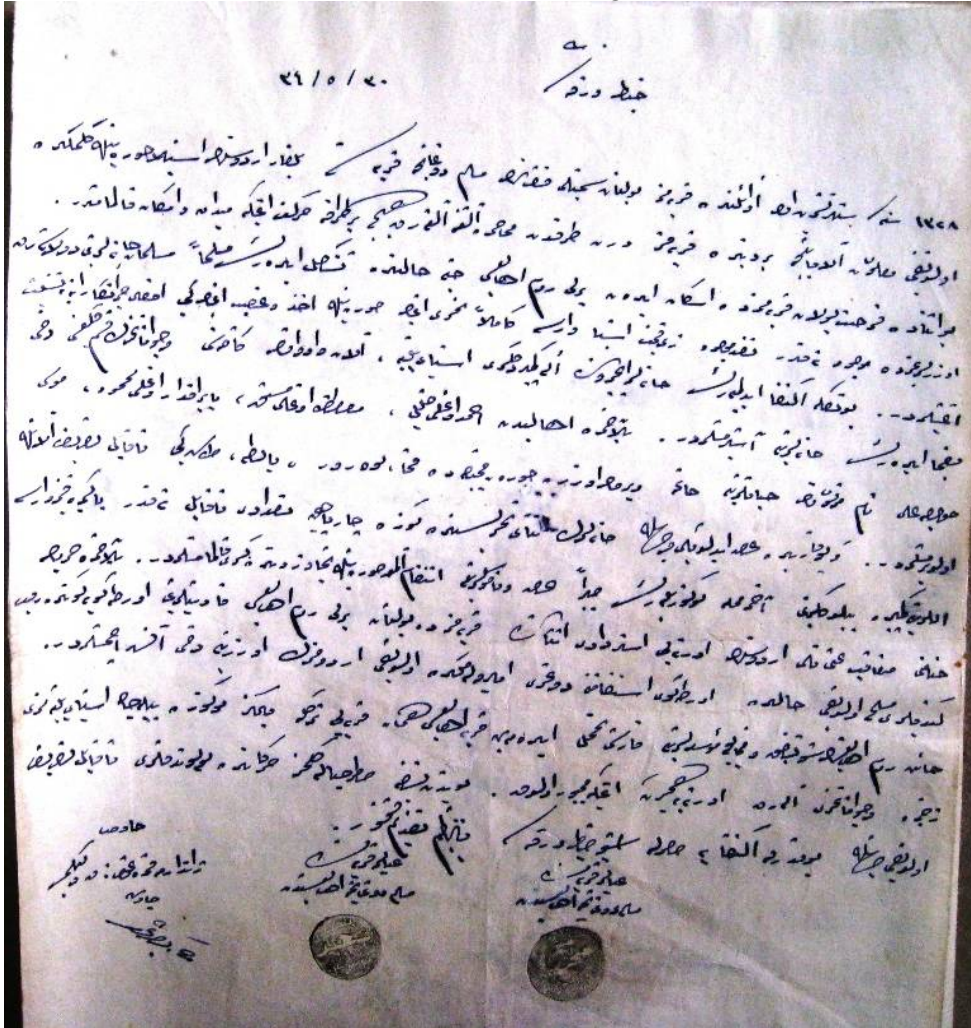
YENİDÜNYA, Süheyla, "Balkanlarda Kilise Mücadeleleri: Fener Rum Patrikhanesi Tarafından Makedonya'da Yürütülen Çete Faaliyetleri ve Osmanlı Devleti'nin Aldığı Tedbirler" *Türk Tarihinde Balkanlar*, C.II, Sakarya Üniversitesi Balkan Uygulama ve Araştırma Merkezi Yayınları, Sakarya 2013.

ZEYREK, Suat, *Birinci Balkan Savaşı Yenilgisinin İç ve Dış Sebepleri*, İstanbul Üniversitesi, SBE Basılmamış Doktora Tezi, İstanbul 2012.

EKLER

EK: 1

Yerli Rumların Gerçekleştirdikleri Olaylarla İlgili Havsa Jandarma  
Karakolhane Vekili Çavuş'un Ve Abalar Köyüne Gelmiş Doğanca Köyü  
Ahalisinin İmzaları Bulunduğu Zabıt\*



\* BOA. DH. EUM. 3. Şb. 25/62 Lef 8

**EK: 2**

## Havsa'da Kendi Evlerinin Harabeleri Arasında Türk Kadınları\*



---

\* Pierre LOTI, "Pour Andrinople Ottomane", *L'illustration*, sayı 3679, 30 Ağustos 1913, s.158.

## ÖĞRETMEN ADAYLARININ KİTAP OKUMA ALİŞKANLIKLARININ İNCELENMESİ\*

*Olca ÖZDEMİR\*\**  
*Muhammet ÖZDEMİR\*\*\**  
*Bengisu KAYA\*\*\*\**

### ÖZET

Bu araştırmanın amacı öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumlarını belirlemek ve bu tutumların cinsiyet, anabilim dalı, anne-baba eğitim durumu, aile geliri, yaşanılan yere göre değişip değişmediğini tespit etmektir. Araştırmanın çalışma grubunu; 2014-2015 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Bülent Ecevit Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği, Türkçe Öğretmenliği, Okul Öncesi Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Fen Bilgisi Öğretmenliği, Zihin Engelliler Öğretmenliği ve İlköğretim Matematik Öğretmenliği üçüncü sınıfında öğrenim gören toplam 412 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Betimsel nitelikte olan bu araştırma; öğretmen adaylarının okuma alışkanlıklarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi amaçlandığından tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmada Susar Kırmızı (2012 ) tarafından oluşturulmuş, üç alt boyuttan ve 34 maddeden oluşan 5'li likert tipindeki "Öğretmen Adaylarının Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçekte yer alan maddelerin faktör yük değerleri, .80 ile .54 arasında değişmektedir. Ölçeğin Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısı .95 olarak belirlenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının kitap okumaya yönelik tutumlarının cinsiyet ve öğrenim gördükleri anabilim dalına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Bununla beraber öğretmen adaylarının kitap okumaya yönelik tutumlarının aile geliri, yaşanılan yerleşim yeri, annenin ve babanın eğitim durumu değişkenlerine göre ise istatistiksel olarak anlamlı olarak farklılaşmadığı bulunmuştur.

*Anahtar Kelimeler:* Okuma, okuma alışkanlığı, öğretmen adayı.

## INVESTIGATION OF PRE-SERVICE TEACHER'S READING HABITS

### ABSTRACT

The purpose of this study is to examine the attitudes towards reading habits of the pre-service teachers and to determine relationship between the attitudes of preservice teachers and their genders, their department in faculty, parents' educational status, family income and place of residence. The working group consists of 412 junior pre-service teachers in the departments of Elementary School Teaching ,Early Childhood Education Teaching, Turkish

\* Bu çalışma 21-23 Mayıs tarihleri arasında gerçekleşen "XIV. Uluslararası Katılımlı Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu"nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

\*\* Yrd. Doç. Dr., Bülent Ecevit Üni. Ereğli Eğit. Fak., [olcayozdemir@beun.edu.tr](mailto:olcayozdemir@beun.edu.tr)

\*\*\* Yrd. Doç. Dr., Bülent Ecevit Üni. Ereğli Eğit. Fak., [muhammetozdemir@beun.edu.tr](mailto:muhammetozdemir@beun.edu.tr)

\*\*\*\* Arş. Gör., Bülent Ecevit Üni. Ereğli Eğit. Fak., [bengisu.kaya@beun.edu.tr](mailto:bengisu.kaya@beun.edu.tr)

Language Teaching, Social Studies Teaching, Science Education Teaching, Elementary Mathematics Education Teaching and Mentally Handicapped Education Teaching at Bülent Ecevit University, in the spring semester of the 2014-2015 academic year. In this study which is designed as a descriptive one; survey model was used to examine the reading habits of preservice teachers according to various variables. "Teacher Candidates' Attitudes towards Reading Habit Scale" (TCARHS) developed by Susar Kirmizi (2012) was used in this study, which consists of 34 questions and three subdimensions and its' items are in type of 5-point Likert. The factor coefficients of the items range from .80 to .54 in this scale and its' Croanbach Alpha reliability co-efficient was determined as .95. As a result in this study, preservice teachers' attitudes towards reading habits are differed statistically significant according to their genders and their departments in faculty, however their attitudes are not differed statistically significant according to family income, parents' educational status and place of residence.

**Key Word:** Reading, reading habits, pre-service teacher.

## GİRİŞ

Bilgi çağını yaşayan dünyada eğitimin temel amacı, düşünen, düşündüğünü doğru ifade edebilen, eleştiren, araştıran, okuyan, yorumlayan, edindiği bilgiyi uygulamaya dönüştürebilen ve bunu başkalarına da aktarabilen bireyler yetiştirmektir. Çağın gereksinim duyduğu donanıma sahip bireyleri yetiştirmek ise ancak bu niteliklere sahip öğretmenlerle gerçekleşir. Bu donanıma sahip olmanın yolu da iyi birer okuyucu olmaktan geçmektedir (Bozpolat, 2010). Bireylerin yetiştirilmesinde en etkili araçlardan biri olan okuma ile ilgili farklı tanımlamalar yapılmıştır.

Kitaplara kimlik kazandıran okuma, yazılı olan bir metnin içindeki duygu, düşünce ve iletileri anlamak; ayrıca yazarın bunları nasıl organize ettiğini ve duygularını dilin sunduğu imkânlarla nasıl aktardığını kavramaktır (Arı ve Demir, 2013). Akyol (2003) ise okumayı, ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasında etkili iletişime dayalı, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda, düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma süreci olarak tanımlamıştır. Okuma, çağdaş olmanın ölçütlerinden biridir. Çağdaş, yaratıcı, yapıcı ve özgür düşünceye sahip, üretken, eleştirel bakan bireylerden oluşan bir toplum olmak ancak okuma bilincine sahip bireylerle mümkündür (Kurulgan ve Çekerol, 2008). Okuma oldukça kolay öğrenilen, fakat alışkanlık haline gelmesi, birçok duyuşsal özelliklerin bir araya gelmesi ile mümkün olan bir eylemdir. Okuma alışkanlığı, bireyin okumayı bir gereksinim ve zevk kaynağı olarak algılaması sonucu bu eylemi yaşam boyu sürekli ve düzenli bir biçimde, eleştirici/irdeleyici bir nitelikte gerçekleştirmesi olarak tanımlanabilir (Doğanay, 2001). Toplumsal gelişme için bilgi tüketimini artırmanın ve yenilikleri takip etmenin en sağlıklı yolu toplumu oluşturan fertlere düzenli ve

sürekli okuma alışkanlığı kazandırmaktır (Özbay, Bağcı ve Uyar, 2008). Okuma alışkanlığı toplumların gelişmişlik düzeyinin önemli göstergelerindedir. Günümüzde bilgi ve teknoloji üreten ve gelişmiş olarak nitelendirilen birçok ülkede kitap okuma oranlarının yüksek düzeyde olması şaşırtıcı bir sonuç değildir (Arslan, Çelik ve Çelik, 2009).

Bireyin kişiliğini geliştiren, düşünce dağarcığını zenginleştiren ve onun toplumda daha iyi bir yer edinmesini sağlayan en önemli araç okuma alışkanlığıdır. Okuma alışkanlığı bir gereksinim ve zevk kaynağı olarak algılanması sonucunda kazanıldığına göre, insanların bu alışkanlığı küçük yaşlarından itibaren eğitimleri süresince kazanmaları kaçınılmaz bir zorunluluktur. Okuma alışkanlığının gelişmesinde bireyin çocukluk döneminde evden, okuldan ve çevreden aldığı eğitimin rolü çok büyüktür (Yılmaz-Aydın, 2006). Bireyin yaşadığı ev ortamı, okul ortamı ve öğretmeni, kütüphane kullanımı bireyin okuma alışkanlığını etkilemektedir. Çocuğun ya da gencin okuma alışkanlığı kazanmasında, özellikle aile içinden okuma alışkanlığına sahip bir örneğe gereksinim vardır. Diğer bir deyişle okuyan bir örnek, çocuğun ve gencin okuma alışkanlığı kazanmasında çok önemli rol oynamaktadır (Kurulgan vd., 2008; Erdamar ve Demirel, 2009).

Okuma alışkanlığını kazandırmada görevli en önemli birimlerden biri olarak karşımıza eğitim sistemi çıkmaktadır. Bireyde okuma isteği uyandırmak için merak ve teşvik ettirici örnekler sunulması gerekir. Okumaya yönelik olan ilgi ve merak ancak böyle etkin hale getirilebilir (Batur, Gülveren ve Bek, 2010).

Eğitim sisteminin en önemli öğeleri olan öğretmenler, öğrencileri yeni ve yaratıcı yöntemlerle okumaya cesaretlendirirler ve yaşam boyu iyi birer okuyucu olmalarını sağlarlar (Stanfield, 2006). Çocuğun kitapla olan tanışıklığı veya kitap okuma alışkanlığı her ne kadar ailede anne-baba ile başlasa da böyle bir alışkanlığın devamı, gelişmesi ve güçlenmesinde öğretmenler/eğitimciler son derece önemli rol oynamaktadır (Yağcı, 2007).

Farklı deneyimler kazanmak, yaşamı anlamlı kılmak, düşünme becerisini geliştirmek ve daha pek çok kişisel kazanımlara ulaşmak için kitap okumak gerekmektedir. Okuyan bireyin ufku genişler, yeni fikirler üretir, ürettiği fikirleri paylaşır. Son zamanlarda televizyon ya da teknolojik aletlerin adeta insanları esir aldığı göz önüne alınırsa kitap okuma alışkanlığı geliştirmenin hiç de kolay olmadığı söylenebilir (Susar-Kırmızı, 2012).

Gerek dünyada, gerekse Türkiye’de çocukların okuma alışkanlığını kazanmalarına olumsuz etkisi olan faktörlerin en önemlilerinden biri teknolojik bağımlılıktır (Aksaçlıoğlu ve Yılmaz, 2007; Sünbül vd., 2010; Arı vd., 2013). Gelişen bilim ve teknoloji, çocuk ve gençlerin okumaktan çok televizyon, radyo, bilgisayar, cep telefonu, oyunlar, VCD, DVD gibi daha teknolojik araçlara yönelmesinde

önemli bir rol oynamıştır. Oysa bireysel ve toplumsal yaşamı geliştirmede okuma son derece önemli bir yere sahiptir. Özellikle içinde bulunduğumuz bilgi çağında, çocuk ve gençlere okuma alışkanlığının kazandırılması kritik bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır (Hopper, 2005; Aslantürk ve Saracaloğlu, 2010).

Topluma yön verecek bireylerin yetiştirilmesi görevini üstlenen eğitim sisteminin en önemli öğelerinden biri olan öğretmenler, öğrencilerin okumaya karşı geliştirdikleri tutum üzerinde son derece önemli bir etkiye sahiptir. Eğitim sisteminin her kademesinde yer alan öğretmenin öğrenciye her konuda iyi bir model ve rehber olması gerekmektedir. Öğretmenlerin öğrencileri yönlendirmeleri, güdülemeleri ve desteklemeleri, aynı zamanda okumaya dönük tutum ve davranışları ile onlara örnek olmaları çok önemlidir (Bozpolat, 2010). Gerek öğretmenler gerekse öğretmen adayları kitap okumayı seven bir nesli yetiştirmek istiyorsa öncelikle kendileri iyi birer okuyucu olmalıdır. Kitap okumaya yönelik olumlu tutumlar geliştirmenin en etkili yollarından birisinin de bu olduğu unutulmamalıdır (Susar-Kırmızı, 2012).

Tutum; insanlara, nesnelere, konulara, olaylara ve düşüncelere karşı olumlu veya olumsuz zihinsel eğilimdir (Simpson, Koballa, Oliver ve Crawley, 1984; Petty ve Cacioppo, 1996). Haalloran (1976)'a göre tutum, bireyin gelişimiyle birlikte öğrenilir ve deneyimlere göre düzenlenir. Tutum, öğrenmeyle kazanılan, bireyin davranışlarına yön veren ve karar verme sürecinde yanlılığa neden olabilen bir olgudur (Ülgen, 1994). Tutumların bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olmak üzere üç ögesi vardır ve bu öğeler arasında genelde iç tutarlılık olduğu varsayılmaktadır (Susar-Kırmızı, 2012). Tutumların temelinde iki önemli özellik yatar. Bunlardan biri uzun süreli olmaları, diğeri ise bilişsel, duygusal ve davranışsal biçimleri içermeleridir. Bu bakımdan tutumların ölçülmesi, ilgili nesne ya da duruma ilişkin insanların sahip oldukları tutum derecesinin bilinmesi birçok alanda istenen bir durumdur (Erkuş, 2003). Okumaya yönelik tutumun geliştirilmesi de diğer alanlar da olduğu gibi uzun süreli bir iştir. Bu nedenle okul öncesi eğitimden başlayarak öğrenciye kitap okumayı sevdirmek eğitim sürecinin temel hedeflerinden biri olmalıdır. Birey okumayı boş zamanını değerlendirme etkinliğinin dışında bir yaşam biçimi olarak görmeli ve bunun vazgeçilmezliğini kendi içinde hissetmelidir. Ancak okumaya yönelik olumlu tutum geliştirmek sanıldığı kadar kolay değildir. Öğretmenlerin ve ebeveynlerin bu sürece etkisi oldukça fazladır. Özellikle öğretmen gerek sınıf içi gerekse sınıf dışı çalışmalarla öğrencide olumlu tutum geliştirmede büyük bir rol oynar. Bunu başarması için de öncelikle öğretmenin kendisinin okuma alışkanlığına sahip olması gerektiği unutulmamalıdır (Susar-Kırmızı, 2012).

Anne-babalar ve eğitimciler, gerek teknolojik metinler ve dinleme içerikli metinler kullanarak, gerekse onlara eğitimsel içerikli filmler seyrettirerek gençlerin ve çocukların okuma alışkanlığı edinmelerini sağlamalıdır. Çünkü okumak,



gençlere ve çocuklara egemen güçler tarafından sunulan bilgileri karşılaştırma, eleştirme ve doğruya ulaşma yeteneği kazandıracaktır (Kuş ve Türkyılmaz, 2010).

Kitap okuma alışkanlığını ve kitap okumaya yönelik tutumu geleceğimize kazandıracak olan öğretmen adayları, kitapla tanışma ya da kitap paylaşımında bulunmak için oldukça iyi olanaklara sahip kütüphanelerin yer aldığı üniversitelerin eğitim fakültelerinde öğrenim görmektedirler. Öğretmen adaylarının bu olanakları ne derece değerlendirdikleri merak konusu olmakla birlikte buna bağlı olarak öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlıklarının araştırmaya değer bir konu olduğu düşünülmektedir. Özellikle öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığı konusunda -toplumun diğer kesimlerine oranla- daha üst düzey davranışlara sahip olması beklenen bir durumdur (Susar-Kırmızı, 2012). Bu beklenti göz önüne alındığında öğretmen adaylarının kitap okumaya yönelik tutumlarının araştırılmasının gerekliliği ortaya çıkmıştır.

#### **Araştırmanın amacı**

Bu araştırmanın amacı öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumlarını belirlemek ve bu tutumların cinsiyet, anabilim dalı, anne-baba eğitim durumu, aile geliri ve yaşanılan yer değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmektir. Bu amaçla aşağıdaki sorular cevaplandırılmaya çalışılmıştır.

#### **Alt Problemler:**

1. Öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumları cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?
2. Öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumları öğrenim gördükleri anabilim dalına göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?
3. Öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumları aile gelirine göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?
4. Öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumları yaşanılan yere göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?
5. Öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumları anne/baba eğitim düzeyine göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?

## **YÖNTEM**

### **Araştırmanın Modeli**

Bu çalışmada öğretmen adaylarının kitap okuma tutumlarını belirlemek amaçlandığından tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli; evren hakkında genelleme yapmak için örneklem üzerinde çalışmayı içermektedir ve bir evrene ait çalışılan örneklemin tutumlarının, eğilimlerinin veya düşüncelerinin nicel veya

sayısal olarak tanımlanmaktadır. Tarama araştırmaları büyük örneklerde betimsel analiz yapmak için uygundur. Ayrıca geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır (Babbie, 1990; Karasar, 2014). Bu yöntemde araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilemez. Betimsel tarama modelinde bilimin gözleme, kaydetme, olaylar arasındaki ilişkileri tespit etme ve kontrol edilen değişmez ilkeler üzerinde genellemelere varma söz konusudur (Yıldırım ve Şimşek, 2000 ). Gall, Borg ve Gall'a (1996) göre tarama modelinin amacı, farklı eğitimsel olaylar hakkında dikkatli gözlem yaparak bunların arasındaki ilişkiyi açıklamaktır.

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu; 2014-2015 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Bülent Ecevit Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği, Türkçe Öğretmenliği, Okul Öncesi Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Fen Bilgisi Öğretmenliği, Zihin Engelliler Öğretmenliği ve İlköğretim Matematik Öğretmenliği üçüncü sınıfında öğrenim gören toplam 412 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Veri toplama aracı sadece üçüncü sınıf öğretmen adaylarına uygulanmak üzere oluşturulmuş ve güvenilirlik katsayısı sadece üçüncü sınıf öğretmen adayları üzerinde hesaplandığından, çalışma üçüncü sınıf öğretmen adayları ile birlikte yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunda yer alan öğretmen adaylarının anabilim dallarına göre dağılımları Tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo 1.** Öğrenim Gördükleri Anabilim Dallarına Göre Öğretmen Adayı Sayıları

ANA BİLİM DALI	F	%
<b>Okul Öncesi Öğretmenliği</b>	83	21
<b>Sınıf Öğretmenliği</b>	70	17
<b>Türkçe Öğretmenliği</b>	70	17
<b>Zihin Engelliler Öğretmenliği</b>	64	15
<b>Sosyal Bilgiler Öğretmenliği</b>	47	12
<b>İlköğretim Matematik Öğretmenliği</b>	41	10
<b>Fen Bilgisi Öğretmenliği</b>	37	8
<b>TOPLAM</b>	<b>412</b>	<b>100</b>

Tablo 1 incelendiğinde çalışma grubunu; en fazla %21 oranla okul öncesi öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adayları oluştururken, en az ise %8 ile Fen bilgisi öğretmen adayları oluşturmaktadır.

Araştırmanın çalışma grubundaki öğretmen adaylarının demografik özelliklerine göre yüzde ve frekans dağılımları Tablo 2'de verilmiştir.

**Tablo 2.** Çalışma Grubundaki Öğretmen Adaylarının Demografik Özellikleri

Cinsiyet	F	%
<b>Kadın</b>	299	72.6
<b>Erkek</b>	113	27.4
Aylık Gelir	F	%
<b>0-500</b>	8	1.9
<b>501-1000</b>	67	16.3
<b>1001-1500</b>	121	29.4
<b>1501-2000</b>	77	18.7
<b>2001-2500</b>	51	12.4
<b>2501-3000</b>	47	11.4
<b>3001 ve üzeri</b>	41	10
Yaşanılan Yer	F	%
<b>Köy</b>	62	15
<b>Kasaba</b>	24	5.8
<b>İl</b>	179	43.4
<b>İlçe</b>	147	35.7
Anne Eğitim Durumu	F	%
<b>Okuryazar değil</b>	43	10.4
<b>İlkokul</b>	270	65.5
<b>Ortaokul</b>	46	11.2
<b>Lise</b>	43	10.4
<b>Üniversite</b>	10	2.4
Baba Eğitim Durumu	F	%
<b>Okuryazar değil</b>	7	1.7
<b>İlkokul</b>	198	48.1
<b>Ortaokul</b>	87	21.1
<b>Lise</b>	71	17.2
<b>Üniversite</b>	44	10.7
<b>Lisansüstü</b>	5	1.2

Tablo 2'ye göre çalışmaya katılan öğretmen adaylarının %72.6'sı kadın, %27.4'ü erkektir. Öğretmen adaylarının %29.4'ünün 1001-1500 TL arası aile gelirine sahip olduğu; %43.4'ünün il merkezinde %35.7'sinin ilçede yaşadığı; anne eğitim durumu incelendiğinde %65.5'inin ilkokul, %2.4'ünün ise üniversite mezunu; baba eğitim durumu incelendiğinde ise %48.1'inin ilkokul, %10.7'sinin ise üniversite mezunu olduğu belirlenmiştir.

### Veri Toplama Aracı

Çalışmada Susar Kırmızı (2012) tarafından geliştirilen, öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlıklarını ölçmek amacıyla hazırlanmış, 34 maddeden oluşan, 5'li likert olarak hazırlanmış (Kesinlikle Katılıyorum, Katılıyorum, Kararsızım, Katılmıyorum, Kesinlikle Katılmıyorum ifadelerinden oluşan) “Öğretmen Adaylarının Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçekte üç alt boyut yer almaktadır. Ölçekte yer alan maddelerin faktör yük değerleri 0.80 ile 0.54 arasında değişmektedir. Ölçeğin Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı 0.95 olarak belirlenmiştir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 34 en yüksek puan ise 170'tir.

### BULGULAR

Araştırmadan elde edilen bulgular araştırmanın alt problemlerine göre aşağıda sırasıyla verilmiştir.

1. Öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumları cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır? alt problemini cevaplayabilmek için bağımsız gruplar için t-testi yapılmıştır.

**Tablo 3.** Öğretmen Adaylarının Kitap Okumaya Yönelik Tutumlarının Cinsiyete Göre Dağılımlarına İlişkin Bağımsız Gruplar İçin t-Testi Sonuçları

CİNSİYET	N	$\bar{X}$	SS	t	P
<b>Kadın</b>	299	122	17	3.47	0.01*
<b>Erkek</b>	113	113	23		

\*p<0.05

Tablo 3 incelendiğinde, kitap okuma alışkanlığına yönelik tutum ölçeği puanı ortalamalarında kadın öğretmen adaylarının ortalamaları 122, erkek öğretmen adaylarının ise 113'tür.

Hesaplanan t değeri ve %95 güven aralığına göre (p<0.05); kadın ve erkek öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir.

2. Öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumları öğrenim gördükleri anabilim dalına göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır? alt problemini cevaplayabilmek için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır.

**Tablo 4.** Öğretmen Adaylarının Kitap Okumaya Yönelik Tutumlarının Anabilim Dalına Göre Dağılımlarına İlişkin Bağımsız Gruplar İçin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
<b>Gruplar içi</b>	25030	6	4171	12.68	0.000*
<b>Gruplar arası</b>	133160	405	328		
<b>Toplam</b>	158191	411			

\*p<0.05

Tablo 4 incelendiğinde, öğretmen adaylarının kitap okumaya yönelik tutumlarının öğrenim gördükleri anabilim dalına göre 0.05 anlamlılık düzeyinde anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. Bu farkın hangi anabilim dalları arasında olduğunu belirlemek için yapılan Tukey testinden elde edilen bulgular Tablo 5’te verilmiştir.

**Tablo 5.** Öğretmen Adaylarının Kitap Okumaya Yönelik Tutumlarının Anabilim Dalına Göre Dağılımlarına İlişkin Bağımsız Gruplar İçin Tukey Analizi Sonuçları

Ana Bilim Dalı	$\bar{X}$	S	f	p	Fark (Tukey)
<b>Türkçe Öğret.</b>	131.1	14.99	12.68	.000	Türkçe/Sosyal Türkçe/Mat.
<b>Okul Öncesi Öğret</b>	122.8	17.48			Okul Ö./Zihin
<b>Sınıf Öğrt.</b>	122.7	20.07			Sınıf/Zihin
<b>Sosyal Bilgiler Öğret.</b>	120.3	23.02			Sosyal/Zihin
<b>İlköğretim Mat. Öğrt.</b>	117.5	15.93			Mat./Zihin
<b>Fen Bilgisi Öğret.</b>	113.6	20.19			Türkçe/Fen
<b>Zihin Eng. Öğret.</b>	105.5	15.72			Türkçe/Zihin

Tablo 5 incelendiğinde; Türkçe Öğretmenliği öğretmen adaylarının kitap okumaya yönelik tutum ölçeği puan ortalaması  $x=131.1$  iken, Sosyal Bilgiler öğretmenliği öğretmen adaylarının  $x=120.3$ , İlköğretim Matematik öğretmenliği öğretmen adaylarının  $x=117.5$ , Fen Bilgisi öğretmenliği öğretmen adaylarının  $x=113.6$  ve Zihin Engelliler öğretmenliği öğretmen adaylarının  $x=105.5$  olduğu belirlenmiştir. Türkçe öğretmenliği öğretmen adaylarının kitap okumaya yönelik tutum ölçeği puan ortalamaları; Sosyal Bilgiler, İlköğretim Matematik, Fen Bilgisi ve Zihin Engelliler öğretmenliği öğretmen adaylarının puan ortalamalarından 0.05 düzeyinde farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

Elde edilen bulgulara göre Türkçe Öğretmenliği öğretmen adaylarının kitap okumaya yönelik tutumlarının; Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, İlköğretim Matematik Öğretmenliği, Fen Bilgisi Öğretmenliği ve Zihin Engelliler Öğretmenliği öğretmen adaylarının kitap okumaya yönelik tutumlarından daha olumlu yönde oldukları anlaşılmaktadır.

Tablo 5 incelendiğinde; öğretmen adaylarının kitap okumaya yönelik tutum ölçeği puan ortalamaları; Okul Öncesi Öğretmenliği öğretmen adayları için  $x=122.8$ , Sınıf Öğretmenliği öğretmen adayları için  $x=122.7$ , Sosyal Bilgiler Öğretmenliği öğretmen adayları için  $x=120.3$ , İlköğretim Matematik Öğretmenliği öğretmen adayları için  $x=117.5$  iken Zihin Engelliler Öğretmenliği öğretmen adaylarının ise  $x=105.5$  olduğu belirlenmiştir. Okul Öncesi Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, İlköğretim Matematik Öğretmenliği öğretmen adaylarının kitap okumaya yönelik tutum ölçeği puan ortalamaları ile Zihin Engelliler Öğretmenliği öğretmen adaylarının puan ortalamalarından 0.05 düzeyinde farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

Elde edilen bulgulara göre Okul Öncesi Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ve İlköğretim Matematik Öğretmenliği öğretmen adaylarının kitap okumaya yönelik tutumlarının Zihin Engelliler Öğretmenliği öğretmen adaylarına göre daha olumlu yönde oldukları anlaşılmaktadır.

3. Öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumları aile gelirine göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır? alt problemini cevaplayabilmek için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır.

**Tablo 6.** Öğretmen Adaylarının Kitap Okumaya Yönelik Tutumlarının Aile Gelirine Göre Dağılımına İlişkin Bağımsız Gruplar İçin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	f	p
<b>Gruplar içi</b>	1991	6	331	.861	.524
<b>Gruplar arası</b>	156499	405	385		
<b>Toplam</b>	158191	411			

\* $p<0.05$

Tablo 6 incelendiğinde, öğretmen adaylarının kitap okumaya yönelik tutumları ile aile gelirleri arasında 0.05 anlamlılık düzeyinde anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

4. Öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumları yaşanan yere göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır? alt problemini cevaplayabilmek için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır.

**Tablo 7.** Öğretmen Adaylarının Kitap Okumaya Yönelik Tutumlarının Yaşanılan Yere Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	f	p
<b>Gruplar içi</b>	2348	3	782	2.050	.106
<b>Gruplar arası</b>	155842	408	381		
<b>Toplam</b>	158191	411			

Tablo 7 incelendiğinde, öğretmen adaylarının kitap okumaya yönelik tutumlarının yaşanılan yere göre göre 0.05 anlamlılık düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır.

5. Öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumları anne/baba eğitim düzeyine göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır? alt problemini cevaplayabilmek için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır.

**Tablo 8.** Öğretmen Adaylarının Kitap Okumaya Yönelik Tutumlarının Anne Eğitim Durumuna Göre Dağılımına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
<b>Gruplar içi</b>	2762	4	690	1.808	.126
<b>Gruplar arası</b>	155429	407	381		
<b>Toplam</b>	158191	411			

Tablo 8 incelendiğinde, öğretmen adaylarının kitap okumaya yönelik tutumlarının yaşanılan yere göre göre 0.05 anlamlılık düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir.

**Tablo 9.** Öğretmen Adaylarının Kitap Okumaya Yönelik Tutumlarının Baba Eğitim Durumuna Göre Dağılımına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	f	p
<b>Gruplar içi</b>	754	5	150	.389	.856
<b>Gruplar arası</b>	157438	406	387		
<b>Toplam</b>	158191	411			

Tablo 8 ve Tablo 9 incelendiğinde öğretmen adaylarının kitap okumaya yönelik tutumlarının anne/baba eğitim durumuna göre de anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır.

## SONUÇ ve ÖNERİLER

### Sonuçlar

Bu çalışmada öğretmen adaylarının okuma alışkanlıklarına yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre değişip değişmediği incelenmiştir. Çalışma sonunda elde edilen bulgular ışığında bazı değişkenlerin öğretmen adaylarının okuma alışkanlıklarına yönelik tutumlarını değiştirirken, bazılarının herhangi bir etkisinin olmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Öğretmen adaylarının kitap okumaya yönelik tutumlarının cinsiyete göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Elde edilen farklılık kadın öğretmen adaylarının lehinedir. Bu sonuç daha önceden yapılmış araştırmaların sonuçları ile benzerlik göstermektedir (Hall ve Coles,1999; Gömleksiz, 2003; Saracaloğlu, Bozkurt ve Serin 2003; Hopper, 2005; Saracaloğlu, Yenice ve Karasakaloğlu,2006; Özbay vd 2008; Arslantürk, 2008; Logan ve Johnston, 2009). Arslan (2013) okuma ile ilgili yapılmış makalelerde cinsiyet değişkenine göre farklılık olup olmadığını belirlemeye çalıştığı araştırmasında, okuma becerisi ile ilgili yapılmış 54 araştırmanın sonuçlarına göre kadınların lehine olan araştırmaların 36, erkeklerin lehine olan araştırmaların 2, cinsiyete göre farklılaşma olmayan araştırmaların ise 14 olduğunu belirlemiştir. Kadın öğretmen adaylarının kitap okuma tutumlarının yüksek olmasının nedeni olarak Zengin (2003), okumaya yönelik tutumların kadınlarda yüksek olmasının Türk aile yapısı ve toplumun değer yargılarından kaynaklandığını, lise döneminde erkeklerin boş zamanlarını dışarıda geçirdiklerini, kadınların ise eve bağımlı olduklarını ifade etmiştir. Erkeklerin spor vb. etkinliklerde bulunduğunu, kadınların ise bu imkânlardan fazla yararlanamadıklarını belirtmiştir. Farklı bir çalışmada Uusen ve Mürsepp (2012) Estonya’da okuma alışkanlıklarının ve okumaya yönelik tutumların erkekler ve kadınlar arasında farklılık gösterdiğini ifade etmişlerdir. Toplumda ve öğretmenlerde, okuma ile ilgili, cinsiyet ve rollerle ilgili geleneksel ve basmakalıp düşüncelerin yer aldığını belirtmişlerdir. Estonya’da öğretmenlerin çoğunun kadın olduğu ve bu kadın öğretmenlerin ise erkek öğrencilerin kadın öğrencilere göre okumaya yönelik tutumlarının daha olumsuz yönde olduğunu, daha az okuduklarını ve okuma yerine bilgisayarda vakit geçirmeyi tercih ettiklerini ifade etmişlerdir.

Mevcut çalışmada öğretmen adaylarının kitap okumaya yönelik tutumlarının öğrenim gördükleri anabilim dalına göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Türkçe Öğretmenliği’nde öğrenim öğren öğretmen adaylarının, Sosyal Bilgiler, İlköğretim Matematik ve Zihin Engelliler Öğretmenliği’ndeki öğretmen adaylarından daha olumlu tutuma sahip olduğu belirlenmiştir.

Esgin ve Karadağ (2000) üniversite öğrencilerinin öğrenim gördükleri sayısal veya sözel bölüm olmasına bağlı olarak okuma alışkanlıklarının farklılık



gösterdiğini belirlemiştir. Saracaloğlu vd. (2003), öğretmen adaylarının okuma ilgi ve alışkanlıklarını değerlendirdiği çalışmalarında ise üniversitede okunan bölüme göre farklılık olmadığını ortaya koymuşlardır.

Öğretmen adaylarının kitap okumaya yönelik tutumlarının aile geliri, yaşanılan yer ve anne babanın eğitim durumuna göre istatistiki olarak farklılık göstermediği belirlenmiştir. Batur vd. (2008), Kurulgan vd. (2008), Arı vd. (2013), Elkatmış (2015) yapmış oldukları araştırmaların sonuçları mevcut araştırma ile benzerlik göstermektedir.

### Öneriler

Çalışmanın sonuçları değerlendirildiğinde Türkçe Öğretmenliği öğretmen adaylarının okuma alışkanlıklarına yönelik tutumlarının diğer öğretmen adaylarına göre daha olumlu olduğu ortaya çıkmaktadır. Hâlbuki geleceğimizi okuma alışkanlığına sahip bir nesile teslim edebilmek adına çocuklarımızın en küçük yaştan itibaren bu alışkanlığa yönlendirilmesi önem taşımaktadır. Bu alışkanlığın kazanılması sadece Türkçe öğretmenlerimize bağlı değildir. Anne karından başlayarak, ailenin okuma alışkanlıkları ve tüm alanlardaki öğretmenlerimizin okuma alışkanlıkları bu süreçte etkili olmaktadır, olmalıdır. Bu nedenle geleceğimizin öğretmenleri öğretmen adaylarımızın okuma alışkanlıklarını arttırabilmek adına teorik bilgilerin yanı sıra mutlaka yapılacak uygulamalarda okuma ve inceleme çalışmalarına yer verilmelidir. Bu nedenle bu tür çalışmalara öğretim elemanlarının ders kapsamında yer vermeleri önemli hale gelmektedir. Bu çalışmaları gerçekleştirebilmeleri için de, bu noktada öncelikle öğretmen adaylarının bu kaynaklara ulaşımı konusunda eğitim fakültesi kütüphanelerimizin daha donanımlı olması ve kütüphane personelinin bu alanda yetişmiş uzmanlardan oluşması gerekmektedir.

### KAYNAKÇA

- Akyol, H. (2003). *Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi*, Ankara: Gündüz Eğitim Ve Yayıncılık,
- Arı, E. ve Demir, M. K. (2013). “İlköğretim bölümü öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlıklarının değerlendirilmesi.” *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 116–128.
- Arslan, Y., Çelik, Z. ve Çelik, E. (2009). “Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının belirlenmesi.” *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 113–124.
- Arslan, A. (2013). “Okuma Becerisi ile İlgili Makalelerde Cinsiyet değişkeni”. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2 (2) 251-265.

- Aslantürk, E. ve Saracaloğlu, A. S. (2010). “Sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının okuma ilgi ve alışkanlıklarının karşılaştırılması”. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 155–176.
- Aydın-Yılmaz, Z. (2006). “Sınıf öğretmeni adaylarının okuma alışkanlığı”. *İlköğretim Online*, 5(1), 1–6.
- Babbie, E. (1990). *Survey Research Methods*. Belmont, CA: Wadsworth Publishing.
- Batur, Z., Gülveren, H. ve Bek, H. (2010). “Öğretmen adaylarının okuma alışkanlıkları üzerine bir araştırma: Uşak Eğitim Fakültesi örneği”. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 32–49.
- Bozpolat, E. (2010). “Öğretmen Adaylarının Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutumların Değerlendirilmesi (Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği)”. *Journal of World of Turks*, 2 (1).
- Doğanay, H. (2001). “Halk Kütüphanelerinin okuma alışkanlığındaki rolü ve önemi”. *Türk Kütüphaneciliği*, 15 (1).
- Elaktmış, M. (2015). “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Okuma İlgi ve Alışkanlıkları”. *Kastamonu Üniversitesi, Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23 (3).
- Erdamar, G.,K. ve Demirel, H. (2009). “The library use habits of student teachers”. *Procedia Socail and Behavioral Sciences*, 1.
- Erkuş, A. (2003). *Psikometri üzerine yazılar*. Ankara, Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Esgin, A., Karadağ, Ö. (2000). “Üniversite Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıkları”. *Popüler Bilim*, 25 (175): 19-20.
- Gall, M.D., Borg, W.R. ve Gall, J.P. (1996). *Educational research: An introduction*. (6th ed.). New York: Longman Publishers.
- Hall, C. ve Coles, M. (1999). *Children’s reading choices*. Routledge.
- Halloran, J. (1976). *Attitude Formation and Change*. Wetsport: Greenwood Press.
- Hopper, R. (2005). “What are teenagers reading? Adolescent fiction reading habits and reading choices”. *Literacy*, 39 (3).
- Kurulgan, M. ve Çekerol, G. S. (2008). “Öğrencilerin okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları üzerine bir araştırma”. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 237–258.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kuş, Z. ve Türkyılmaz, M. (2010). “Sosyal bilgiler ve Türkçe öğretmeni adaylarının okuma durumları: (ilgi, alışkanlık ve okuma stratejilerini kullanım düzeyleri)”. *Türk Kütüphaneciliği*, 24(1), 11–32.

- Petty, R.E. and Cacioppo, J.T. (1996). *Attitudes and persuasion: Classic and contemporary approaches*. Colorado: Westview Press.
- Özbay, M., Bağcı, H. ve Uyar, Y. (2008). “Türkçe Öğretmeni Adaylarının okuma Alışkanlığına Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenlere Göre Değerlendirilmesi”. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (15).
- Logan, S. ve Johnston, R. (2009). “Gender differences in reading ability and attitudes: examining where these differences lie”. *Journal Research in Reading*, 32 (2).
- Saracaloğlu, A. S., Bozkurt, N. ve Serin, O. (2003). “Üniversite öğrencilerinin okuma ilgileri ve okuma alışkanlıklarını etkileyen faktörler”. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(12), 149–157.
- Saracaloğlu, A. S., Yenice, N. ve Karasakaloğlu, N. (2006). “Öğretmen Adaylarının iletişim ve problem çözme becerileri ile okuma ilgi ve alışkanlıkları arasındaki ilişki”, *III. Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu*, 4–5 Mayıs 2006, Çanakkale, 1– 23.
- Simpson, R. D., Koballa JR, T. R., Oliver, J. S. ve Cranley, F. E. (1994). *Research on the effective dimension of science learning*. In D. Gabel (Ed.), *Handbook of research on science teaching and learning* (New York: Macmillan).
- Susar-Kırmızı, F. (2012). “Öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına yönelik tutum ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması”. *Turkish Studies*, 7(3), 2353–2366.
- Sünbül, M. (2010). “Lise Öğrencileri Kitap Okuma Alışkanlıkları: Konya İli Araştırma Raporu”. 14/09/2015 tarihinde [www.ide.selcuk.edu.tr/konyaokuyor/lise\\_rapor.pdf](http://www.ide.selcuk.edu.tr/konyaokuyor/lise_rapor.pdf) adresinden alınmıştır.
- Uusen, A. ve Mürsepp, M. (2012). “Gender difference in reading habits among boys and girls of basic school in Estonia”. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 69.
- Yağcı, Y. (2007). “Çocuk ve gençlerin kitaba ulaşmasındaki köprüler”. *Türk Kütüphaneciliği* 21(1), 62–71.
- Yıldırım, A. ve Simsek, H. (2004). *Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yılmaz, B. (2004). “Öğrencilerin okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarında ebeveynlerin duyarlılığı”. *Bilgi Dünyası*, 5(2), 115–136.
- Zengin, N. (2003). “Gençlerin Okuma Alışkanlıklarını Belirlemeye Yönelik Bir Çalışma Hakkında”. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, XIII: 131-149.



## YÜKSEKÖĞRETİM KURUMLARI YÖNETİCİ, ÖĞRETİM ELEMANI VE MEMURLARI DİSİPLİN YÖNETMELİĞİNDEKİ DEĞİŞİKLİKLER HAKKINDA BİR DEĞERLENDİRME

*Işıl TÜZÜN ARPACIOĞLU\**

### ÖZET

21.08.1982 tarih ve 17789 sayılı Resmi Gazete’de yayımlanarak yürürlüğe giren Yükseköğretim Kurumları Yönetici, Öğretim Elemanı ve Memurları Disiplin Yönetmeliği (Yönetmelik), 29.01.2014 tarih ve 28897 sayılı Resmi Gazete’de yayımlanarak yürürlüğe giren Yükseköğretim Kurumları Yönetici, Öğretim Elemanı ve Memurları Disiplin Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik (Değişiklik) ile değişikliğe uğramıştır. 29.01.2014 tarihinden itibaren, yükseköğretim kurumu personelinin işlemleri olduğu disiplin suçlarına ilişkin işlemler, bu değişiklikler çerçevesinde yürütülmektedir. Çalışmamızda, söz konusu değişikliklerin; 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu’nun 53 ve 65/a-9 uncu maddelerine dayanılarak çıkarılan Yönetmelik’te meydana getirdiği son durum çerçevesinde yürütülecek disiplin soruşturmalarına ilişkin esaslar; dayanak kanun maddeleri göz önüne alınarak, Değişiklik’ten önceki ve sonraki durum arasındaki farklara değinilerek incelenecektir.

**Anahtar Kelimeler:** Yükseköğretim Kurumları Yönetici, Öğretim Elemanı ve Memurları Disiplin Yönetmeliği, disiplin suçları, disiplin cezaları, Yükseköğretim Kurumları, Disiplin Hukuku.

## AN EVALUATION OF INNOVATIONS TO HIGHER EDUCATION INSTITUTION DIRECTORS’, INSTRUCTORS’ AND OFFICERS’ DISCIPLINARY REGULATIONS

### ABSTRACT

Disciplinary Regulations no. 17789 Regarding Higher Education Institution Directors, Instructors and Officers, effective by August 21, 1982 (“Regulations”) was amended by Regulations no 28897 Amending Disciplinary Regulations Regarding Higher Education Institution Directors, Instructors and Officers, effective by January 29, 2014. Processes concerning disciplinary offences committed by higher education institution staff have been conducted in accordance with the amendments since January 29, 2014. This paper reviews the amendments by considering the substantive rules of disciplinary proceedings to be conducted after the Regulations issued under articles 53 and 64/a-9 of Law no. 2547 on Higher Education and by mentioning the differences between the situations before and after the Amendment.

---

\* Öğretim Görevlisi, Kırklareli Üniversitesi, [i\\_tuzun@hotmail.com](mailto:i_tuzun@hotmail.com). Bu çalışma; 23-24 Mayıs 2014 tarihleri arasında Afyon Kocatepe Üniversitesi Sinanpaşa Meslek Yüksekokulu tarafından düzenlenen II. Ulusal Sinanpaşa MYO Kongresi’nde sözlü bildiri olarak sunulmuş olup başka bir yerde yayımlanmamıştır.

**Key Words:** Disciplinary Regulations For Higher Education Institution Directors, Instructors and Officers, disciplinary offences, disciplinary punishments, Higher Education Institution, Disciplinary Law.

## 1. GİRİŞ

Değişiklik<sup>1</sup> de Yönetmelik gibi 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu'nun 53 ve 65/a-9 uncu maddelerine dayanılarak çıkarılmıştır. Bu nedenle her iki düzenleme incelenirken, anılan kanun maddelerinin göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Ancak 2547 sayılı Kanun'un 53/b maddesi; 14.03.2014 tarihli Resmi Gazete'de yayımlanarak yürürlüğe giren<sup>2</sup> 01.03.2014 tarih ve 6528 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun'un 7 nci maddesi ile değişikliğe uğramıştır. Bu nedenle yapılacak inceleme Yönetmelik değişikliği temelinde olacak; yeri geldiğinde Yönetmelik değişikliğinin 2547 sayılı Kanun'da 6528 sayılı Kanun ile yapılan değişiklik açısından durumuna da değinilecektir.

Çalışmanın amacı, Yönetmelik'te meydana gelen değişikliklerin ortaya konulması ve Değişiklik'le meydana gelen son durumun hukuka uygunluğunun incelenmesidir. Bu nedenle çalışmamızda, Değişiklik metni ile Yönetmelik'te meydana gelen farklılıklara değinilecek olup genel soruşturma kuralları ve usulü üzerinde durulmayacaktır. Ayrıca Yönetmeliğin tanım ve kısaltmalar başlığına ilişkin değişikliklerin; *Yüksek Disiplin Kurulunun, Yükseköğretim Genel Kurulunu ifade edecek şekilde değiştirilmesi ve Yükseköğretim Kurulunda yer alan Araştırma-Planlama Koordinasyon Dairesi Başkanının çıkarılarak yerine Strateji Geliştirme Dairesi Başkanının getirilmesinden*<sup>3</sup> ibaret olması sebebiyle bu hususa ayrıca metin içinde değinilmeyecektir.

Çalışmamızda konu; Yönetmelik'in Değişiklik'ten önceki hali ile sonraki hali çerçevesinde karşılaştırmalı olarak ele alınacak olup önemli görülen farklar üzerinde durulacaktır. Her iki yönetmelikteki disiplin cezaları incelenerek farklılıklar

<sup>1</sup> Değişiklik hakkında çeşitli eleştiri ve değerlendirmeler için bkz. Şirin Payzın, "Ey Üniversite hocaları, konuşmak, düşünmek, eyleme gitmek, siyaset yapmak yassak!", Radikal 20.03.2014, [http://www.radikal.com.tr/yazarlar/sirin\\_payzin/ey\\_universite\\_hocalari\\_konusmak\\_dusunmek\\_eyleme\\_gitmek\\_siyaset\\_yapmak\\_yassak-1182204](http://www.radikal.com.tr/yazarlar/sirin_payzin/ey_universite_hocalari_konusmak_dusunmek_eyleme_gitmek_siyaset_yapmak_yassak-1182204) (29.09.2015); Milliyet 30.01.2014, "Yükseköğretim Kurumları Disiplin Yönetmeliğinde Değişiklik", <http://www.milliyet.com.tr/yuksekogretim-kurumlari-disiplin-egitimdunyasi-1829433/> (29.09.2015); Kaan Öztürk, "YÖK disiplin yönetmeliği değişti – her şey aynı", <http://mkoz.wordpress.com/2014/01/30/yok-disiplin-yonetmeli-gegist-i-her-sey-ayni/> (29.09.2015); Beyza Kural, "YÖK Disiplin Yönetmeliğini Değiştirdi", <http://bianet.org/bianet/egitim/153126-yok-disiplin-yonetmeli-gegistirdi> (29.09.2015).

<sup>2</sup> 6528 sayılı Kanun m.28.

<sup>3</sup> Değişiklik m.1.

belirlenecek ve devamında soruşturma usulüne ilişkin değişiklikler üzerinde durularak çalışmamız sonlandırılacaktır.

## 2. YÖNETMELİK'TEKİ DİSİPLİN CEZALARINA İLİŞKİN DEĞİŞİKLİKLERİN İNCELENMESİ

### 2.1. Yönetmelik'teki disiplin cezaları değiştirilmiştir.

Değişiklik'ten önce Yönetmelik'te; *uyarma, kınama, yönetim görevinden ayırma, aylıktan kesme, kademe ilerlemesinin durdurulması, görevinden çekilmiş sayma, üniversite öğretim mesleğinden çıkarma ve kamu görevinden çıkarma* olmak üzere toplam sekiz adet disiplin cezası bulunmaktaydı<sup>4</sup>. Değişiklik ile *yönetim görevinden ayırma, görevinden çekilmiş sayma ve üniversite öğretim mesleğinden çıkarma* disiplin cezaları kaldırılarak<sup>5</sup>; *uyarma, kınama, aylıktan kesme, kademe ilerlemesinin durdurulması ve kamu görevinden çıkarma* olmak üzere toplam beş adet disiplin cezası düzenlenmiştir. Bu değişikliğe paralel olarak; Yönetmelik'in *yönetim görevinden ayırma, görevinden çekilmiş sayma ve üniversite öğretim mesleğinden çıkarma* cezalarını düzenleyen maddeleri ile muhtelif maddelerde yer alan bu ifadeler de kaldırılmıştır<sup>6</sup>.

2547 sayılı Kanun'un 53/b bendinin 01.03.2014 tarih ve 6528 sayılı Kanun'la değişiklikten önceki hali; "*Öğretim elemanları, memur ve diğer personelin disiplin işlemleri, disiplin amirlerinin yetkileri, devlet memurlarına uygulanan usul ve esaslara göre Yükseköğretim Kurulunca düzenlenir.*" şeklinde olup 2547 sayılı Kanun'da hüküm bulunmayan disiplin işlemlerinde 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu'na atıf yapmaktaydı. Bu çerçevede 2547 sayılı Kanun'da disiplin cezaları ayrıca ve açıkça belirtilmediğinden, Yönetmelik'teki disiplin cezalarının yasal dayanağı olarak 657 sayılı Kanun'un 125 inci maddesinde düzenlenen *uyarma, kınama, aylıktan kesme, kademe ilerlemesinin durdurulması, devlet memurluğundan çıkarma* disiplin cezaları karşımıza çıkmaktaydı. Bu nedenle; 657 sayılı Kanun'da düzenlenmeyen *yönetim görevinden ayırma, görevinden çekilmiş sayma ve üniversite öğretim mesleğinden çıkarma* disiplin cezaları yasal dayanaktan yoksun bulunmaktaydı. Danıştay temyiz istemiyle incelediği Üniversitelerce verilen; *görevinden çekilmiş sayma* (T.C. Danıştay İdari Dava Daireleri Kurulu 2007/1018 Esas, 2012/1333 Karar ve 01.10.2012 tarihli kararı<sup>7</sup>) ve *üniversite öğretim mesleğinden çıkarma* (T.C. Danıştay İdari Dava Daireleri Kurulu 2007/1815 Esas, 2012/1218 Karar ve 20.09.2012 tarihli kararı<sup>8</sup>) disiplin cezalarının yasal dayanaktan

<sup>4</sup> Yönetmelik m.4.

<sup>5</sup> Değişiklik m.2.

<sup>6</sup> Değişiklik m.4, 7, 8.

<sup>7</sup> www.sinerjimevzuat.com.tr, 29.09.2015.

<sup>8</sup> www.sinerjimevzuat.com.tr, 29.09.2015.

yoksun oldukları gerekçesiyle; aksi yönde verilmiş olan yerel mahkeme kararlarını bozmuştur. Yönetmelik'te yapılan değişikliklerle; mahkeme kararlarında da yerini bulan bu kanuna aykırılık giderilmiştir.

Ancak 01.03.2014 tarih ve 6528 sayılı Kanun ile 2547 sayılı Kanun'un 53/b bendinde yapılan değişiklik sonucunda madde “*Öğretim elemanları, memur ve diğer personele uygulanabilecek disiplin cezaları uyarı, kınama, yönetim görevinden ayırma, aylıktan kesme, kademe ilerlemesinin durdurulması, üniversite öğretim mesleğinden çıkarma ve kamu görevinden çıkarma cezalarıdır. Hangi fiillere hangi disiplin cezasının uygulanacağı, bu bentte sayılan kişilerin disiplin işlemleri ve disiplin amirlerinin yetkileri, Devlet memurlarına uygulanan usul ve esaslar da göz önüne alınmak suretiyle Yükseköğretim Kurulunca düzenlenir.*” şeklinde değiştirilmiştir. Böylece disiplin cezaları 2547 sayılı Kanun'da 657 sayılı Kanun'dan farklı şekilde; *uyarı, kınama, yönetim görevinden ayırma, aylıktan kesme, kademe ilerlemesinin durdurulması, üniversite öğretim mesleğinden çıkarma ve kamu görevinden çıkarma cezaları* olarak belirlenmiştir. Böylece son durumda; Yönetmelik ile kaynak 2547 sayılı Kanun'un 53/b maddesi arasında uyumsuzluk meydana gelmiş bulunmaktadır.

## **2.2. Değişiklik ile disiplin cezalarına konu bazı eylemler farklı yaptırımlara tabi tutulmuştur.**

Değişiklik ile kaldırılan disiplin cezalarını gerektiren bazı eylemler, korunan disiplin cezaları kapsamına alınmış; korunan disiplin cezalarına tabi bazı eylemlerin ise tabi olduğu disiplin cezaları değiştirilmiştir. Bu şekilde yaptırımları değiştirilen eylemlerin Değişiklik ile daha hafif disiplin cezalarına tabi tutulduğu görülmektedir.

Yönetmelik'te yönetim görevinden ayırma cezasını gerektiren “*Yazılı uyarıya rağmen kurulları toplamamak*” eylemi<sup>9</sup> ile kademe ilerlemesinin durdurulması cezasını gerektiren “*Bilimsel tartışma ve açıklamalar dışında, yetkili olmadığı halde basına haber ajanslarına veya radyo ve televizyon kurumlarına resmi konularda bilgi veya demeç vermek*” eylemi<sup>10</sup> kınama cezasını gerektiren eylemler olarak 6 ncı maddenin ö ve p bendini teşkil etmiştir<sup>11</sup>.

## **2.3. Değişiklik ile disiplin cezalarına konu bazı eylemler birleştirilerek eylemlerin içerikleri genişletilmiştir.**

<sup>9</sup> Değişiklik'ten önce 7/f maddesi ile düzenleme altına alınmıştı.

<sup>10</sup> Değişiklik'ten önce 9/g maddesi ile düzenleme altına alınmıştı.

<sup>11</sup> Değişiklik m.3. Kaldırılan disiplin cezalarını gerektiren eylemlerin diğer cezaların içine alınması yazılı basında da eleştiri konusu yapılmıştır; Sendika.org, [www.sendika.org/2014/01/yokun-disiplin-yonetmeligi-degisti-yapisi-korundu](http://www.sendika.org/2014/01/yokun-disiplin-yonetmeligi-degisti-yapisi-korundu) (06.05.2014).



Değişiklik ile; Yönetmelik'te kademe ilerlemesinin durdurulması cezasını gerektiren 9/v<sup>12</sup> maddesinde yer alan eylem, Yönetmelik metninden çıkarılan üniversite öğretim mesleğinden çıkarma cezasını gerektiren eylemlerden 11/a-2 maddesinde yer alan eylem<sup>13</sup> eklenmek suretiyle genişletilerek; “*Ders, seminer, konferans, laboratuvar, grafik çalışma, sınav gibi öğretim çalışmalarının yapılmasına engel olmak, görevlileri, öğrencileri eğitim-öğretim alanı dışına çıkartmak, görev yapılmasına engel olmak, öğrencileri bu tür davranışlara teşvik etmek veya zorlamak ya da bu maksatla yapılacak hareketlere her ne suretle olursa olsun iştirak etmek*” şeklinde tekrar düzenlenmiştir<sup>14</sup>.

**2.4. Yönetmelik'teki değişiklikler 657 sayılı Kanun göz önüne alınarak yapılmıştır.**

Yönetmelik'te aylıktan kesme cezasını gerektiren eylemlerin düzenlendiği 8 inci maddenin g, h ve j bentleri<sup>15</sup> 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu'na paralel olarak Değişiklik ile metinden çıkarılmıştır<sup>16</sup>.

**2.5. Değişiklik ile bazı eylemler disiplin suçu olmaktan çıkarılmıştır.**

Kamu görevinden çıkarma cezasını gerektiren 11/b-1'de düzenlenen ilk eylem olan “*Cumhuriyetin niteliklerinden herhangi birini değiştirmeye veya ortadan kaldırmaya yönelik eylem yapmak;*” ifadesi metinden çıkarılmıştır<sup>17</sup>.

### **3. YÖNETMELİK'TEKİ SORUŞTURMA USULÜNE İLİŞKİN DEĞİŞİKLİKLERİN İNCELENMESİ**

**3.1. Değişiklik ile 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu'nda 6111 sayılı Kanun ile Yapılan Değişikliğe Uyum Sağlanmıştır.**

657 sayılı Devlet Memurları Kanunu'nun ilgili maddelerinde 6111 sayılı Kanun ile yapılan değişikliğe paralel olarak<sup>18</sup>; Yönetmelik'te *Disiplin cezalarının*

<sup>12</sup> (Değişiklik'ten önceki hali) 9/v: “*Cebir ve şiddet kullanarak görevlileri, öğrencileri iş yeri dışına çıkartmak, görev yapılmasına engel olmak veya öğrencileri bu tür davranışlara teşvik etmek veya zorlamak.*”

<sup>13</sup> (Değişiklik'ten önceki hali) 11/a-2: “*Ders, seminer, konferans, laboratuvar, grafik çalışma, sınav gibi öğretim çalışmalarının yapılmasına engel olmak veya bu maksatla yapılacak hareketlere her ne suretle olursa olsun iştirak etmek.*”

<sup>14</sup> Değişiklik m.6.

<sup>15</sup> (Değişiklik'ten önceki hali) 8/g: “*İkamet ettiği ilin hudutlarını izinsiz terketmek,*”. (Değişiklik'ten önceki hali) 8/h: “*Toplu müracaat veya şikâyet etmek,*”.

(Değişiklik'ten önceki hali) 8/j: “*Bilimsel ihtisası ile ilgili olmayan yasaklanmış her türlü yayını görev mahallinde bulundurmak*”.

<sup>16</sup> Değişiklik m.5.

<sup>17</sup> Değişiklik m.8.

<sup>18</sup> 657 sayılı Kanun'da 6111 sayılı Kanun ile yapılan değişikliğin memur disiplin cezalarına karşı idari başvuru yönünden incelenmesi hakkında bkz. Erdal Yerdelen, “6111 sayılı Torba Yasa İle Düzenlenen

*bir süre sonra sicilden silinmesi* ifadesi<sup>19</sup> yerine *Disiplin cezalarının bir süre sonra özlük dosyasından çıkarılması* ifadesi tercih edilmiştir<sup>20</sup>.

Yine bu tercihe paralel olarak Yönetmelik'te yer alan *sicil* ifadesi *özlük* veya *özlük dosyası* olarak ve *sicilden silinme* ifadesi *özlük dosyasından çıkarılma* olarak değiştirilmiştir<sup>21</sup>.

### **3.2. İyi Halin Değerlendirilmesi Kriterleri Değiştirilmiştir.**

İyi Halin Değerlendirilmesi başlığını taşıyan Yönetmelik'in 16 ncı maddesinin eski metni; "*Geçmiş hizmetleri sırasında çalışmaları olumlu olan ve iyi veya çok iyi derecede sicil alan yönetici ve öğretim elemanları ile memurlar ve diğer personel için verilecek cezalarda bir derece hafif olanı uygulanabilir.*" iken Değişiklik ile "*Geçmiş hizmetleri sırasında çalışmaları olumlu olan veya ödül veya başarı belgesi alan yönetici ve öğretim elemanları ile memurlar ve diğer personel için verilecek cezalarda bir derece hafif olanı uygulanabilir.*" şeklinde düzenlenmiştir<sup>22</sup>. Böylece "*ve iyi veya çok iyi derecede sicil alan*" ifadeleri yerine "*veya ödül veya başarı belgesi alan*" ifadelerinin tercih edildiği görülmektedir.

### **3.3. Rektörün Görevden Uzaklaştırılmasına İlişkin Düzenleme Değiştirilmiştir.**

"*Rektörlerin görevden uzaklaştırılabilmesi için Yükseköğretim Yürütme Kurulunun kararı şarttır. Bütün görevden uzaklaştırma kararları atamaya yetkili amirlere ve Yükseköğretim Kuruluna bildirilir.*" şeklindeki Yönetmelik 27/2 maddesi; "*Rektörlerin görevden uzaklaştırılabilmesi için Yükseköğretim Genel Kurulunun kararı şarttır. Bütün görevden uzaklaştırma kararları atamaya yetkili amirlere ve Yükseköğretim Kuruluna bildirilir.*" olarak değiştirilmiştir<sup>23</sup>.

### **3.4. Yürütme Kurulunun Toplantı Nisabı Değiştirilmiştir.**

Toplantı nisaplarının düzenlendiği Yönetmelik 37/1 maddesinin ilk cümlesinden "*Yürütme Kurulu'nun toplantı nisabı altı*" ifadesi çıkarılmış<sup>24</sup>, böylelikle Yürütme Kurulunun toplantı nisabı (Yüksek Disiplin Kurulu olarak Yükseköğretim Genel Kurulunun toplantı nisabı dışındaki diğer kurullarda olduğu gibi) üye tam sayısının yarıdan fazlası olarak belirlenmiştir.

### **3.5. Aylıktan Kesme Cezasının Bildirimine İlişkin Değişiklik Yapılmıştır.**

---

Haliyle Memur Disiplin Cezalarına Karşı İdari Başvurular", *Güncel Hukuk Dergisi*, Sayı: 2011/7-91, İstanbul 2011, s. 46-49.

<sup>19</sup> Yönetmelik m.49.

<sup>20</sup> Değişiklik m.22.

<sup>21</sup> Değişiklik m.9, 18, 21.

<sup>22</sup> Değişiklik m.10.

<sup>23</sup> Değişiklik m.12.

<sup>24</sup> Değişiklik m.16.

Uygulama başlıklı Yönetmelik 46 ncı maddesinin “Aylıktan kesme cezası, cezanın verilmiş tarihini takip eden aybaşında uygulanır. Verilen Disiplin cezaları sıralı sicil amirine üniversite öğretim mesleğinden çıkarma cezası bütün üniversite rektörlüklerine, kamu görevinden çıkarma cezası ise ayrıca Devlet Personel Dairesine bildirilir.” şeklinde düzenlenen ikinci fıkrası; “Aylıktan kesme cezası, cezanın verilmiş tarihini takip eden aybaşında uygulanır. Verilen disiplin cezaları üst disiplin amirine, kamu görevinden çıkarma cezası bütün üniversite rektörlüklerine ve ayrıca Devlet Personel Başkanlığına bildirilir.” olarak değiştirilmiştir<sup>25</sup>.

### **3.6. Verilen Disiplin Cezalarına Karşı Başvurulacak İtiraz Yoluna İlişkin Değişiklik Yapılmıştır.**

Yönetmelik’in İtiraz başlıklı 47 nci maddesinin eski hali; “Disiplin amirleri veya disiplin kurulları tarafından verilen disiplin cezalarına karşı itiraz bir üst disiplin amirine veya disiplin kurullarına yapılabilir. Bu yönetmelikte yer alan disiplin cezalarına karşı idari yargı yoluna başvurulabilir.” iken “Disiplin amirleri tarafından verilen uyarı, kınama ve aylıktan kesme cezalarına karşı itiraz, kişinin bağlı olduğu kurumdaki disiplin kuruluna yapılabilir. Kişinin itirazının görüşüleceği toplantıya cezayı veren disiplin amiri katılamaz. Bu şekilde kurulun oluşturulamaması halinde bir üst disiplin kurulu yetkilidir. Kademe ilerlemesinin durdurulması cezasına, kişinin bağlı olduğu yükseköğretim kurumu aracılığıyla Yüksek Disiplin Kuruluna itiraz yapılabilir. İlgili yükseköğretim kurumu itiraza ilişkin dilekçe ve soruşturma dosyasını 7 gün içerisinde Yükseköğretim Kuruluna iletmekle yükümlüdür. Bu Yönetmelikte yer alan disiplin cezalarına karşı idari yargı yoluna başvurulabilir.” olarak değiştirilerek daha ayrıntılı bir düzenleme getirilmiştir<sup>26</sup>.

## **4. SONUÇ**

Çalışmamızda; 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu’nun 53 ve 65/a-9 uncu maddelerine dayanılarak çıkarılan Yönetmelik ile bu Yönetmelik’te 29.01.2014 tarihinden itibaren geçerli olacak şekilde yapılan Değişiklik hükümleri karşılaştırılmış ve farklılıklara atfettiğimiz önem çerçevesinde değinilmeye çalışılmıştır.

Yaptığımız incelemede; Değişiklik ile Yönetmelik’te köklü değişiklikler yapılmadığı, Değişiklik’le disiplin suçu teşkil eden eylemlerin genişletici yoruma daha da açık hale geldiği ve 2547 sayılı Kanun’un 53/b maddesinde 14.03.2014 tarihinde yapılan değişikliğin, bu madde ve Yönetmelik’te yer alan disiplin suçlarının farklı olmasına yol açtığı tespit edilmiştir.

<sup>25</sup> Değişiklik m.19.

<sup>26</sup> Değişiklik m.20.

2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu'nda yapılan son değişiklik sebebiyle Yönetmelik ile bu Kanun arasında meydana gelen farklılıkların; Anayasamızın yönetmeliklere ilişkin 124/1 maddesinde<sup>27</sup> de belirtilmiş olan *normlar hiyerarşisindeki alt normun üst norma aykırı olmaması ilkesi gereği* giderilerek Yönetmelik'in 2547 sayılı Kanunu'na uygun hale getirilmesi gerekmektedir.

### KAYNAKÇA

Kural, Beyza, “YÖK Disiplin Yönetmeliğini Değiştirdi”, <http://bianet.org/bianet/egitim/153126-yok-disiplin-yonetmeligini-degistirdi> (29.09.2015).

Milliyet 30.01.2014, “Yükseköğretim Kurumları Disiplin Yönetmeliğinde Değişiklik”, <http://www.milliyet.com.tr/yuksekogretim-kurumlari-disiplin-egitimdunyasi-1829433/> (29.09.2015).

Öztürk, Kaan, “YÖK disiplin yönetmeliği değişti – her şey aynı”, <http://mkoz.wordpress.com/2014/01/30/yok-disiplin-yonetmeligi-degisti-her-sey-ayni/> (29.09.2015).

Payzın, Şirin, “Ey Üniversite hocaları, konuşmak, düşünmek, eyleme gitmek, siyaset yapmak yassak!”, Radikal 20.03.2014, [http://www.radikal.com.tr/yazarlar/sirin\\_payzin/ey\\_universite\\_hocalari\\_konusmak\\_dusunmek\\_eyleme\\_gitmek\\_siyaset\\_yapmak\\_yassak-1182204](http://www.radikal.com.tr/yazarlar/sirin_payzin/ey_universite_hocalari_konusmak_dusunmek_eyleme_gitmek_siyaset_yapmak_yassak-1182204) (29.09.2015).

Sendika.org, [www.sendika.org/2014/01/yokun-disiplin-yonetmeligi-degisti-yapisi-korundu](http://www.sendika.org/2014/01/yokun-disiplin-yonetmeligi-degisti-yapisi-korundu) (06.05.2014).

Sinerji Hukuk Yazılımları A.Ş., [www.sinerjimevzuat.com.tr](http://www.sinerjimevzuat.com.tr) (29.09.2015).

Yerdelen, Erdal. “6111 sayılı Torba Yasa İle Düzenlenen Haliyle Memur Disiplin Cezalarına Karşı İdari Başvurular”. *Güncel Hukuk Dergisi*, Sayı: 2011/7-91, Temmuz 2011.

---

<sup>27</sup> Anayasamızın 124/1 inci maddesi: “Başbakanlık, bakanlıklar ve kamu tüzelkişileri, kendi görev alanlarını ilgilendiren kanunların ve tüzüklerin uygulanmasını sağlamak üzere ve bunlara aykırı olmamak şartıyla, yönetmelikler çıkarabilirler.”.

## THE CRISES OF ARMENIAN CHURCH IN RUSSIA (1903-1905) AND ITS IMPACT ON OTTOMAN-ARMENIAN RELATIONS

*Ramazan Erhan GÜLLÜ\**

### ABSTRACT

Beginning from the time of Tsar Alexander III who ascended the throne in 1881, the policy of “one state (Tsardom), one nation (the Russians) and the only faith (Orthodoxy)” began to be active in Russia. This policy was adhered to during the period of Tsar Nikola II who was replaced with Alexander III in 1894. This policy, which attempted to “Russificate” Armenians together with the other Russian dominated nations, would cause an increase in general unrest in the region. For the enforcement of these policies, Tsar appointed Prince Golitsin to the General Governorship of the Caucasus. Prince Golitsin has become a symbol of the Russification policy in the Caucasus, hardening the attitudes of Armenians. This policy took shape more clearly in 1903. In June of 1903, on the advice of the Governor General of Caucasus Prince Golitsin, Tsar Nikola II ordered the confiscation of the properties belonging to the Armenian Church and the transference of Armenian schools to Russian authority. Golitsin aimed at speeding up the policy of Russification to break the power of the Armenian revolutionaries. In fact, by interfering with the church, Golitsin was confronting not only the committee members but also the entire Armenian community. At that time Malachia Ormanian was serving as the Armenian Patriarchate of Istanbul and Mkrtich Khrimian, who had previously served as the Armenian Patriarchate of Istanbul, was Etchimiadzin Catholicos. Khrimian, in the face of above mentioned Russian policies, chose to get closer with the Ottoman State, with which he had previously experienced many problems. He wanted help from the Armenian Patriarch of Istanbul Ormanian in this area. However, the Patriarch Malachia Ormanian, who had good relations with Abdulhamid II, refrained from being in close contact with catholicos. In this paper, the influence of these policies which had applied until the revolution of 1905 in Russia, greatly impacting relations between the Ottoman State and the Armenians and the role of the Armenian leaders in these relations, will be examined.

**Key Words:** Armenian Church, Russia, Etchmiadzin Catholicosate, Armenian Question, Istanbul Armenian Patriarchate

## RUSYA’DA ERMENİ KİLİSESİ KRİZİ (1903-1905) VE KRİZİN OSMANLI-ERMENİ İLİŞKİLERİNE ETKİLERİ

### ÖZET

Rusya’da 1881 yılında tahta çıkan Çar III. Aleksandr döneminden itibaren “tek devlet (Çarlık) tek millet (Ruslar) ve tek inanç (Ortodoksluk)” siyaseti etkin olmaya başlamıştı. 1894 yılında Çar III. Aleksandr’ın yerine geçen Çar II. Nikola döneminde de bu siyaset benzer olarak sürdürülmüştü. Ermenilerle birlikte Rus egemenliğindeki diğer tüm milletleri Ruslaştırmaya yönelik bu politikalar Rusya’da genel huzursuzluğun artmasına sebep olacaktı. Çar ayrıca bu politikaların uygulamaya geçirilebilmesi için Kafkasya Genel Valiliği’ne Prens

---

\* Assist. Prof. Dr., Istanbul University, Department of History, [r\\_erhangullu@yahoo.com.tr](mailto:r_erhangullu@yahoo.com.tr)

Golitsin'i atamıştı. Prens Golitsin özellikle Kafkasya'daki Ruslaştırma siyasetinin sembol adamı haline geldiği gibi Ermenilere karşı daha da sert tavırlara sahipti. Bu sert politikalar 1903 yılında daha da keskin bir hal almıştı. Kafkasya Genel Valisi Prens Golitsin'in tavsiyesiyle, Çar II. Nikola 1903 yılı Haziran'ında, Ermeni kilisesine ait malların istimlak edilmesini ve okulların Rus yetkisine verilmesini emretti. Bu sayede Ermeni devrimcilerin gücünü kırmayı ve Ruslaştırma siyasetini hızlandırmayı hedefleyen Prens Golitsin, aslında kiliseleri doğrudan devletleştirerek sadece komitecileri değil tüm Ermeni toplumunu karşısına almış oluyordu. Bu dönemde İstanbul Ermeni Patrikliği'nde Malachia Ormanian, Eçmiyazin Katoğikosluğu'nda da yine daha önce İstanbul Ermeni Patrikliği yapmış olan Mkrtich Khrimian görev yapmaktaydılar. Khrimian İstanbul Ermeni Patrikliği yaptığı dönemde Osmanlı idaresi ile de çeşitli problemler yaşamıştı ve başta bu olayların yaşandığı dönemin Osmanlı Sultanı II. Abdülhamit olmak üzere Osmanlı yetkililerince tasvip edilen bir din adamı değildi. Ayrıca Khrimian, İstanbul Patriği Ormanian'ın da kendileri ile yakın ilişkiler içinde olmasını istiyordu. Fakat Ormanian, Osmanlı idaresi ile ilişkileri daha iyi olan bir din adamıydı ve katoğikoslukla yakın ilişkiler kurmaktan kaçınıyordu. Bu çalışmada Rusya'daki 1905 olaylarına kadar devam eden bu kargaşalar ve yaşananların Osmanlı-Ermeni ilişkilerine etkileri incelenmeye çalışılacaktır.

**Anahtar Kelimeler:** Ermeni Kilisesi, Rusya, Eçmiyazin Katoğikosluğu, Ermeni Sorunu, İstanbul Ermeni Patrikhanesi

## INTRODUCTION

The Mother Cathedral of Holy Etchmiadzin, located within the territories of Yerevan, ranks as the highest authority of the Armenian Church. The head of the Mother Cathedral of Holy Etchmiadzin, the Catholicos of All Armenians, is the worldwide spiritual leader of the Armenian Apostolic Church. The Catholicosate of Etchmiadzin has been the spiritual headquarters of the Armenian Church but the Catholicosate was transferred to Anatolia, particularly to Ahtamar and Sis, due to the security concerns posed by Mongol invasions. Although Etchmiadzin continued to be the highest Catholicosate after the Mongol invasions, other Catholicosates in Sis and Ahtamar also continue to perform the duties of Catholicosates. After the establishment of the Patriarchate in Jerusalem and Constantinople, the number of the religious authorities within the Armenian Church had reached five. Religious leaders in Ahtamar and Sis were assigned to the status of Catholicosate, and were given particular spheres of spiritual responsibilities but they ranked below the

Catholicosate of Etchmiadzin within the horizontally hierarchized Armenian Church structure<sup>1</sup>.

The Catholicosate of Etchmiadzin was an integral part of the Armenian Church, and its spiritual and administrative role renders it a natural target for those who sought to exercise authority over the Armenians. The Russian policies on Armenians between 1903 and 1905, for instance, exemplify the Russian hegemonic aims on the Armenians. The Catholicosate of Etchmiadzin was under the Ottoman authority from the sixteenth century to the early nineteenth century. During the era of Sultan Suleiman the Magnificent, all the spiritual centers of Armenian Church, including the Catholicosate of Etchmiadzin, began to operate within the jurisdiction of Ottoman State. Yet, the Patriarchate of Constantinople was recognized as the main political representative by the Ottoman State due to its proximity to the capital. This hybrid structure created ambiguity regarding the highest authority figure of the Armenian Church. Even though the Catholicosates of Etchmiadzin, Sis and Ahtamar ranked higher than the Patriarchate of Constantinople in terms of their spiritual authority, the Patriarchate of Constantinople was recognized as the leader of all Armenians by the Ottoman Government due to its location and its role as facilitator in the interactions between the Ottoman State and the Armenian Church. Therefore, the political presidency was transferred to the Patriarch of Constantinople while spiritual authority still resides in the Catholicosate of Etchmiadzin. The Ottoman State had enjoyed such political supremacy over the Armenian Church that it assigned the Catholicos of Etchmiadzin and exercised its sovereignty on the Catholicosate even during the Iranian hegemony in the region. This Ottoman supremacy however would come to an end by the Russian conquests of the region in 1828<sup>2</sup>.

In response to the Ottoman hegemony in the Armenian Church structure, Tsarist Russia sought to expand its control over the region and its efforts gave fruit with the annexation of Etchmiadzin in 1828. Russia intensified its efforts to penetrate the administrative structure of the Catholicosate during the end of eighteenth century to the early nineteenth century<sup>3</sup>.

The Qajar Dynasty was the first target of Tsarist Russia's expansionist policies in the Caucasus. The sovereignty of the Qajar Dynasty in the Caucasus was drastically transferred to Russia with the Treaty of Gulistan in 1813 and the Treaty

---

<sup>1</sup> Ali Arslan, *Ermeni Papalığı – Eçmiyazın Kilisesi 'nde Stratejik Savaşlar*, (İstanbul: Paraf Yayınları, 2010), 13-19; Canan Seyfeli, *İstanbul Ermeni Patrikliği*, (Ankara: Aziz Andaç Yayınları, 2005), 37-48.

<sup>2</sup> Ali Arslan, *Ermeni Papalığı – ...*, 15-16.

<sup>3</sup> Aina Askarova, "Türk – Rus İlişkilerinde Eçmiyadzin Ermeni Katogikosluğu'nun Yeri (1914-1983)", İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, *Unpublished Phd Dissertation*, (İstanbul: 2010), 1-21.

of Turkmenchay in 1828<sup>4</sup>. The region of Etchmiadzin, including the Catholicosate, began to be controlled by Russia. The Ottoman-Russo War of 1828-9 also brought major changes to the region. During the War, the majority of the Armenians militarily assisted the Russian army<sup>5</sup>. Finally, Russians declared their victory in the region despite the excessive costs of the war for Russians<sup>6</sup>. The Armenians of the Ottoman State and the Qajar Dynasty were encouraged to migrate to Russia by the Russians and this way Russia sowed the seeds of an independent Armenia, thereby also strengthening its own hegemony. Roughly around the same time, the Tsardom announced that Revan and Nahcivan Khanate were united administratively and declared as forming an Armenian province<sup>7</sup>.

Subsequent to the Treaty of Turkmenchay in 1828, Yerevan and Etchmiadzin were controlled by Russia and the political sovereignty of the Catholicosate was expected to shift to the Russian jurisdiction. However, Russia had yet to penetrate into the Armenian Church in the early years of post-Turkmenchay Treaty. Armenians fell into a self-delusion regarding to the relative autonomy of their church vis-à-vis Tsarist Russia. By 1831, that is three years after the Treaty of Turkmenchay, Russia changed its policies and sought to manipulate the elections of Catholicos. The nominees that were sent by the Ottomans and Qajars were obstructed by Russians on the basis that the Catholicos were to be elected by the members of the Catholicosate. Russia mainly sought to extend its jurisdiction over Armenians and at the same time minimize the Ottoman influence on the Catholicosate. This situation led to further disagreements not only between Tsarist Russia and the Ottoman State but also between the Catholicosate of Etchmiadzin and the Patriarchate of Constantinople<sup>8</sup>.

<sup>4</sup> Gene R. Garthwaite, *İran Tarihi – Pers İmparatorluğu'ndan Günümüze*, translated by Fethi Aytuna, (İstanbul: İnkılâp Kitabevi, 2011), 177-179.

<sup>5</sup> According to Russian novelist Alexander Puskin who used to be a soldier for the Russian Army during the war of 1828-29, Armenian community in the Eastern Provinces were very helpful to the Russian soldiers and he explains their relationship in his memoirs as in the following: “It is a scene worth to see. Turks were watching us with grief. The streets were packed by many Armenians. The children were running behind our horses and calling us Christian, Christian, while making the sign of cross.” Aleksandr Puşkin, *Erzurum Yolculuğu*, translated by Ataol Behramoğlu, (İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, 2001), 52.

<sup>6</sup> Nicholas V. Riasanovsky – Mark D. Steinberg, *Rusya Tarihi – Başlangıçtan Günümüze ...*, translated by Figen Dereli, (İstanbul: İnkılâp Kitabevi, 2011), 343.

<sup>7</sup> Kemal Beydilli, “1828-1829 Osmanlı – Rus Savaşında Doğu Anadolu’dan Rusya’ya Göçürülen Ermeniler”, *Belgeler – Türk Tarih Belgeler Dergisi*, Cilt: XIII, No: 17, (Ankara: T.T.K. Yayınları, 1988), 365-410; Musa Marjanlı, *Armenians. Russia. The Caucasus.*, (Dubai: Khazar University Press, 2011), 10-13.

<sup>8</sup> For a detailed account on the course of the relationship between Tsarist Russia, Ottoman State and the Catholicosate of Etchmiadzin, see Paul Werth, “Imperial Russia and the Armenian Catholicos at Home



### **The Russification Policies of Tsarist Russia Towards Minorities**

Russia started to fully exert its hegemony over the Armenian Church based on an amendment, called 'Polojeniye' which redefined the jurisdictions of the Catholicosate of Etchmiadzin and Tsarist Russia. The 'Polojeniye', which was declared on 11 March of 1836, came to mark the absolute authority of the Russians over the Catholicosate of Etchmiadzin<sup>9</sup>. The Catholicosate started exercising its responsibilities within the political jurisdiction of Russia, and the Tsar was designated as the sole arbiter over the elections of the Catholicos. In other words, the Russian Tsar and his envoy of the region, the mayor of Caucasus, restrained the major responsibilities of the Catholicosate despite its maintenance of spiritual leadership over the Armenian communities. Yet, Armenians had contempt for the Russian expansionist policies towards the Armenian Church, which turned into the major source of various disagreements between the Armenian communities and Tsarist Russia. The new amendment of called the Polojeniye thus raised the concerns of Armenians who lived in Russia as well as those outside the territories of Russia. Russification policies towards Armenians began to intensify by the late nineteenth century<sup>10</sup>.

During the reign of Tsar Alexander III, Russification policies dominated the state agenda by exerting the notions of mono-state, mono-identity, mono-religion: Tsarist state, Russian nation and Orthodoxy, respectively. The successor of Alexander III, Tsar Nikola II, also maintained the identity policies which sought to Russify not only Armenians but also other non-Russian communities<sup>11</sup>. Prince Golitsin was particularly assigned as the Major of Caucasus to implement the Russification policies<sup>12</sup>. Prince Golitsin, later became the symbolic figure of the

---

and Abroad", *Reconstruction and Interaction of Slavic Eurasia and Its Neighboring Worlds*, (Ed.: Osamu Ieda – Tomohiko Uyama), (Sapporo: Slavic Research Center, 2006), 203-236.

<sup>9</sup> For the original text of Polojeniye in Armenian, see *Partakuyn Garavurutyun: Khagakis Garavarutyun Kordzots Lusavorçagan Hayots Yegeğetsvo İ Rusasdan (High Governance: Internal Affairs of the Armenian Church of Lusavoric in Russia)*, Etchmiadzin 1836. For a Turkish translation of the Charter which was registered on 11 of March, 1836 in St. Petersburg, see "Bolognya: Rusya'da kâin Ermeni Lusavoriçagan Kilîsası umûr u husûsâtının idâresine dâir nizâmname olub Petersburg'da 11 Mart 1836 târihinde tanzîm ve neşr edilmiştir.", Başbakanlık Osmanlı Arşivi (BOA.) Yıldız Mütenevvi Maruzat Evrakı (Y.MTV.) no. 233/96.

<sup>10</sup> Samuel Graham Wilson, "The Armenian Church in Its Relation to the Russian Government", *The North American Review*, Vol.: 180, No.: 578, January 1905, 88-101.

<sup>11</sup> Akdes Nimet Kurat, *Rusya Tarihi (Başlangıç'tan 1917'ye Kadar)*, (Ankara: T.T.K. Yayınları, 2010), 377.

<sup>12</sup> For an overview of the Russian politics in the given era, see Ali Arslan, *Ermeni Papalığı - ...*, 103-109; Hayrullah Cengiz, "Rusya'nın 1895-1905 Yılları Arasında Kafkasya Ermenileri Politikası – Ermenileri Ruslaştırma Çabaları", *Kafkas Araştırmaları IV*, (İstanbul: 1998), 175-194; Nicholas V. Riasanovsky – Mark D. Steinberg, *Rusya Tarihi ...*, 404-416.

Russification policies and pursued more strict policies towards the Armenians. He sent a report to the Tsar on the current political situation of Armenians which later became the reference text in the implementation of the Russification policies. The major issues in that report were as follows:

1- The Armenian movement has a final objective, the independence of Armenia. The movement is more prevalent among the Armenian clergy and urban intellectuals and is less prevalent among rural populations. Members of Armenian Committees and the Armenian press fuel the nationalist sentiments.

2- The officials of Catholicosate of Etchmiadzin had been acting beyond their spiritual jurisdiction. The Catholicosate should be warned to act in line with the law that demarcates its responsibilities.

3- Armenian priests had much influence on Armenian primary schools, which should be minimized if not prevented. Therefore, Armenian primary schools should be governed by the Russian Ministry of Educational Affairs.

4- The Armenian press is one of the main separatist organizations. In this regard, necessary measures should be taken to keep the Armenian press under surveillance.

5- Armenian philanthropic organizations exert considerable influence on politics. The existing codes of law are not sufficient to keep these organizations under surveillance. The Russian major of the Caucasus should be given permission to impose necessary sanctions.

6- There is a lack of inspection within the Caucasian villages. The Major of Caucasus should be fully authorized to deal with the issues in rural areas.

7- Armenians enjoy considerable privileges in the city councils. A new set of laws should be executed for the election of members of city councils by the Russian government<sup>13</sup>.

Upon the implementation of Prince Golitsin's report, discontent among Armenians within Tsarist Russia spread rapidly. The situation was especially worse for the Armenians who migrated to Russia after the eruption of inter-communal violence in Anatolia. These Armenians had been encouraged to migrate to Russia by the Catholicosate of Etchmiadzin. Despite their efforts to migrate back to Anatolia, the officials of Ottoman State did not allow them to re-enter the Ottoman territories. This situation created a marked cleavage between the Armenian community and the Ottoman State<sup>14</sup>. The Russian government and the Major of Caucasus Prince Golitsin

<sup>13</sup> Esat Uras, *Tarihte Ermeniler ve Ermeni Meselesi*, (İstanbul: Belge Yayınları, 1976), 371-375.

<sup>14</sup> Armenian migrations from Ottoman State to Russia was a common practice in the early 19<sup>th</sup> century. The number of migrants especially increased as a result of the Sasun revolts and the inter-communal violence of 1895-96 in Anatolia. The major causes of the migrants can be listed as follows; Armenian desires to live in the homeland, the concerns of Armenian committee members regarding to possible

intensified the Russification policies starting in 1903. Until the outbreak of 1905 Russian Revolution, Russification policies created backlash among the Dashnaks and led to further polarization of the Armenian committees. Initially the Dashnaks had not planned to launch any assault on the Russian territories. However, the recent Russification policies had fueled anti-Russian sentiments among its members. Russification policies varied in its target and scope. Upon the suggestion of the major of Caucasus, Tsar Nicola II ordered the confiscation of properties that belong to Armenian Church and for the full authorization of the Russian officials at Armenian schools. These policies actually had legal covering since they were enacted based on the legislation called the "Polojeniye." Prince Golitsin initially sought to weaken the Armenian committee members but his policies created a major backlash among all the segments of the Armenian community. Finally, the confiscations led to a turning point for the Dashnaks who started carrying out armed assaults within the Russian territories<sup>15</sup>.

Prince Golitsin sought a mandate from the Catholicosate of Etchmiadzin to implement the verdicts of 'Polojeniye'; however, the Catholicosate did not approve of it. Armenian clergy members in Tbilisi explicitly opposed the verdicts of Polojeniye. The Armenian church of Tbilisi also organized mass protests with the participation of priests in the same city where the Russian Mayor of the Caucasus resided. The public unrest led to large-scale clashes between the Russian military and the Armenian community with considerable numbers of casualties. Russian officials viewed the alliance between Armenian community and the clergy during the public unrest as a fundamental challenge to the Tsarist Russia, and thereby gave warning to the Catholicosate of Etchmiadzin to contain the unrest. Even though the Catholicosate did not seek to fuel the public unrest, Russian officials thought of the situation otherwise. They viewed the Catholicosate as working hard behind the scenes in preparation for these clashes. Russian officials drew the attention of the Catholicosate of Etchmiadzin that "the clergies' opposition to the verdicts is understandable but its involvement in the public protests is not tolerable."<sup>16</sup> Tsar

---

Ottoman retaliatory measures that might be taken against them, Armenian communities who were discontent with the chaotic political situation of the region. For a detailed account on the Armenian migrations to Russia and their subsequent efforts to come return back to Anatolia, see Cezmi Eraslan, "I. Sasun İsyanı Sonrasında Osmanlı Devleti'nin Karşılaştığı Siyasî ve Sosyal Problemler", *Kafkas Araştırmaları II*, (İstanbul: 1996), 65-92.

<sup>15</sup> E. Aknoui, *Political Persecution: Armenian Prisoner of Caucasus (A Page of the Tzar's Persecution)*, (Translated from the Author's Manuscript by A. M. And H. W.), (New York: 1911), 40.

<sup>16</sup> The translation of a text which was written on 17 of September, 1903, for the Ministry of Foreign Affairs by the Consulate of St. Petersburg; BOA.Yıldız – Sadaret Husûsi Maruzat Evrakı (Y.A.HUS.) no. 459/125 lef 3.; BOA. Hariciye Nezareti Siyasi Kısım (HR.SYS.) nr. 2868/14. For the translated

Nicola II and Prince Golitsin asked the Armenian community to implement the terms of 'Polojeniye' and to execute the confiscation of the properties of the Armenian Church by the Russian officials. The Armenian Archbishop of Tbilisi, in a speech during a public demonstration, cursed the Tsar and addressed him as an evil despot. The Archbishop was arrested after the demonstrations<sup>17</sup>.

As a response to these public demonstrations, Russia imposed further restrictions on Armenians and they even banned the Armenian Church from ringing its bells in Tbilisi. Russian impositions led to a backlash among Armenian community which was against the officials of Russia and the Catholicosate of Etchmiadzin. During the protests organized around the Catholicosate, the current Catholicos of All Armenians, Mkrtych Khrimian, was requested to protest the verdicts of 'Polojeniye' and to push the Russian government to repeal it. Later, the target of the Armenian opposition shifted from the Catholicosate to the Russian Government on the grounds that the division among the Armenian Church and the public could lead to Russians to have more say on the issue<sup>18</sup>. In this regard, the protests against the Catholicosate did not appeal to Armenians in large scale and they sought to channel the public grievances against the Russian Government. Despite the immense number of Armenian casualties, the public protests had radicalized and there was even a failed attempt to assassinate the Major of Caucasus, Prince Golitsin, in October 1903. Prince Golitsin radicalized his measures on Armenians especially after he was informed that the Armenians would bomb his castle. The Prince assigned approximately one hundred soldiers to search for the dynamite around the castle and arrested around 350 Armenian committee members on the grounds that they had attempted assassination. Also, various Armenian merchants were sent away from Tbilisi and the Caucasus as a whole<sup>19</sup>.

The clashes between Russian officials and the Armenian communities of the region sparked further protests among the Armenians who lived outside the Russian jurisdiction. The committee members of Dashnaks and Hinchaks were the main entities that actively organized the protests outside Russia. During the religious

---

version of a text which was written on 18 of September, 1903 for the Ministry of Foreign Affairs by the Ottoman Consulate of St. Petersburg; BOA.Y.A.HUS. nr. 460/64 lef 2.

<sup>17</sup> "The Armenian Church. An Archbishop Curses The Czar.", *The Argus*, (October 20, 1903), 5.

<sup>18</sup> According to the intelligence received by the Ottoman Government, Armenians threatened to kill the Catholicos for failing to perform his duties. After Russian Government was notified by the Catholicos, the Headquarter of Catholicosate was began to be guarded by the Russian Government. In addition to that, around 100 Kazak soldiers were assigned for protecting Catholicos Khrimian. For a translated version of the text that was sent to the Ministry of Foreign Affairs by the Ottoman Consulate in Tbilisi on August 19, 1903. BOA. Y.A.HUS. no. 459/7.

<sup>19</sup> For the translation of the text that was sent to Ministry of Foreign Affairs by the Consulate General of Ottoman State in Tbilisi; BOA. Y.A.HUS. no. 465/34 lef 3.

ceremonies, the liturgies started addressing those who lost their lives during the clashes with the Russian officials. During the protests in the Armenian Church, the question of the Ottoman Armenians was also raised and it created further concerns among Ottoman officials<sup>20</sup>.

### **The Attitudes of the Ottoman State and the Ottoman Armenians Towards the Verdicts of Polojeniye**

During the implementation of the verdicts of Polojeniye in 1903, Mkrtych Khrimian who was the Catholicos of All Armenians had been serving as the Patriarch of the Constantinople. However, during his term of Patriarchy, Khrimian was not endorsed by Abdulhamid II due to his cooperation with the Armenian revolutionary committees. Prince Golitsin also conceived of Mkrtych Khrimian as an ally with the Armenian committees, and imposed measures accordingly. Concerning the Tsarist policies towards the Catholicos, Khrimian did nothing but fueled the grievances of Armenian Church and the committees, which later consolidated their authority over Armenians. Khrimian was explicit in opposing the Tsarist policies and endorsing the Armenian committees. On the other hand, he pursued an appeasement policy towards the Ottoman State. Yet his negative reputation for his involvement with the activities of the Armenian committees led the Ottoman State to have doubts about the reliability of his anti-Russian and pro-Ottoman rhetoric<sup>21</sup>.

During the era when Khrimian served as the Catholicos, Malachia Ormanian was the Patriarchate of Constantinople. He was, unlike Khrimian, endorsed by Sultan Abdulhamid II, but his close relations with the Ottomans were received negatively by the Armenians. The Patriarch Ormanian was blamed for failing to perform his duties to protect the rights of Armenians and instead serving the interests of Abdulhamid II. Thus, during the Armenian public unrest of 1903 that erupted within

---

<sup>20</sup> For instance; Ottoman official follow the protests in Varna with utmost attention. Ottomans received an intelligence stating that the leader of Hinchak committees of the region and one of the teachers of Armenian school will be giving a speech during a ceremony in Armenian Church of Varna regarding to the living conditions of Armenians in Russia and Ottoman State. In this regard, local officials of Ottoman Government were told to investigate the ceremonies and send reports to the Government. The official letter sent from the Inspector Agency of Bulgaria to Mabeyn on 27 Teşrîn-i Evvel 1319 (November 9, 1903) BOA. Yıldız Perâkende Evrakı – Müfettişlik ve Komiserlikler Tahrirâtı (Y.PRK.MK.), no. 16/100. Another official letter sent to Viziership by the Inspector Agency of Bulgaria; BOA. Sadaret Eyalet-i Mümtaze Bulgaristan Evrakı (A.MTZ. 04) no. 106/94 lef 1. Official document sent to the Ministry of Security by the Ministry of Internal Affairs on 11 Teşrîn-i Sâni 1319 (November 24, 1903); BOA. Dâhiliye Nezâreti Tesri-i Muamelat ve Islahat Komisyonu Muamelat Kısmı (DH.TMIK.M.) no. 158/30.

<sup>21</sup> For the views of Mkrtych Khrimian on İstanbul Armenian Patriarchate, see Ramazan Erhan Güllü, "Ermeni Sorununun Ortaya Çıkışı ve Gelişim Sürecinde İstanbul Ermeni Patrikhanesi'nin Tutumu (1878-1923)", İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, *Unpublished Phd. Dissertation*, (İstanbul: 2013), 56-58.

the territories of Tsarist Russia, the members of Armenian committee assassinated Ormanian on 19 of January, 1903. Despite the pro-Ottoman label attached to Ormanian, I argue the otherwise. It is true that Ottoman officials made considerable efforts in establishing closer ties with Ormanian. Yet his policies towards the Armenian communities led to a schism between the Ottoman State and the Armenian Patriarchate of Constantinople. Many Ottoman officials had doubts about his commitment to the territorial integrity of the Ottoman State. That the Ottomans had assigned an investigator to conduct surveillance of Ormanian reflects the Ottoman concerns about him<sup>22</sup>. Thus, I argue that Ormanian sought to act as a facilitator, rather than a contender, in reconciling the divergent interests of the Ottoman officials and the Armenian community.

Ormanian sought to support the Armenian protests of 1903 and the Catholicosate of Etchmiadzin since the Russian policies towards the Armenian community were received as a threat to the Armenian communities of the world. Armenian communities in the Ottoman State, including the clergies, were utterly critical of the Russian Government. Upon the eruption of public protests in Tsarist Russia, the Armenian Patriarchate of Constantinople convened the members of the spiritual assembly and discussed the necessary measures that they needed to get in order to address the anti-Armenian policies of Tsarist Russia<sup>23</sup>. The Catholicosate of Sis and the Armenian Patriarchate of Jerusalem demanded that the Patriarchate of Constantinople send a letter directly to the Tsar to protest the Russian attitude towards its Armenian population<sup>24</sup>. The Patriarch of Constantinople gave a positive response to this demand and sent a letter to Tsar Nicola II, on behalf of the Catholicosate of Sis and the Patriarchy of Jerusalem. The letter was written by the Patriarch Malachia Ormanian with the signatures of other high level clergies of the Patriarchate. However, Sultan Abdulhamid II perceived the Armenian Patriarchy's efforts as an intrusion to the sovereignty of the Ottoman Government. The Patriarch of Constantinople, as a legal subject of the Ottoman State, should not have sent a letter directly to a foreign entity, according to Sultan Abdulhamid II. The Ottoman Government warned the Patriarch; however, the Patriarch Ormanian was decisive in publicly raising their concerns to Russia regarding their anti-Armenian policies. To appease Ottoman officials, Patriarch Ormanian stressed the unofficial nature of the letter as it was sent by the clergy rather than the assembly of the Patriarchate<sup>25</sup>.

---

<sup>22</sup> Ibid., 303-367.

<sup>23</sup> The report sent from the Ministry of Justice and Sectarian Affairs to Head of Secretaryship, 8 August 1319 (August 21, 1903) BOA. Y.MTV. no. 249/133.

<sup>24</sup> The report sent from the Ministry of Justice and Sectarian Affairs to Head of Secretaryship, 27 August 1319 (September 9, 1903) BOA. Y.MTV. no. 251/67 lef 2.

<sup>25</sup> The report sent from the Ministry of Justice and Sectarian Affairs to Head of Secretaryship, 6 September 1319 (September 19, 1903); BOA. Y.MTV. no. 251/67 lef 1.

Despite the disagreement between the Armenian Church and the Ottoman Government, the Patriarch convened high level officials of the church to discuss how to react to the Russian policies in the Caucasus<sup>26</sup>. The Ottoman Ministry of Justice sent its officials to one of the meetings of spiritual assembly where they discussed the content and form of the letter. Sultan Abdulhamid II made his position clear that unless the Ottoman Government gave permission<sup>27</sup> they could not send an official letter to the Tsar. According to the claims of some Ottoman officials, Armenian bishops were planning to send a petition to the Christian leaders of European countries in order to protest the anti-Armenian policies of the Russian Tsar. Upon these allegations, Ottoman officials requested an explanation from the Patriarch Malachia Ormanian, and the Patriarch stated that Armenian clergy was yet to send any official petition to the European countries. But he also pointed out that anti-Armenian agitation in the Caucasus might lead to the radicalization of the Armenian communities and he claimed to do his utmost to placate the Armenian community and the clergy<sup>28</sup>. The Patriarch Ormanian's policies reflect his efforts to establish a balance between the concerns of the Armenian community and Sultan Abdulhamid II. In other words, during his term, The Patriarch sought to reconcile his political and spiritual responsibilities towards Armenians and Ottoman government. Despite the fierce opposition of Sultan Abdulhamid II, Patriarch Malachia Ormanian sent an official letter that he had written himself, along with three other bishops, to the Tsar<sup>29</sup>. However, Russia had yet to step back from its anti-Armenian policies and it actually even radicalized its attitude towards the Armenians<sup>30</sup>.

Mkrtich Khrimian as the Catholicos of All Armenians was struggling to find a resolution to the public unrest in the Caucasus. After Russia banned the Armenian church bells from ringing in Tbilisi, Khrimian had a plan to meet with Tsar Nicola II in St. Petersburg to indicate that the properties of the Catholicosate of Etchmiadzin not only belong to Russian Armenians but also to the whole Armenian population in Ottoman State, Qajar and India. Despite his efforts to convince the Tsar to repeal the

---

<sup>26</sup> The document sent from the Ministry of Safety and Security to Head of Secretaryship 9 September 1319 (September 22, 1903); BOA. Yıldız Perâkende Evrakı Zabtiye Nezareti Maruzatı (Y.PRK.ZB.) no. 33/52.

<sup>27</sup> "... bir devlet tebeasının diğer bir devlete müracaatı devlet-i metbû'âsının muvâfâkatine vâbeste olmak lâzım gelüb ..." An official letter sent from Ministry of Justice and Sectarian Affairs to the Secretaryship Adliye ve Mezahib on 27 September 1319 (October 10, 1903); BOA. Yıldız Perâkende Evrakı – Adliye ve Mezahib Nezareti Maruzatı (Y.PRK.AZN.) no. 23/78.

<sup>28</sup> An official letter sent to the Secretaryship by the Ministry of Justice and Sectarian Affairs on 21 Teşrîn-i Evvel 1319 (November 3, 1903); BOA. Y.PRK.AZN. no. 23/82.

<sup>29</sup> The official letter sent to Secretaryship by Viziership regarding to the newspaper news in Vienne covering the letter that was sent to Russian Tsar by the Armenian Patriarch and other clergies on 26 Teşrîn-i Sâni 1319 (December 9, 1903); BOA. Y.A.HUS. no. 462/106.

<sup>30</sup> "The Armenians. Russian Precautions.", *The Argus*, (December 11, 1903), 5.

verdicts of 'Polojiye', his visit to St. Petersburg was not even permitted. As a second option, Khrimian had planned to transfer the Catholicosate to a location within the jurisdiction of the Ottoman State<sup>31</sup>. Due to the strained relations between Khrimian and Sultan Abdulhamid II during his Patriarchal term in Constantinople, Khrimian was aware that he could not perform his duties as Catholicosate of All Armenians in Constantinople. Thus, he proposed to transfer the Catholicosate to Sis, located in the province of Adana, which was already another spiritual location of a Catholicosate for Armenians. But Sultan Abdulhamid II strictly opposed Khrimian's proposal and the mediation efforts of the Patriarch Ormanian<sup>32</sup>. The Catholicos Khrimian was sent a letter by the Patriarch Ormanian, which stated that the proposal to transfer the Catholicosate to Sis was not approved of, and recommended that it remain in Etchmiadzin<sup>33</sup>. The public unrest in the Caucasus continued to draw the public attention of various countries. Khrimian's last resort to transfer the Catholicosate to Sis became especially a matter of public debate in large scale in various countries<sup>34</sup>.

#### 1905 Russian Revolution and its Aftermath

The Catholicos of All Armenians allied with the Armenian revolutionary committees due to the conflict of interests with the Ottoman State. Dashnaksutiun was the leading committee, which was also supported by the Armenian community as they communally organized around the church. Hinchaks were also in close cooperation with Dashnaksutiun. They were both involved activities that terrorized particular locations within Russia such as assassination attempts against high level officials of Russia, including the Russian Major of the Caucasus, Prince Golitsin. Amidst political turmoil in the region, the Russian Revolution of 1905 erupted on 9 of January as a chain events starting with Bloody Sunday, in which Tsarist military opened fire on the Russian protesters in St. Petersburg. The Russian Revolution of 1905 paved the way for Armenians and Dashnaks to realize their goals. The Russian Tsar commenced to implement reforms in the region of Caucasus and pursued an appeasement policy towards Armenians. The shift in the attitude and policies of the Tsar enhanced the status and power of Dashnaks in Russian politics. Eventually, the

<sup>31</sup> The translation of a text that was written for the Ministry of Foreign Affairs by the Ottoman Consulate in Tbilisi on December 23, 1903; BOA. Y.A.HUS. no. 460/22 lef 2.

<sup>32</sup> Ali Arslan, *Kutsal Ermeni Papalığı ...*, 108; Hayrullah Cengiz, "*Rusya'nın 1895-1905 Yılları Arasında Kafkasya Ermenileri Politikası ...*", 182.

<sup>33</sup> The official letter sent to the Viziership by the Ministry of Justice on 22 Teşrin-i Evvel 1319 (November 4, 1903); BOA. Y.A.HUS. no. 460/133 lef 2.

<sup>34</sup> "Russia and the Armenian Church", *Bunbury Herald*, (September 16, 1903), 2; "Russia and the Armenian Church. Seizure of Property", *The Evening Post*, (September 16, 1903); "The Armenian Church", *The Argus*, (September 17, 1903), 5.



Tsar declared to repeal the verdicts of 1903, which led to an intimate political atmosphere with the Armenian community<sup>35</sup>.

However, political turmoil in the region had not come to a stop after the Russian Revolution of 1905. Violence prevailed all over the Caucasus in a state of anarchy due to the revolts of peasants and workers. Subsequent to the Russian Revolution of 1905, the conflict between Azeris and Armenians in Baku spilled over into other parts of the region where both ethnic groups lived side by side<sup>36</sup>. The upshot of the political turmoil was the mass migrations, and the Ottoman State was one of the main destinations for the migrants. At the onset of the verdicts of 1903, Armenians sought to migrate to the Ottoman State, but their efforts were rejected by the Ottoman officials based on a previous decision of the Ottoman Government. Upon the eruption of inter-communal violence between Azeris and Armenians in Caucasia in 1905, the Ottoman State once again rejected those who sought to migrate to the Ottoman borders. There was an immense number of Armenians around the region of Kara Kilise, Erzurum, who tried to enter to the Ottoman territories due to Russia's excessive use of force<sup>37</sup>. However, Ottomans were adamantly strict in their decision and did not allow any Armenians to enter into the Ottoman territories<sup>38</sup>. In addition to that, the military forces that were stationed on the border were given an

---

<sup>35</sup> For an overview of the developments subsequent to the crises of Armenian Church within Russia, see, Anaide Ter Minassian, *Ermeni Devrimci Hareketi'nde Milliyetçilik ve Sosyalizm 1887-1912*, translated by Mete Tunçay, (İstanbul: İletişim Yayınları, 1995), 51-54; Aram Arkun, "Into the Modern Age, 1800-1813", *The Armenians – Past and Present in the making of National Identity*, (Editors: Edmund Gerzig – Marina Kurkchiyan), (London and New York: RoutledgeCurzon, 2005), 83; Christopher J. Walker, *Armenia: The Survival of a Nation*, (London: Palgrave Macmillan Publishing, 1990), 70-74; George A. Bournoutian, *Ermeni Tarihi – Ermeni Halkının Tarihine Kısa Bir Bakış*, translated by Ender Abadoğlu – Ohannes Kılıçdağı, (İstanbul: Aras Yayıncılık, 2011), 239-240; Onur Önel, "The Armenians and Tsarist Russia (1870-1906)", The Institute of Economics and Social Sciences of Bilkent University, *Unpublished Master's Thesis*, (Ankara: 2009), 51-72; Ronald Grigor Suny, "Eastern Armenians Under Tsarist Rule", *The Armenian People From Ancient to Modern Times (Foreign Dominion to Statehood: The Fifteenth Century to the Twentieth Century)*, (Editor: Richard G. Hovannisian), Vol.: II, (New York: St. Martin's Press, 1997), 133-135; Rouben Paul Adalian, *Historical Dictionary of Armenia*, (Lanham MD: Scarecrow Press, 2010), 130-131; Sarkis Papajian, *A Brief History of Armenia*, (Fresno: Armenian Evangelical Union, 1974), 24; Samuel Graham Wilson, "The Armenian Church in Its Relation to the Russian Government", *The North American Review*, Vol.: 180, No.: 578, January 1905, 88-101; Simon Payaslian, *The History of Armenia – From the Origins to the Present*, (New York: Palgrave Macmillan Publishing, 2007), 121-122.

<sup>36</sup>Anaide Ter Minassian, *Ermeni Devrimci Hareketi'nde ...*, 66-69; Onur Önel, "The Armenians and Tsarist Russia ...", 72-86.

<sup>37</sup> A Telegraph sent to Viziership by the Major of Erzurum on 29 Teşrin-i Sâni 1321 (December 12, 1905); BOA. Sadâret Mektûbî Kalemî Mühimme Odası (A.MKT.MHM.) no. 550/6 lef 2.

<sup>38</sup> The code that was sent to the Major of Erzurum by the Viziership on 6 Kânûn-ı Evvel 1321 (December 19, 1905); BOA. A.MKT.MHM. no. 550/6 lef 3.

absolute order not to allow any illegal entries<sup>39</sup>. Ottomans also requested that the Russian Consulate in Erzurum and the Major of Kars prevent the Armenians to gather in large numbers around the Ottoman-Russo border<sup>40</sup>.

The developments in Caucasia had certain implications in the internal affairs of the Ottoman State as well. I argue that there is a close connection between the increase of Dashnaks' influence in Russian politics and the Armenian assassination attempt of Sultan Abdulhamid II. The historical data confirm that the assassination attempt was carried out by the Dashnak committee members and they sought to get revenge on Sultan Abdulhamid II for his rejection of Catholicos Khrimian's requests during the political turmoil in the Caucasus. I also argue that Dashnaks gained the upper hand against the Russian government after the Russian Revolution of 1905, and then they sought to assassinate the Ottoman Sultan, thus trying to accomplish two goals in two different settings. However, these assassination attempts failed and the Dashnaks could not realize their aims in the Ottoman State<sup>41</sup>.

### Conclusion

During the implementation of the 1903 decisions and the political turmoil in Caucasus, the Ottoman State's policies towards Armenians were intrinsically tied to the personal relations of Sultan Abdulhamid II with Catholicos Mkrtich Khrimian and the Patriarch Malachia Ormanian. The Sultan's firm negative attitude towards Catholicos Khrimian also halted Patriarch Ormanian's efforts to enhance the conditions of Armenians residing in Russian territories. Ormanian, as a spiritual leader of the Armenian community, was subject to the Ottoman law and thereby could not take any political actions in foreign countries without the permission of

<sup>39</sup> A Coded Telegraph sent to Seraskerlik by the Commander of 4<sup>th</sup> Army stationed in Erzincan on 4 Kânûn-ı Evvel 1321 (December 17, 1905); BOA. A.MKT.MHM. no. 550/6 lef 5.

<sup>40</sup> The telegraph sent to the Viziership by the Major of Erzurum on 6 Kânûn-ı Evvel 1321 (December 19, 1905); BOA. A.MKT.MHM. no. 550/6 lef 6.

<sup>41</sup> For a detailed account on the attempted assassination of Sultan Abdülhamit II, see Pars Tuğlacı, *Tarih Boyunca Batı Ermenileri, Cilt: III (1891-1922)*, (İstanbul: Pars Yayıncılık, 2004), 287-289; Tahsin Paşa, *Abdülhamit – Yıldız Hatıraları*, (İstanbul: Milliyet Matbaası, 1931), 111 (and more); Bülent Yıldırım, "Bulgaristan'daki Ermeni Komitelerinin Osmanlı Devleti Aleyhine Faaliyetleri (1890-1918)", (Ankara Türk Tarih Kurumu Yayınları, 2014), 82-89; Hratch Dasnabedian, *History of The Armenian Revolutionary Federation Dashnaksutium 1890-1924*, (Milan: OEMME Edizioni, 1990), 76-77; Levon Panos Dabağyan, *Osmanlı'da Şer Hareketleri ve Abdülhamid Han*, (İstanbul: IQ Kültür-Sanat Yayıncılık, 2006), 361-380; Süleyman Kâni İrtem, *Ermeni Meselesinin İç Yüzü*, (Copy Editing: Osman Selim Kocahanoğlu), (İstanbul: Temel Yayınları, 2004), 51-143; Vahdettin Engin, "Sultan II. Abdülhamit'e Düzenlenen Ermeni Suikastı ve Bu Sebeple Belçika İle Yaşanan Diplomatik Kriz", *Ermeni Meselesi Üzerine Araştırmalar*, (Editor: Erhan Afyoncu), (İstanbul: Tarih ve Tabiat Vakfı Yayınları, 2001), 115-132; Ramazan Çalık, "II. Abdülhamit Devrinde Ermeni Olayları – Batı Kaynaklarına Dayanarak Yapılan Çalışmalar ve Tarihi Gerçekler", Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, *Unpublished Phd. Dissertation*, (Konya: 1994), 132-138.

the Ottoman government. Yet, from the perspective of the Patriarchate of Constantinople, Catholicosate of Etchmiadzin was the highest authority in the Armenian Church and they felt spiritually and politically responsible for the political conditions in Etchmiadzin. Sultan Abdulhamid II viewed political turmoil in the Caucasus as the domestic affairs of Russia and he wanted neither the Ottoman Government nor the Patriarchate of Constantinople to get involved in the public unrest. Moreover, Sultan Abdulhamid II branded Armenian committee members as traitors to Ottoman territorial integrity. He was also suspicious of the alliance between Russians, Armenian committee members and the Catholicosate of Etchmiadzin. One of the main concerns of Abdulhamid II was the possible internationalization of the Armenian issue which in turn may have led major European countries to put pressure for reforms on the Ottoman State. Thus, the Ottomans were reluctant to get involved in the public unrest in the Caucasus to prevent any spill-over effect on the Eastern provinces of the Ottoman State. The Sultan did not meet the demands of the Patriarchate of Constantinople or the Catholicosate of Etchmiadzin, and in this regard the Ottomans remained aloof from Russia's domestic relations with the Armenians in the Caucasus region.

**BIBLIOGRAPHY****Archives Sources**

Başbakanlık Osmanlı Arşivi / Office of the Prime Minister Ottoman Archives, İstanbul (BOA)

**Published Sources**

Bunbury Herald, September 16, 1903.

Partakuyn Garavarutyun: Khagakıs Garavarutyun Kordzots Lusavorçagan Hayots Yegeğetsvo İ Rusasdan (High Governance: Internal Affairs of the Armenian Church of Lusavoric in Russia), Etchmiadzin 1836.

The Argus, September 16, 1903; October 20, 1903; December 11, 1903.

The Evening Post, September 16, 1903.

**Other Sources**

Adalian, Rouben Paul, *Historical Dictionary of Armenia*, Lanham MD: Scarecrow Press, 2010.

Aknouni, E., *Political Persecution: Armenian Prisoner of Caucasus (A Page of the Tzar's Persecution)*, (Translated from the Author's Manuscript by A. M. And H. W.), New York: 1911.

Arkun, Aram, "Into the Modern Age, 1800-1813", *The Armenians – Past and Present in the making of National Identity*, (Editors: Edmund Gerzig – Marina Kurkchian), London and New York: RoutledgeCurzon, 2005.

Arslan, Ali, *Ermeni Papalığı – Eçmiyazın Kilisesi'nde Stratejik Savaşlar*, İstanbul: Paraf Yayınları, 2010.

Askarova, Aina, "Türk – Rus İlişkilerinde Eçmiyadzin Ermeni Katogikosluğu'nun Yeri (1914-1983)", İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, *Unpublished Phd Dissertation*, İstanbul: 2010.

Beydilli, Kemal, "1828-1829 Osmanlı – Rus Savaşında Doğu Anadolu'dan Rusya'ya Göçürülen Ermeniler", *Belgeler – Türk Tarih Belgeler Dergisi*, Cilt: XIII, No: 17, Ankara: T.T.K. Yayınları, 1988.

Bournoutian, George A., *Ermeni Tarihi – Ermeni Halkının Tarihine Kısa Bir Bakış*, translated by Ender Abadoğlu – Ohannes Kılıçdağı, İstanbul: Aras Yayıncılık, 2011.

Cengiz, Hayrullah, “Rusya’nın 1895-1905 Yılları Arasında Kafkasya Ermenileri Politikası – Ermenileri Ruslaştırma Çabaları”, *Kafkas Araştırmaları IV*, İstanbul: 1998.

Çalık, Ramazan, “II. Abdülhamit Devrinde Ermeni Olayları – Batı Kaynaklarına Dayanarak Yapılan Çalışmalar ve Tarihi Gerçekler”, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, *Unpublished Phd. Dissertation*, Konya: 1994.

Dabağyan, Levon Panos, *Osmanlı’da Şer Hareketleri ve Abdülhamid Han*, İstanbul: IQ Kültür-Sanat Yayıncılık, 2006.

Dasnabedian, Hratch, *History of The Armenian Revolutionary Federation Dashnaksutiun 1890-1924*, (Milan: OEMME Edizioni, 1990.

Engin, Vahdettin, “Sultan II. Abdülhamit’e Düzenlenen Ermeni Suikastı ve Bu Sebep Belçika İle Yaşanan Diplomatik Kriz”, *Ermeni Meselesi Üzerine Araştırmalar*, (Editor: Erhan Afyoncu), İstanbul: Tarih ve Tabiat Vakfı Yayınları, 2001.

Eraslan, Cezmi, “I. Sasun İsyamı Sonrasında Osmanlı Devleti’nin Karşılaştığı Siyasî ve Sosyal Problemler”, *Kafkas Araştırmaları II*, İstanbul: 1996.

Seyfeli, Canan, *İstanbul Ermeni Patrikliği*, Ankara: Aziz Andaç Yayınları, 2005.

Garthwaite, Gene R., *İran Tarihi – Pers İmparatorluğu’ndan Günümüze*, translated by Fethi Aytuna, İstanbul: İnkılâp Kitabevi, 2011.

Güllü, Ramazan Erhan, “Ermeni Sorununun Ortaya Çıkış ve Gelişim Sürecinde İstanbul Ermeni Patrikhanesi’nin Tutumu (1878-1923)”, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, *Unpublished Phd. Dissertation*, İstanbul: 2013.

İrtem, Süleyman Kâni, *Ermeni Meselesinin İç Yüzü*, (Copy Editing: Osman Selim Kocahanoğlu), İstanbul: Temel Yayınları, 2004.

Kurat, Akdes Nimet, *Rusya Tarihi (Başlangıç’tan 1917’ye Kadar)*, Ankara: T.T.K. Yayınları, 2010.

Marjanlı, Musa, *Armenians. Russia. The Caucasus.*, Dubai: Khazar University Press, 2011.

Önol, Onur, “The Armenians and Tsarist Russia (1870-1906)”, The Institute of Economics and Social Sciences of Bilkent University, *Unpublished Master’s Thesis*, Ankara: 2009.

Papajian, Sarkis, *A Brief History of Armenia*, Fresno: Armenian Evangelical Union, 1974.

Payaslian, Simon, *The History of Armenia – From the Origins to the Present*, New York: Palgrave Macmillan Publishing, 2007.

Puşkin, Aleksandr, *Erzurum Yolculuğu*, translated by Ataol Behramoğlu, İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, 2001.

Riasanovsky, Nicholas V. – Steinberg, Mark D., *Rusya Tarihi – Başlangıçtan Günümüze*, translated by Figen Dereli, İstanbul: İnkılâp Kitabevi, 2011.

Suny, Ronald Grigor, “Eastern Armenians Under Tsarist Rule”, *The Armenian People From Ancient to Modern Times (Foreign Dominion to Statehood: The Fifteenth Century to the Twentieth Century)*, (Editor: Richard G. Hovannisian), Vol.: II, New York: St. Martin’s Press, 1997.

Tahsin Paşa, *Abdülhamit – Yıldız Hatıraları*, İstanbul: Milliyet Matbaası, 1931.

Ter Minassian, Anaide, *Ermeni Devrimci Hareketi’nde Milliyetçilik ve Sosyalizm 1887-1912*, translated by Mete Tunçay, İstanbul: İletişim Yayınları, 1995.

Tuğlacı, Pars, *Tarih Boyunca Batı Ermenileri, Cilt: III (1891-1922)*, İstanbul: Pars Yayıncılık, 2004.

Uras, Esat, *Tarihte Ermeniler ve Ermeni Meselesi*, İstanbul: Belge Yayınları, 1976.

Walker, Christopher J., *Armenia: The Survival of a Nation*, London: Palgrave Macmillan Publishing, 1990.

Werth, Paul, “Imperial Russia and the Armenian Catholicos at Home and Abroad”, *Reconstruction and Interaction of Slavic Eurasia and Its Neighboring Worlds*, (Ed.: Osamu Ieda – Tomohiko Uyama), Sapporo: Slavic Research Center, 2006.

Wilson, Samuel Graham, “The Armenian Church in Its Relation to the Russian Government”, *The North American Review*, Vol.: 180, No.: 578, January 1905.

Yıldırım, Bülent, “Bulgaristan’daki Ermeni Komitelerinin Osmanlı Devleti Aleyhine Faaliyetleri (1890-1918)”, Ankara Türk Tarih Kurumu Yayınları, 2014.

## HAYAT BİLGİSİ DERSİNDE ÖĞRENCİLERİN YAŞAM BECERİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİNDE ETKİN ÖĞRENME UYGULAMALARI\*

*Zeynep KILIÇ\*\**  
*Mehmet GÜLTEKİN\*\*\**

### ÖZET

Bu araştırmanın amacı, Hayat Bilgisi dersinde öğrencilerin yaşam becerilerinden öz yönetim becerilerinin geliştirilmesinde etkin öğrenme uygulamalarının etkisini belirlemektir. Karma modele göre desenlenen çalışmada gömülü yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırma, 2014-2015 öğretim yılı güz döneminde Eskişehir ilindeki bir ilkokulun üçüncü sınıf şubelerinden ikisinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya, deney grubunda 36 ve kontrol grubunda 36 öğrenci olmak üzere 72 öğrenci katılmıştır. Araştırmada Hayat Bilgisi dersi, öz-yönetim becerilerini temel alan etkin öğrenme yöntem ve teknikleri bağlamında yürütülmüştür. Araştırmanın verileri, öz-yönetim becerileri ölçeği ve görüşme ile toplanmıştır. Öz-yönetim becerileri ölçeği araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Deney grubundaki öğrencilerle görüşme yapılmıştır. Araştırma kapsamında elde edilen nicel verilerin çözümlenmesinde t testinden, nitel verilerin çözümlenmesinde betimsel analizden yararlanılmıştır. Araştırmanın nicel bulgularına göre deney ve kontrol grubu öğrencilerinin öz-yönetim becerileri ön test ve son test puanları arasında son test lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Buna göre Hayat Bilgisi dersinde, etkin öğrenme yaklaşımının öğrencilerde öz-yönetim becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerde öz-yönetim becerilerinin gelişimine ilişkin öğrenci görüşlerini ortaya koymak için öğrencilerle yapılan görüşmelerde, öğrenciler öz-yönetim becerilerine yönelik okulda ve okul dışında, günlük yaşamlarında da öz-yönetim becerilerini işe koştuklarını belirtmişlerdir.

*Anahtar kelimeler:* Yaşam becerileri, Hayat Bilgisi, öz-yönetim becerileri ve etkin öğrenme.

## ACTIVE LEARNING PRACTICES ON THE DEVELOPMENT OF STUDENTS' LIFE SKILLS IN LIFE SCIENCE COURSE

### ABSTRACT

The purpose of this research is to determine the effect of active learning practices on the development of self-management skills, which is among the students' life skills. The research has been designed using mixed model where embedded semi-experimental pattern was used. Within the research, Life Science course has been conducted according to active

\* Bu araştırma, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde yapılan "Hayat Bilgisi Dersinde Öğrencilerin Yaşam Becerilerinin Geliştirilmesinde Etkin Öğrenme Uygulamaları" başlıklı, BAP 1402E031 no'lu proje kapsamındaki doktora tezinden oluşturulmuştur.

\*\* Arş. Gör. Dr. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, İlköğretim Bölümü, Sınıf Eğitimi AD., [zeynepk@ogu.edu.tr](mailto:zeynepk@ogu.edu.tr)

\*\*\* Prof. Dr. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Sınıf Eğitimi AD., [mgulteki@anadolu.edu.tr](mailto:mgulteki@anadolu.edu.tr)

learning method and techniques, which were based on self-management skills. The study has been conducted during the spring semester of 2014-2015 academic years, in a 3<sup>rd</sup> grade classroom of a primary school located at Eskişehir. 36 students participated in the experimental group in the research. Also 36 students participated in the research in the control group.

Data of the research were collected through self-management skills scale, semi-structured interview. Self-management skills scale was developed by the researchers. Students in experimental group are interviewed. While analyzing the data, t-test was used for quantitative data and descriptive analysis was used for qualitative data. A significant difference has been observed between pre and post-test scores that test and control group students achieved from self-management skills scale; therefore it has been concluded that active learning approach of Life Science course enhances students' self-management skills. During the interviews conducted to reveal the opinions of the students about the development of their self-management skills, students stated that they were running self-management skills both in school and in their daily life outside school.

**Keywords:** Life Skills, life science, self-management skills and active learning.

## GİRİŞ

21. yüzyılda küreselleşme olgusu ile birlikte ekonomi, teknoloji ve bilim alanındaki değişim ve gelişmeler, toplumları ve toplumları oluşturan bireyleri de etkilemektedir. İletişimin yaygınlaşması ile bir yandan ekonomik, siyasal ve kültürel bakımdan dünya toplumları iç içe geçmekte, diğer yandan bilgi hızla üretilip hızla yayılmakta ve geniş kitlelere ulaşmaktadır. Bu nedenle içinde bulunduğumuz yüzyılda bilgi, en önemli olgu haline gelmekte ve bu dönemin toplumu, bilgi toplumu olarak nitelendirilmektedir. Bilgi toplumu, beden işçiliğine değil bilgi ya da zihin işçiliğine dayanan, imalat sanayinin yerini bilgi endüstrinin, maddi üretim gücünün yerini de bilgi üretim gücünün aldığı özelliklere sahip toplumdur. Öte yandan bilgi toplumu; küreselleşen, karmaşık ve medyatik bir toplumdur (Özdemir, 2011: 87; Tutkun, 2010: 999) ve bilgi toplumunda bireylerden beklenenler de değişmektedir (Wagner, 2008: 22). Bilgi toplumunda bireylerden, karmaşıklaşan ekonomik ve toplumsal yapıya uyum sağlayabilmeleri, hızla değişen ve gelişen teknolojiyi yakalayabilmeleri, hızla üretilen bilgi yığınları arasında bilgiyi seçerek, analiz ederek ve değerlendirerek elde etmeleri, elde ettikleri bilgiyi günlük yaşamlarında kullanabilmeleri ve ürüne dönüştürebilmeleri beklenmektedir. Başka bir deyişle bireylerin sosyal, politik ve ekonomik yönden hızla değişen toplumdaki sorunlarla baş edebilmek için üst düzey düşünme becerilerini işe koşarak karar verebilme, bağımsız düşünebilme ve problem çözebilmeleri gerekmektedir (Silva, 2009: 630; Gabbard ve McBride, 1990: 25). Bu bağlamda eğitimde 21. yüzyıl



becerileri olarak da adlandırılan bu becerileri bireylere kazandırmayı amaçlamaktadır. 21. yüzyıl becerileri, öğrencilerin şimdiki ve gelecek sosyal ve çalışma yaşamlarında başarılı olabilmeleri için temel olan becerilerdir (Partnership for 21 st Century Skills, 2009: 1). 21. yüzyıl becerileri, bireylerin bilgiye ulaşmalarını ve ulaştıkları bilgiyi günlük yaşamlarında karşılaştıkları problemleri çözmeye kullanmalarını, karmaşık görevleri yerine getirmelerini, üst düzey düşünme becerilerini işe koşmalarını, diğer bireylerle uyum içinde çalışmalarını, teknolojiyi etkili ve olumlu biçimde kullanmalarını kendi yeterliliklerinin, dünyada ve yaşadıkları toplumdaki ekonomik, sosyal olayların farkında olmalarını sağlamaktadır.

Alan yazında 21. yüzyıl becerilerinin çeşitli biçimlerde sınıflandırıldığı görülmektedir. Bu sınıflamalar; öğrenme ve yenilenme becerileri, yaşam ve kariyer becerileri, bilgi, medya, teknoloji becerileri (P21); düşünme ve çalışma yolları, dünyada yaşama ve çalışma araçları (ATCS ); yaratıcılık ve yenilenme, eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme, iletişim ve işbirliği, dijital vatandaşlık, teknolojik uygulamalar ve kavramlar, araştırma ve bilgi akıcılığı (NETS/ISTE), heterojen gruplarla etkileşim, teknoloji araçlarının kullanımı biçimindedir (Voogt ve Roblin, 2010: 1-12). 21. yüzyıl becerilerinin Avustralya, Kanada, Finlandiya, Belçika, İrlanda, İtalya, Norveç ve Yeni Zelanda gibi birçok ülkenin eğitim programlarında yer aldığı görülmektedir. Türkiye’de de 2004 yılında uygulamaya konan ilköğretim programlarında tüm derslerde, ortak beceriler olarak *eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, araştırma, problem çözme, karar verme, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik* becerilerine yer verilmiştir. Bu ortak beceriler, 21. yüzyıl becerileri kapsamındaki becerilerle örtüşmektedir. Bu ortak beceriler ilkokul Hayat Bilgisi öğretim programında yaşam becerileri olarak adlandırılmaktadır.

Hayat Bilgisi dersi, çocuğun doğumundan itibaren dünyayı nasıl anlamlandırıldığına ilişkin yaşantıları merkeze alarak bundan sonraki yaşamına ilişkin bilgi, beceri ve değerleri kazandırmaya, çevresini sosyal ve fiziki boyutta anlamasına katkıda bulunmaya çalışan bir derstir. Bu ders aracılığı ile çocukların temel düzeyde bilimsel bilgileri kazanmalarının yanı sıra, karşılaştıkları problemleri çözmeye, sosyal yaşamlarında diğerleriyle sağlıklı ilişkiler kurmada, kendi yaşam sorumluluklarını almada gerekli becerileri edinmelerini de sağlamaktadır (Kabapınar, 2012: 36). Nitekim Hayat Bilgisi öğretim programının (MEB, 2009) öncelikli amacı olumlu kişisel nitelikler geliştirmelerinin yanı sıra çocukların yaşam becerilerinin geliştirilmesidir. Hayat Bilgisi öğretim programında (MEB, 2009) yaşam becerileri adı altında; *eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, araştırma, iletişim, problem çözme, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik, Türkçeyi doğru,*

*etkili ve güzel kullanma, karar verme, kaynakları etkili kullanma, güvenlik ve korumayı sağlama ve öz-yönetim becerileri yer almaktadır.*

Öz- yönetim becerileri, Hayat Bilgisi öğretim programına özgü becerilerdir. Bu beceriler programda; *etik davranma, eğlenme, öğrenmeyi öğrenme, amaç belirleme, kendini tanıma ve kişisel gelişimini izleme, duygu yönetimi, kariyer planlama, sorumluluk, zamanı ve mekânı doğru algılama, katılım, paylaşım, işbirliği ve takım çalışması yapma, liderlik ve farklılıklara saygı duyma* üzere alt beceriler biçiminde yer almaktadır (MEB, 2009: 22-24). Öz-yönetim becerileri; öğrencilerin büyüklerinin yanında olmadan verilen karmaşık görevleri yerine getirmelerini, öğrendiklerini farklı ortamlara uygulayabilmelerini ve karşılaştıkları problemleri özgüvenli biçimde çözebilmelerini sağlayan becerilerdir (Shapiro ve Cole 1994: 2-3; Medland, 1990: 1). Öz-yönetim becerilerine sahip öğrenciler; kendi öğrenme sorumluluklarını alırlar, sosyal yaşamın bir parçası olurlar, sosyal yaşam içinde uygun davranışlar sergilerler, öz değerlendirme yaparlar ve gelecek için amaç belirlerler (Berger, 2003: 4; King, Sears, Bonfils, 1999: 96; Medland, 1990: 2). Öz yönetim becerileri, öğrencilerin gerek akademik gerekse mesleki ve sosyal yaşamlarında mutlu, başarılı ve üretken olmaları için gerekli olan beceriler olup, öğrencilerin bu becerilerini edinmeleri önemlidir. Bu becerilerin öğrencilere kazandırılması, öğretme-öğrenme sürecinde öğrenci merkezli ve etkin öğrenme yöntem ve teknikleriyle olanaklıdır. Bu yöntemlerin en etkililerinden biri de etkin öğrenmedir.

Etkin öğrenme, öğrencinin öğrenme sorumluluğunu taşıdığı, öğrenciye öğrenme sürecinin çeşitli yönleri ile karar alma ve öz düzenleme yapma olanaklarının verildiği ve karmaşık öğretimsel işlerle öğrencinin öğrenme sırasında zihinsel becerilerini kullanmaya zorladığı bir öğrenme süreci olarak tanımlanır ve öğrencinin kendi öğrenme sürecine dinamik biçimde etkin katılımını ifade eder (Açıkgöz, 2003:18; Grier ve Kreiner, 2009: 137, Michael, 2009: 43; Johnson, 2011: 23). Etkin öğrenme ile öğrenci kendi öğrenme sorumluluğunu alır ve etkin öğrenme ortamlarında ön bilgilerini ve deneyimlerini kullanarak öğrenmelerini gerçekleştirir (Brandon ve All, 2010: 91). Etkin öğrenmede, öğrenciler bilgiyi beceriye dönüştürerek, günlük yaşamlarında kullanırlar. İlkokullarda öğrencilere bilginin yanı sıra bilgiyi beceriye dönüştürmelerini sağlayacak etkinliklerin sunulması, bu etkinliklerde öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin kullanılmasına olanak verilmesi gerekmektedir ki; öğrenciler ileriki yaşamlarında bilgiyi elde etme ve kullanma becerisine sahip olabilsinler. Yaşam becerileri olarak adlandırılan bu becerilerin, öğrencilerin ileriki yaşamlarını başkalarına bağımlı olmadan mutlu, sağlıklı ve üretken biçimde sürdürebilmeleri bakımından önemli olduğu düşünülmektedir.

Bu bağlamda yapılan araştırmanın, Hayat Bilgisi dersi kapsamında etkin öğrenme uygulamaları ile öğrencilerin öz yönetim becerilerinin nasıl geliştiğinin belirlenmesi ve Hayat Bilgisi öğretim programını geliştirme çalışmalarına katkı sağlaması bakımından önemli olduğu söylenebilir. Yine etkin öğrenme yaklaşımı ve öz-yönetim becerileri ile ilgili yapılmış araştırmaya rastlanmaması bu çalışmanın önemini artırmaktadır.

#### **Araştırmacının Amacı**

Bu araştırmanın amacı, Hayat Bilgisi dersinde yaşam becerilerinden öz yönetim becerilerinin geliştirilmesinde etkin öğrenme uygulamalarının etkililiğinin belirlenmesidir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

Hayat Bilgisi dersinde:

- Etkin öğrenmenin öğrencilerin öz-yönetim becerilerini geliştirilmesine etkisi var mıdır?
- Etkin öğrenme uygulamalarının öz-yönetim becerilerini geliştirmesine yönelik öğrenci görüşleri nelerdir?

#### **YÖNTEM**

Hayat Bilgisi dersinde yaşam becerilerinden öz-yönetim becerilerinin geliştirilmesinde etkin öğrenme uygulamalarının etkililiğinin belirlenmesine yönelik yapılan bu araştırma karma yöntemle gerçekleştirilmiştir. Karma yöntem, verilerin toplanmasında ve analizinde ya da tüm araştırma sürecinde nitel ve nicel araştırma yaklaşımlarının bir arada kullanıldığı araştırma yöntemidir (Tashakkori ve Tedlie, 1998: 1). Karma yöntemde amaç, araştırma sorusunu genişleterek açıklamak ve açıklama yaparken hem nitel hem de nicel yöntemi bir arada kullanmaktır (Creswell, 2009: 208). Araştırmada, karma yöntemin bir çeşidi olan gömülü deneysel desen kullanılmıştır. Gömülü karma desende, araştırmacı öncelikle nitel ya da nicel bir veri seti oluşturur, daha sonra önceki veri setini destekleyici diğer nitel ya da nicel veri setini oluşturur. Nicel verinin deneysel desenin temel sorusuna yanıt vermek ve nitel verinin ise (sonrasında ya da uygulama sürecinde) deneysel süreç ile bağlantılı olarak araştırmanın ikincil sorusuna yanıt aranması için kullanılması gömülü deneysel modelle açıklanmaktadır (Creswell ve Plano Clark, 2011: 5-47).

#### **Katılımcılar**

Araştırmanın katılımcıları, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme göre belirlenmiş ilkokul üçüncü sınıf öğrencileridir. Ölçüt örneklemede ölçütler, araştırmacı tarafından oluşturulabilir ya da önceden hazırlanmış bir ölçüt listesi (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 184) kullanılabilir. Bu nedenle araştırma yapılan okulun seçilmesinde, okul yönetiminin ve öğretmenlerin araştırmaya gönüllü olarak katılacaklarını belirtmesi, sınıf öğretmenin öz-yönetim

becerilerine yönelik etkin öğrenme temelli uygulamanın yapılmasına olumlu bakması ve araştırmacının Hayat Bilgisi derslerini yürütmesini kabul etmesi ile farklı sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerin öğrencilerinin bir arada olması etkili olmuştur.

Araştırmada, deney ve kontrol olmak üzere iki grup bulunmaktadır. Deney ve kontrol gruplarının belirlenmesinde “Öz-Yönetim Becerileri” ölçeğinin öğrencilere uygulanması ile elde edilen verilerin analizi sonucunda, grupların ön test puanları arasında anlamlı fark bulunup bulunmaması dikkate alınmıştır. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ön test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmaması nedeniyle her iki gruptaki öğrenciler denk olarak kabul edilmiştir. Uygulamanın gerçekleştirildiği deney grubunda 37, kontrol grubunda ise 36 öğrenci bulunmaktadır. Ancak deney grubundaki öğrencilerden biri kaynaştırma öğrencisi olduğu için sınıf içi uygulamalarda yer almış; ancak bu öğrenciden toplanan veriler araştırmaya dahil edilmemiştir.

#### **Veri Toplama Araçları**

Araştırmada veri toplama araçları olarak öz-yönetim becerileri ölçeği ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

**Öz-Yönetim Becerileri Ölçeği:** “Öz-Yönetim Becerileri Ölçeği” araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Ölçek için 21. yüzyıl becerileri ve Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında (MEB, 2009: 22-24) yer alan beceriler dikkate alınarak alan yazın taraması yapılmış ve madde havuzu oluşturulmuştur. Oluşturulan taslak ölçek 10 öğretim elemanı, 6 sınıf öğretmeni ve 30 ilkokul üçüncü sınıf öğrencisine sunulmuştur. Öğretim elemanı, öğretmen ve öğrenci görüşleri doğrultusunda maddelere son biçimi verilen ölçeğin taslak formu oluşturulmuş, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları için hazır hale getirilmiştir.

**Görüşme Formu:** Görüşme tekniği gözlemlenemeyen davranışlar, duygular ya da bireylerin etraflarındaki dünyayı nasıl ifade ettiklerini anlamayı sağlayan veri toplama araçlarından biridir. Yapılandırılmış, yapılandırılmamış ve yarı yapılandırılmış olmak üzere üç çeşidi bulunan görüşme karşılıklı etkileşimin olduğu bir süreçtir (Merriam, 2009: 256). Bu araştırmada da öğrencilerin öz-yönetim becerilerinin gelişmesine ilişkin görüşleri belirlenmek istendiğinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinden yararlanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinde, görüşmeyi yapan kişi, kimi soruları sormazken; görüşme yaptığı kişinin ne söylediğine ilişkin yeni sorular da yöneltebilmektedir (Runswick-Cole, 2011: 88). Yarı yapılandırılmış görüşmenin bu esnekliği nedeniyle de araştırmada yarı yapılandırılmış görüşmeden yararlanılmıştır.

#### **Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları**

Öz-yönetim becerileri ölçeğinin kapsam geçerliği için uzman görüşüne başvurulurken, yapı geçerliliğini sağlamak amacıyla açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri yapılmış, güvenilirlik için de Cronbach alpha değerine bakılmıştır. Ölçeğin çoklu bağlantı probleminin olup olmadığını test etmek için madde-madde korelasyon matrixleri incelenmiş ve istatistiksel olarak anlamlı ( $p < 0,01$ ) çıkmayan maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Ölçek maddelerinin, maddelerin ayırt edicilik güçlerinin belirlenmesi amacıyla ham puanlar büyükten küçüğe doğru sıralanmış, alt %27 ve üst %27'yi oluşturan grupların, puan ortalamaları bağımsız gruplar t-testi ile karşılaştırılmıştır. Daha sonra, veri setinin faktör analizi için uygun olup olmadığını belirlemek için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett's Sphericity testi dikkate alınmıştır (Büyüköztürk, 2011: 125; Field, 2009: 132; Tabachnick ve Fidell, 2007: 108). Yapılan analiz sonucunda, Bartlett testi anlamlı ( $p < 0,01$ ) ve KMO değerinin 0.50'den büyük olduğu belirlenmiştir (KMO=.787). Bu değer verilerin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir. Faktör analizi işleminde, maddelerin faktör yüklerini belirlenmesinde en az. 30 değeri kabul edilmiştir (Pallant, 2001: 155). Bu bağlamda birden fazla faktör altında almış olduğu faktör yük değerleri arasında en az. 10 düzeyinde bir farklılığın olmadığı başka bir deyişle binişik olan maddelerden başlanarak maddeler ölçekten silinmiştir. Daha sonra bir faktörde birbiriyle yüksek ilişki gösteren maddeleri bir araya toplamak amacıyla Varimax Dik Döndürme tekniğinin kullanılması uygun görülmüştür (Büyüköztürk, 2011:126; Kalaycı, 2014: 324). Varimax dik döndürme tekniği ile yapılan döndürme işlemi sonucu da ölçeğin altı boyutlu olduğuna ilişkin bulguları desteklemiştir. Altı faktör altında toplanan maddelerle ölçeğin açıkladığı varyans toplamı %53,392 olarak belirlenmiştir. Faktör analizi ile geliştirilen 24 maddelik ve altı faktörlü öz-yönetim becerileri ölçeğinin model olarak doğrulanıp doğrulanmadığını test etmek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi işlemi sonucunda  $\chi^2/df$  oranı 2.88 olarak bulunmuştur. Bu oranın iki veya altında olması, modelin iyi bir model olduğu, beş veya daha altında bir değer olması ise modelin kabul edilebilir uyuma sahip olduğunu göstermektedir. Ortaya konulan modelin GFI, AGFI, CFI, NFI, NNFI,IFI, RMSEA, SRMR, PNFI ve PGFI değerlerinin kabul edilebilir uyuma sahip olduğu söylenebilir. Ölçeğin güvenilirlik katsayısı Cronbach  $\alpha$ =.810 olarak belirlenmiştir. Öz-yönetim becerileri ölçeği öğrencilere denel işlem öncesinde ön test ve denel işlem sonrasında son test olarak uygulanmıştır.

Araştırmada nitel veri toplama araçları ile toplanan verilerin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları kapsamında da inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlık ve teyit edilebilirlik ölçütlerinden yararlanılmıştır (Lincoln ve Guba, 1985; Akt: Yıldırım ve Şimşek, 2011: 264). Bu amaçla araştırmacının bulunduğu ortamda güven oluşturması ve kültürü tanıması için araştırma süresince araştırma ortamında

bulunması; araştırma verilerinin hem nitel hem de nicel olarak toplanması yoluyla veri çeşitlemesi yapılması ve sık sık doğrudan alıntılara yer verilmesi sağlanmıştır.

### **Denel İşlem**

Araştırmanın denel işlem süreci 7 Kasım 2014-14 Ocak 2015 tarihleri arasında toplam 10 hafta süre ile gerçekleştirilmiştir. Hayat Bilgisi dersinde öğrencilerin öz-yönetim becerilerinin nasıl işe koştuklarını belirlemeye yönelik uygulama 30 ders saati boyunca sürmüştür. Hayat Bilgisi öğretim programındaki kazanımlar temel alınarak ders planları hazırlanmıştır. Ders planlarında, öğrencilerin belirlenen kazanımları kazanmalarını sağlayacak aynı zamanda öz-yönetim becerilerini kullanabilecekleri etkin öğrenme yöntem ve teknikleri içeren etkinlikler yer almıştır. Hayat Bilgisi dersinde, öğrencilerin öz-yönetim becerilerini kullanabilecek etkin öğrenme yöntem ve tekniklerinden hızlı tur, görev grubu, öğrenci merkezli örnek olaylar, kum saati, bilgi kese kâğıdı, öğreneme çiftleri, ikinin gücü gibi yöntem ve teknikler kullanılmıştır. Hazırlanan ders planlarındaki etkinlikler bağlamında öğrencilerin sınıf içinde etkin olmasına özen gösterilmiştir.

### **Verilerin Analizi**

Araştırmanın birinci sorusu nicel, ikinci sorusu ise nitel boyutu oluşturmaktadır. Hayat Bilgisi dersinde yapılan etkin öğrenme uygulamalarının, öğrencilerin öz-yönetim becerilerini geliştirip geliştirmediğini belirlemek amacıyla öz-yönetim becerileri ölçüğü deney ve kontrol gruplarına ön test-son test olarak uygulanmıştır. Bunun sonucunda, elde edilen veriler SPSS 15.0 paket programından yararlanılarak analiz edilmiştir. Kolmogorov Smirnov, Shapiro Wilk ( $p < .05$ ) değerleri göz önünde bulundurulduğunda ve normal dağılım eğrisi dikkate alındığında verilerin normal dağıldığı belirlenmiştir. Dolayısıyla normal dağılım gösterdiğinden verilerin analizinde parametrik testlerden yararlanılmıştır. Bu kapsamda verilerin analizinde bağımsız iki örnekleme ait puanlar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını test eden  $t$  testinden (Kalaycı, 2014: 74) yararlanılmıştır. Elde edilen nitel verilerin analizinde ise betimsel analizden yararlanılmıştır. Betimsel analizde elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Görüşülen ya da gözlenen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara yer verilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 147).

### **BULGULAR**

#### ***Etkin Öğrenmenin Öz-Yönetim Becerilerine Etkisine Yönelik Bulgular***

Araştırmanın deneysel sürecinde, Hayat Bilgisi dersi etkin öğrenme yöntem ve teknikleri temel alınarak hazırlanan ders planları doğrultusunda yürütülmüştür. Gerçekleştirilen etkin öğrenme yöntem ve tekniklerinin öğrencilerin öz-yönetim becerilerine etkisini belirlemek için araştırmacılar tarafından geliştirilen öz-yönetim

becerileri ölçeği kullanılmıştır. Öz-yönetim becerileri ölçeği, uygulamanın başında ve sonunda deney ve kontrol grubundaki öğrencilere uygulanmış ve öğrencilerin ölçekten aldıkları puanlardaki farklılaşmaya bakılmıştır. Etkin öğrenme yaklaşımının, öğrencilerin öz-yönetim becerilerine etkisinin belirlenmesi amacıyla deney ve kontrol grubunun ön test ve son test puanlarına yönelik aritmetik ortalama ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ölçekten aldıkları puanların ön ölçüm sonuçları ile son ölçüm sonuçları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için *t* testi yapılmıştır. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin ölçekten aldıkları ön test puanlarına ilişkin bulgular Çizelge 1’de gösterilmiştir.

**Çizelge 1.** Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Ön test Puanları

Öğrenci grupları	N	$\bar{X}$	Ss	t	Sd	p
Deney	36	63.36	5.29			
Kontrol	36	62.75	5.96	0.46	70	0.64

Çizelge 1’de görüldüğü gibi, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin ön test puanlarında anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Her iki gruptaki öğrencilerin son test puanları aşağıdaki Çizelge 2’de gösterilmiştir:

**Çizelge 2.** Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Son test Puanları

Öğrenci grupları	N	$\bar{X}$	Ss	t	Sd	p
Deney	36	69.69	2.02			
Kontrol	36	60.66	4.49	10.98	70	0.00

Çizelge 2’de görüldüğü gibi, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin son test puanlarında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Buna göre etkin öğrenme yaklaşımına göre düzenlenmiş öğretimin öğrencilerin öz-yönetim becerilerini geliştirmede etkili olduğu söylenebilir.

### ***Etkin Öğrenme Uygulamaları Öz-Yönetim Becerilerinin Gelişimine İlişkin Öğrenci Görüşleri***

Hayat Bilgisi dersi etkin öğrenme uygulamaları süresince öğrencilerin öz-yönetim becerilerinin gelişimine ilişkin kendi görüşlerini ortaya koymak için öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Öğrencilerin öz-yönetim becerilerinin gelişimine yönelik görüşleri Çizelge 3’te gösterilmiştir:

**Çizelge 3. Öz-Yönetim Becerilerinin Gelişimine İlişkin Öğrenci Görüşleri**

<b>Öz-Yönetim Becerileri</b>	<b>Öğrencilerin Görüşleri</b>
<b>Etik Davranma</b>	<i>Kurallara uyma Dürüst olmanın önemini fark etme Yalan söylememe</i>
<b>Kariyer Planlama</b>	<i>Olmak istedikleri meslekleri belirleme</i>
<b>Amaç Belirleme</b>	<i>Gelecekteki amaçlarını belirleme</i>
<b>Farklılıklara Saygı Duyma</b>	<i>Farklı arkadaşı ile oynama Herkesin farklı düşüncesi olduğunu fark etme Hoşgörülü olma</i>
<b>Öğrenmeyi Öğrenme</b>	<i>Soru sorma Not alma Farklı kaynaklardan Görsellerden yararlanma</i>
<b>Zaman ve Mekânı Algılama</b>	<i>Plan yapma Yer tarif etme Yön gösteren işaretleri kullanma</i>
<b>Sorumluluk</b>	<i>Grup çalışmalarına katılma Oda ve yatak toplama Anneye yardım etme Ödevlerini yapma</i>
<b>Duygu Yönetimi</b>	<i>Duygularının farkında olma Öfkelerini kontrol etme</i>
<b>Eğlenme</b>	<i>Arkadaşlarıyla ve kardeşiyle oyun oynama Dersten keyif alma</i>
<b>Katılım, Paylaşım, İşbirliği ve Takım Çalışması Yapma</b>	<i>Arkadaşlarıyla çalışma İşbölümü yapma Öneride bulunma</i>
<b>Kendini Tanıma ve Kişisel Gelişimi İzleme</b>	<i>Bireysel ve fiziksel özelliklerinin farkında olma</i>
<b>Liderlik</b>	<i>Özgün düşünce üretme Grup arkadaşlarını örgütleme Sorun çözme</i>

Çizelge 3'te görüldüğü gibi öğrenciler öz-yönetim becerilerinin gelişimine yönelik görüşlerini yaşamlarında kullanmalarına yönelik somut örnekler vererek ifade etmişlerdir.

Öğrencilerle yüz yüze yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen veriler analiz edildiğinde ise aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır. Buna göre öğrencilerden Ebru, “Önceden etik davranmayı fazla umursamıyordum, bilmiyordum bile. Hayat Bilgisi dersinde biraz daha öğrendim ve önemini de öğrendim. Bir kişiye karşı yani ona mesela bazen annemiz falan sorar onu yaptın mı bunu yaptın mı diye biz belki



*doğruyu söylemeyebiliriz. Ama şimdi doğruyu söylüyorum, yalanı değil.*” ve Zeliha “*Sınıfta artık parmak kaldırıp konuşuyorum. Aç olduğumda kantine gidip sıraya giriyorum.*” biçiminde görüşlerini belirterek yaşamlarında artık yalan söylemediklerini, dürüst olmanın önemini fark ettiklerini, kurallara uyduklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin yalan söylemeyi dürist davranmaları, kurallara uymaları, öz-yönetim becerilerinden **etik davranma becerisini** işe koştuklarını göstermektedir.

Yine öğrencilerden Ediz, “*Büyüyünce mucit olup icatlarımı tanıtacağım.*” ve Irmak, “*İyi bir meslek sahibi olmak istiyorum. Bu ders de bana yardımcı oldu. Ders sayesinde daha da iyi olabilirim. Bir adım daha yaklaştım geleceğime. İyi bir gelecek istiyorum.*” biçiminde görüşlerini belirterek gelecekte sahip olmak istedikleri meslekleri ifade etmişlerdir. Öğrencilerin gelecekte sahip olmak istedikleri meslekleri bu biçimde ifade etmiş olmaları, öz-yönetim becerilerinden **kariyer planlama becerisine** yönelik bir davranış kazandıklarını işaret etmektedir.

Görüşme yapılan öğrencilerden Ayla, “*Mutlu olmak istiyorum gelecekte amacım bu.*” ve Fatih, “*Ben itfaiyeci olmak istiyorum, o yüzden onun için bilgisayardan itfaiyeciler ne yapar diye araştırıyorum sonra onların ne yaptıklarını araştırıyorum. Ben de büyüyünce itfaiyeci olacağıma inanıyorum.*” biçiminde görüşlerini belirterek gelecekte hem mutlu hem de bir meslek sahibi olmak istediklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin gelecekle ilgili bu ifadeleri kullanmış olmaları öz-yönetim becerilerinden **amaç belirleme becerisiyle** ilişkilendirilebilir. Öğrencilerle yapılan görüşmelerde Nihal, “*... Eskiden benimle aynı düşünmeyenlere çok kıızıyordum. Ama şimdi kızmıyorum. Çünkü onların da farklı düşünceleri olabileceğini öğrendim.*” ve Tarık, “*Mesela örnek olarak verecek olursak Fatih. Fatih o derslerden sonra o kadar eskisi kadar kötü davranmaya öyle kötü davranmaya devam etmedi. Hoşgörülü duruyorum.*” biçiminde görüşlerini belirterek herkesin farklı duygu ve düşüncelerinin olduğunu ifade etmişlerdir. Öğrencilerin herkesin duygu ve düşüncelerinin farklı olduğunu fark etmeleri, kendisi ile aynı düşünmeyen arkadaşlarına hoşgörülü davranmaları öz-yönetim becerilerinden **farklılıklara saygı duyma becerisi** ile ilişkilendirilebilir.

Görüşme yapılan öğrencilerden Deniz, “*İnternette bakıyorum, sonra onları yazdıklarımı deftere, onları aklımda kalana kadar okuyorum. Sonra da sınıfa gelince anlatıyorum. İnternette bir görsel görüyorum. O görsele bakarak bir şeyler yazıyorum. Annemden yardım alıyorum. Babamdan alıyorum.*” biçiminde görüş bildirerek ödevlerini yaparken kitap, internet gibi farklı kaynaklardan ve görsellerden yararlandığını, okuyup not aldığını ve büyüklerine sorduğunu ifade etmiştir. Öğrencinin farklı kaynaklardan yararlanması, görselleri kullanması, büyüklerine soru sorması ve not alması öz-yönetim becerilerinden **öğrenmeyi öğrenme becerisinin** geliştiğinin bir göstergesi olabilir. Yine öğrencilerden Murat, “*Büyük marketlere gittiğimde annelere ne alacaklarını soruyorum. Okları takip*

*ederek anneleri götürüyorum.*” Ebru, “*Eskiden planım yoktu. Derslerden planlı olmanın ne kadar önemli olduğunu anladım. Şimdi evde planım var kendimin.*”, Barış, “*Artık zamanımı planlıyorum. Neyi ne zaman yapacağıma karar veriyorum.*” ve Yağız, “*Sokakta oynarken amca bana bir yer sordu. Ben de tarif ettim. Eskiden bilmiyorum derdim.*” biçiminde görüşlerini belirterek plan yaptıklarını, yer ve yol tarif edebildiklerini, yön gösteren işaretleri kullandıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin plan yapmaları, yer tarif edebilmeleri, yön gösteren işaretleri kullanmaları öz-yönetim becerilerinden **zamanı ve mekânı doğru algulama becerisi** ile ilişkilendirilebilir.

Görüşme yapılan öğrencilerden Büşra, “*Annemle sofraya hazırlamak, yatağımı toplamak, ders çalışmak düşünüyor. Ben hepsini yapıyorum. Çantamı toplamak falan hepsini yapıyorum bana düşen görevleri. Mesela bazen yapıyordum. Eskiden küçükken ikinci sınıftayken yatağımı çok düzeltmiyordum. Siz geldiğinizden beri yatağımı artık kendi başıma tamamen düzeltmeye başladım.*” ve Tarık, “*Grup çalışmalarında arkadaşlarıma bana verdiği görevleri en iyi şekilde yapmaya çalışıyorum*” biçiminde görüşlerini belirterek günlük yaşamlarında, okulda ve evde sorumluluklarını yerine getirdiklerini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin görüşlerinden yola çıkarak, uygulama süresince edindikleri sorumluluk becerisini günlük yaşamlarına da yansıttıkları söylenebilir. Dolayısıyla öğrencilerde öz-yönetim becerilerinden olan **sorumluluk becerisinin** geliştiği söylenebilir.

Yine yapılan görüşmelerde öğrencilerden Tayfun, “*Değiştiğini düşünüyorum. Yani mesela sinir oluyordum hep onlara artık kontrol edebiliyorum. Fatih’e çok kızardım. Bir şey yapar da ben de ona vuruldum şimdi artık hiç vurmuyorum.*”, Eda, “*Mesela kardeşimle kavga ediyoruz. Ben kendimi biraz daha kontrol etmeye çalışıyorum. Eskiden biraz kontrol edemiyordum ama şimdi kontrol edebiliyorum. Saldırmamaya çalışıyorum. Beni arkadaşım birazcık rahatsız ediyordu sinirleniyordum, artık arkadaşım ‘rahatsız etme’ diyor.*” ve Fatih, “*Artık kızgın değilim, biraz daha mutlu oldum. Önceden biraz daha kötüydüm şimdi biraz daha iyiyim, mutluyum. Öğretmen beni daha mutlu görüyor.*” biçiminde duygularıyla ilgili görüşlerini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin kendilerinin ve arkadaşlarının duygularının farkında olmaları ve öfkelerini kontrol edebilmeleri, öz-yönetim becerilerinden **duygu yönetimi becerisini** davranışlarında sergilediklerini göstermektedir.

Öğrencilerle yapılan görüşmelerde Büşra, “*Eskiden okulda çok arkadaşım yoktu. Şimdi ise çok arkadaşım var. Eğlenebiliyorum arkadaşlarımla eskiden eğlenemiyordum kendi başıma. Bunu siz sağladınız. Geldiniz eğlenmeyi öğrettiniz*” ve Nihal, “*Artık kardeşimle birlikte çok bağrışarak oynamıyoruz. Önce onun istediği oyunu, sonra benim istediği oyunu oynuyoruz. Konulardan sonra artık kardeşimle birlikte oynuyoruz.*” biçiminde görüş bildirirken Ayla, “*Derste hep böyle çalışılıyor*

*sanıyordum böyle eğlenceli şeyler de varmış. Derste de eğlenilebiliyormuş”* biçiminde görüş bildirmiştir. Öğrencilerin okul dışında eğlenceli zaman geçirmek için kardeşleriyle oyun oynadıklarını, derslerinde de eğlenebildiklerini ifade etmiş olmaları öz-yönetim becerilerinden **eğlenme becerisine** yönelik davranış geliştirdiklerini işaret etmektedir.

Öğrencilerden Ayla, “*Grup çalışmalarında genellikle tartışıyoruz. Şimdi tartışmıyoruz. O benim araştırdığımla keselim yapışturalım diyor ben fotoğrafları koyalım fotoğrafların yanına neler yaptığımızı yazalım diyorum. Bazıları sadece resim çizip anlatalım diyor, öyle bir tartışma çıkıyor. Sonra en uygun olanını yapıyoruz. Uygun olanını seçmezsek herkesin istediğini yapıyoruz böyle bölümler yaparak. Mesela fotoğrafları koyalım şöyle yazarım sonra metni de koyalım arasındaki farkları söylüyorum. Birlikte karar vermeye çalışıyoruz.*” biçiminde görüş bildirirken Nihal, “*Eskiden grup çalışmalarını hiç sevmiyordum ama şimdi seviyorum Çünkü eğlenceli olduğunu öğrendim. Arkadaşlarımızla nasıl çalışacağımızı öğrendiğim için*” ve Simge, “*İş bölümü yapıyoruz, herkese soruyoruz. Hangi işi istiyorsa diğerlerine de hak veriyoruz. Sıra sıra yapıyoruz. Mesela ben yazmak istiyorum, bir arkadaşım da yazmak istiyor. O zaman dördümüz her bir cümleyi yazıyoruz. Grup çalışmaları olunca arkadaşlarımla bağım da güçlendi.*” biçiminde görüş bildirerek grup çalışmalarını sevdiklerini, grup çalışmalarında iş bölümü yaptıklarını, arkadaşlarıyla çalıştıklarını ve önerilerde bulduklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin grup çalışmalarında birlikte çalışmaları, iş bölümü yapmaları ve öneriler geliştirmeleri öz-yönetim becerilerinden **katılım, paylaşım, işbirliği ve takım çalışması becerisinin** geliştiğinin göstergesi olabilir.

Görüşme yapılan öğrencilerden Zeliha, “*Kendi özelliklerimi biliyorum. Yeni arkadaşım olunca tanıştığımızda kendimden bahsediyorum.*”, Irmak, “*Yeşil gözlüyüm. Voleybol oynamayı seviyorum. Voleybol kursuna gidiyorum. Voleybol oynamaktan hoşlanırım. Saklambaç oynamayı severim. Açık tenliyim. Saçlarım sarı kahverengi arası. Mesela oyun oynamayı severim. Kitap okumayı severim.*” ve Nadide, “*Fark ediyorum. Eskiden çok böyle cimriydim, kibirliydim, ama sonra hayat bilgisi dersi başladı böyle daha çok şey öğrendim. Cimriliğim geçti. Artık iyi oldum. Bunu fark ettim çünkü eskiden paramı hiçbir şeye harcamıyordum ama şimdi arkadaşlarım için bile harcıyorum.*” biçiminde görüş bildirmişlerdir. Büşra’nın hoşgörülü olduğunu fark etmesi, Nadide’nin cimri olma özelliğinin değiştiğini ifade etmesi, Irmak’ın kendi özelliklerinden detaylı biçimde bahsetmesi öz-yönetim becerilerinden **kendini tanıma ve kişisel gelişimini izleme becerisinin** geliştiğini göstermektedir.

Öğrencilerden Ebru, “*Ben bir fikir sunuyorum sonra yanımdaki arkadaşım soruyor, önündekine ve çaprazındakine. Sonra hangisini seçeceğimize yapacağımıza karar veriyoruz. Önerimi kabul ettirmek için onun hangi avantajlar*

*sağladığını ve onun neden daha iyi olacağını anlatmaya çalışıyorum.”* ve Deniz, *“Herkes iş bölümü yapsın diyorum. Sen yaz diyorum, sen boya, birlikte okuyalım diye arkadaşşıma önerilerde bulunuyorum.”* biçiminde görüşlerini bildirmişlerdir. Öğrencilerin grup çalışmalarında arkadaşlarını örgütlemeleri, yönlendirmeleri, sorunları çözmeleri ve özgün düşünceler bulmaya çalışmaları **öz-yönetim becerilerinden liderlik becerisinin** geliştiğinin göstergesi olabilir.

Öğrencilerin görüşlerinden anlaşılacağı üzere Hayat Bilgisi dersinde yapılan uygulamaların, öğrencilerde öz-yönetim becerileri ile ilgili olarak farkındalık sağladığı ve bu becerilerin günlük yaşama da yansıdığı söylenebilir. Buna dayalı olarak da öğrencilerin okul dışında da öz-yönetim becerilerini işe koştukları, öz-yönetim becerilerine yönelik davranışlarda buldukları anlaşılmaktadır.

## SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırma Hayat Bilgisi dersinde gerçekleştirilen etkin öğrenme uygulamalarının öğrencilerin öz-yönetim becerilerinin gelişimine olan etkisini ve öğrencilerin konuyla ilgili görüşlerini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Hayat Bilgisi dersinde gerçekleştirilen etkin öğrenme uygulamalarının öğrencilerin öz-yönetim becerilerine olan etkisini belirlemek için yapılan denel işlem sonuçlarına göre, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin öz-yönetim becerileri ölçeğinden aldıkları ön test ve son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu bağlamda, Hayat Bilgi dersinde gerçekleştirilen etkin öğrenme uygulamalarının öğrencilerin öz-yönetim becerilerinin gelişiminde etkili olduğu görülmüştür. Etkin öğrenme yöntem ve teknikleri kullanılarak yürütülen Hayat Bilgisi dersinde, öğrenciler grup çalışmalarına ve etkinliklere katılmışlar, kendilerine verilen görevleri yerine getirmişleridir. Öğrencilerle yapılan görüşmelerde, öz-yönetim becerilerini oluşturan *etik davranma, kendini tanıma ve kişisel gelişimini izleme, duygu yönetimi, sorumluluk, liderlik, eğlenme, öğrenmeyi öğrenme, amaç belirleme, kariyer planlama, sorumluluk, zamanı ve mekânı doğru algılama, katılım, paylaşım, işbirliği ve takım çalışması yapma, farklılıklara saygı duyma becerilerine* yönelik davranışlarda bulduklarını belirlenmiştir. Buna dayalı olarak etkin öğrenme yöntem ve tekniklerinin öğrencilerin öz-yönetim becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada öğrencilerin, öz-yönetim becerilerinden etik davranma becerisine dönük olarak kurallara uydukları ve dürüst oldukları görülmüştür. Kohlberg ve Piaget’e göre altı ile on yaş arasındaki çocuklar, kuralları kabul ederler ve kuralları gereksinimlerine göre değiştirebileceklerini kavrarlar. Bu dönemde çocuğun ahlaki gelişimi oluşmaya başlamaktadır (Senemoğlu, 2009: 178). Bu araştırmanın katılımcıları da dokuz yaşında olup Kohlberg ve Piaget’in belirttiği ahlaki gelişimin oluşmaya başladığı yaş aralığındadırlar. Dolayısıyla öğrencilerin,

etkin öğrenme yöntem ve teknikleri kullanılarak yürütülen Hayat Bilgisi derslerinde etik davranma becerisini kazandıkları ve günlük yaşamlarında da kullandıkları söylenebilir. Araştırmada öğrencilerin, öz-yönetim becerilerinden duygu yönetimi becerisine yönelik olarak duygularının farkında olduklarını ve öfkelerini kontrol edebildikleri görülmüştür. Alan yazında duygu yönetimi, “*Kişiler ve kişiler arası gelişmeyi sağlayabilmek için duyguları ve duygusal ilişkileri yönetme yeteneği.*” (Keskin, Akgün ve Yılmaz, 2013: 59) olarak ifade edilmektedir. Duygu yönetimine sahip bireyler, yaşamlarından daha fazla doyum alıp yaşamlarını zenginleştirecek alışkanlıklar edinebilmektedirler (Goleman, 2011: 123). Bu bağlamda duygu yönetimi becerisi bireylere küçük yaşlardan itibaren kazandırılabilir. Dolayısıyla öğrencilere duygu yönetimi becerisi edinmesini sağlayacak yaklaşımlardan birinin de etkin öğrenme yaklaşımı olduğu söylenebilir.

Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında (MEB, 2009) yer alan öz-yönetim becerilerinden bir diğeri ise *sorumluluk* becerisidir. Çocuklara sorumluluk duygusu kazandırmada farklı yaklaşımlardan yararlanılmakla birlikte bunların en etkililerinden birinin etkin öğrenme olduğu görülmektedir. Taçman’ın (2007) öğrencilerin sorumluluk becerisi kazanmalarında etkin öğrenmenin çok önemli bir yerinin olduğunu vurgulamış olması bu araştırmanın sonuçlarıyla da örtüşmektedir. Etkin öğrenme yöntem ve teknikleri işe koşularak gerçekleştirilen Hayat Bilgisi dersinde öğrenciler, grup çalışmaları da yapmışlardır. Grup çalışmalarında öğrenciler, işbirliği yaparak ve birbirlerini destekleyerek kendilerine verilen görevi tamamlamışlar, grup içinde çıkan çatışmaları çözmüşler ve yine grup içinde karar verme aşamasında da oylama yapmışlardır. Öğrencilerin grup çalışmalarında gerçekleştirdikleri bu davranışları, öz-yönetim becerilerinden *katılım, paylaşım, işbirliği ve takım çalışması yapma becerisini* işe koştuklarının bir göstergesidir. İşbirliğine dayalı grup çalışmalarında öğrenciler, birbirleriyle tartışarak öğrendiklerinden öğrenmeleri zenginleşir ve öğrenmek için daha istekli olurlar, arkadaşlarıyla olan ilişkileri ve sosyal becerileri de gelişir (Fredrick, 2008: 67, Grabinger ve Dunlap, 1995: 234). Bu araştırmada da öğrencilerin grup çalışmalarına katılarak öz-yönetim becerilerinden katılım, paylaşım, işbirliği ve takım çalışması yapma becerisini geliştirdikleri ve bunları da işe koştukları görülmüştür.

Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında (MEB, 2009: 24) yer alan *zamanı ve mekânı algılama becerisinin* alt başlıkları, grafik yorumlama, zaman ifadelerini kullanma, verilen alanlara ait kroki, şekil çizme, basit planlar yapma, takvim, saat bilgisi edinme, geçmiş, şimdiki ve gelecek zamanı ayırt etme, zaman planı yapma ve ana yön ifadelerini doğru kullanma biçimindedir. Bu kapsamda etkin öğrenme yöntem ve teknikleri kullanılarak yürütülen Hayat Bilgisi derslerinden sonra öğrenciler görüşlerinde, yer ve yön işaretlerini kullandıklarını, plan yaptıklarını ve yer tarif edebildiklerini belirtmişlerdir. Dolayısıyla sınıf içinde gerçekleştirilen etkin

öğrenme uygulamalarının, öğrencilerin zamanı ve mekânı doğru algılama becerisini geliştirdiği söylenebilir. Liderlik, genel anlamda diğer insanları ortak amaçlar için çabalamayı istemek üzere hareketlendirmek olarak tanımlanabilir. Liderlik becerisi, erken yaşlarda öğrencilere öğretilen bir beceridir (Parker ve Begnaud, 2004; Chan, 2000; Karnes ve Bean, 1993 Kouzes ve Posner, 1997 ve Gardner, 19990; akt: Tüysüz, 2007: 67-79). Hayat Bilgisi Öğretim Programında (MEB, 2009: 24) da *liderlik becerisi* öz-yönetim becerileri arasında yer almaktadır. Yapılan araştırmada etkin öğrenme yöntem ve teknikleri kullanılarak işlenen Hayat Bilgisi dersinde, öğrencilerin liderlik becerisine yönelik olarak grup çalışmalarında arkadaşlarını örgütleme ve grup içinde arkadaşlarını yönlendirme biçiminde davranışlar gösterdikleri görülmüştür. Üçüncü sınıf öğrencilerinin gelişim özellikleri düşünüldüğünde, etkin öğrenme yöntem ve teknikleriyle öğrencilerin liderlik becerisini temel düzeyde gerçekleştirilebildiği söylenebilir. Kariyer, bireyin yaşamı boyunca işiyle ilgili edindiği deneyimler; *kariyer planlama* ise bireyin yetenek ve ilgilerinin değerlendirilmesini, kariyer olanaklarını araştırmayı, kariyer amaçlarının oluşturulmasını ve uygun gelişim etkinliklerini planlama biçiminde tanımlanmaktadır (Çalık ve Ereş, 2006: 78). Başka bir deyişle kariyer planlama bireyin mesleğindeki gelişimini, başarılı olmasını ifade eder. Dolayısıyla kariyer planlaması, bireylerin yaşamlarında, mesleği seçme döneminde, örneğin lise döneminde çok önemli olduğu söylenebilir. Ancak küçük yaşlardan itibaren çocuklarda, hangi mesleklerin seçilebileceğinin farkında olunması ve çocukların ilgi ve yetenekleri doğrultusunda hangi meslekleri seçebilecekleri konusunda bir öngörüye sahip olmaları, kariyer planlama becerisi ile olanaklı olabilir. Bu bağlamda, Hayat Bilgisi Öğretim Programında (MEB, 2009) yer alan öz-yönetim becerilerinden biri de kariyer planlamadır. Etkin öğrenme yöntem ve teknikleri ile yürütülen Hayat Bilgisi dersinde, öğrencilerin kariyer planlama becerisi, ileride sahip olmak istedikleri meslekleri ifade etme biçiminde ortaya çıkmıştır. Bu bulgudan hareketle etkin öğrenmenin, öğrencilerde mesleklerin farkındalığını sağladığı söylenebilir. Alan yazında etkin öğrenmeyle ilgili yapılan kimi araştırmalarda, etkin öğrenme uygulamaları ile öğrencilerin problem çözme, işbirliği içinde çalışma, yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme ve iletişim becerilerini geliştirdiği ortaya konulmuştur (Aydede ve Kesercioğlu, 2010; Robison, 2006; Kalem ve Fer, 2003; Sivan, Leung, Woon, Kember, 2000). Dolayısıyla alan yazındaki yapılmış araştırma bulgularına bakarak da etkin öğrenme yaklaşımının öğrencilerde beceri gelişimine olumlu bir katkısının olduğu söylenebilir. Bu araştırmada elde edilen bulgular da genel anlamda bu sonucu desteklemektedir. Araştırmada elde edilen sonuçlara dayalı olarak Hayat Bilgisi dersinde, öğrencilerde öz-yönetim becerilerinin nasıl geliştirileceği konusunda sınıf öğretmenlerinin ve velilerin bilgilendirilmesi, ilkökul üçüncü sınıf Hayat Bilgisi öğretim programında, etkin öğrenme yöntem ve tekniklerini içeren açıklamalara ve örnek etkinliklere yer

verilmesi, öz-yönetim becerileri düzeylerinin incelenmesi bağlamında tarama modelinde çalışmaların ve öz-yönetim becerilerinin geliştirilmesine yönelik tüm beceriler yerine öz-yönetim becerilerinin her birine yönelik farklı desenlerde araştırmaların yapılması önerilebilir.

**KAYNAKÇA**

- Açıkgöz, Ü. K. (2003). *Aktif öğrenme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Aydede, N. M. ve Kesercioğlu, T. (2010). “Aktif öğrenme uygulamalarının öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etkisi.” *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 14-22.
- Aydede, N. M. (2009). *Aktif öğrenme uygulamalarının öğrencilerin kendi kendine öğrenme ve eleştirel düşünme becerileri ile öz yeterlilik inançlarına ve erişmelerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Berger, D. S. (2003). *The effects of learning self-management on student desire and ability to self-management, self-efficacy, academic performance, and retention*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Albany State University, New York.
- Brandon, A. F ve All, C. (2010). “Constructivism theory analysis and application to curricula.” *Nursing Education Perspective*, 31, 89-92.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı, istatistik, araştırma deseni ve SPSS uygulamaları ve yorum*. (13. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Creswell, W. J. ve Plano Clarck, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. United States of America: Sage Publications.
- Creswell, W. J. (2009). *Research design qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. United States of America: Sage Publications.
- Çalık, T. ve Ereş, F. (2006). *Kariyer yönetimi*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Field, A. P. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. England: SAGE.
- Fredrick, A. T. (2008). “Facilitating better teamwork: analyzing the challenges and strategies of classroom-based collaboration.” *Business Communication Quarterly*, 71(4), 439-455.
- Gabbard, C. ve McBride, R. (1990). “Critical thinking in the psychomotor domain.” *International Journal for Health, Physical Education and Recreation*, 26 (2), 24-27.
- Goleman, D. (2011). *Duygusal zekâ neden IQ'dan daha önemlidir?* İstanbul: Varlık Yayınları.
- Grabinger, R. S. ve Dunalp, C. J. (1995). *Rich environments for active learning*. <http://www.researchinlearningtechnology.net/index.php/rlt/article/viewFile/9606/11214> adresinden 10 Ağustos 2015 tarihinde edinilmiştir.



Grier, V. ve Kreiner, D. (2009). "Incorporating active learning with PowerPoint-based lectures using content-based questions." *Teaching of Psychology*, 36, 134-139.

Johson, P. (2011). "Actively pursuing knowledge in the college classroom." *Journal of College Teaching & Learning*, 8(6), 17-30.

Kalaycı, Ş. (2014). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. (6. Baskı). Ankara: Asil Yayın.

Kalem, S. ve Fer, S. (2003). "Aktif öğrenme modeliyle oluşturulan öğrenme ortamının öğrenme, öğretme ve iletişim sürecine etkisi." *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri (Educational Sciences Theory & Practise)*, 3(2), 433-461.

Kabapınar, Y. (2012). *Kuramdan uygulamaya Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*. (Geliştirilmiş 3. Baskı.). Ankara: Pegem Akademi.

Keskin, H., Akgün, A. E. ve Yılmaz, S. (2013). *Örgütlerde duygusal zekâ ve duygusal yetenekler: Çalışma ortamında duyguların akıllıca yönetimi*. İstanbul: Der Yayınları.

King Sears, M. E. ve Bonfils, A. K. (1999). "Self-management instruction for middle school students with LD and ED." *Intervention in School and Clinic*, 35 (2), 96-107.

MEB (2009). *İlköğretim kurumları hayat bilgisi dersi öğretim programı*. <http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72> adresinden 5.02.2013 tarihinde elde edilmiştir.

Medland, B. M. (1990). *Self-management strategies, theory, curriculum and teaching procedure*. London: Praeger Press.

Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için rehber*. S. Turan (Çev.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım. (Özgün çalışma 2009).

Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için rehber*. S. Turan (Çev.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım. (Özgün çalışma 2009).

Michael J. (2009). "Faculty perceptions about barriers to active learning." *College Teaching*, 55 (2), 42-47.

Özdemir, M. S. (2011). "Toplumsal değişme ve küreselleşme bağlamında eğitim ve eğitim programları: Kavramsal bir çözümleme". *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (1), 85-110.

Pallant, J. (2001). *A step by step guide to data analysis using SPSS for Windows (Version 10)*. PA: Open University Press.

Partnership for 21st Century Skills (2010). *21st Century Readiness for Every Student: A Policymaker's Guide*. [www.p21.org](http://www.p21.org) adresinden 20.09.2013 tarihinde edinilmiştir.

Robinson, D. F. (2006). *Active learning in a large enrollement introductory biology class: problem solving, formative feedback and teaching as learning*. Yayınlanmamış doktora tezi, Brigham Young Üniversitesi, Provo.

Runswick-Cole, K. (2011). *Interwing. Qualitative methods in psychology a research guide* (pp.88-89). UK: McGraw Hill Open University Press.

Senemoğlu, N. (2009). *Gelişim öğrenme ve öğretim*. (Geliştirilmiş 14. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Shapiro, S. E. ve Cole, C. L. (1994). *Behavior change in the classroom*. London: The Guildford Press.

Silva, E. (2009). "Measuring skills for 21st century learning." *Phi Delta Kappan*, 90(9), 630-634.

Sivan, A., Leung, R. W., Woon, C. C. ve Kember, D. (2000). "An implementation of active learning and its affect on quality of student learning." *Inovations in education and Training International*, 37(4), 381-

Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*. Boston: Person/Allyn&Bacon.

Taçman, M. (2007). *Aktif öğrenme modeliyle oluşturulan sınıf ortamının öğrenciler üzerine etkisi*. 7. Uluslararası Eğitim Teknoloji Konferansı Yakın Doğu Üniversitesi. <http://www.world-education-center.org/index.php/cjes/article/viewFile/23/20> adresinden 12.09.2014 tarihinde edinilmiştir.

Tashakkori, A. ve Tedlie, C. (1998). *Mixed methodology combining qualitative and quantitative approaches*. London: SAGE Publications.

Tutkun, F. Ö. (2010). "21. yüzyılda eğitim programının felsefi boyutları". *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30 (3), 993-1016.

Tüysüz, B. (2007). *Öğrenci liderliği programı'nın altıncı sınıf öğrencilerinin liderlik rolleri ve davranışlarına etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Voogt, J. ve Roblin, P. N. (2010). *21st century skills*.  
<http://encore.oise.utoronto.ca/download/attachments/5374189/Voogt+Robin+21CS+2010.pdf> adresinden 20.09.2014 tarihinde edinilmiştir.

Wagner, T. (2008). "Rigor redefined." *Educational Leadership*, 68(2), 20-24.

Yıldırım, Ş. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (8. Baskı). Ankara: Seçkin.



## GÖÇMEN YAZINI YAZARI EMİNE SEVGİ ÖZDAMAR'IN “MUTTERZUNGE” ADLI ESERİNDE DİLSİZLİK SORUNSALINA BAKIŞ

*Hikmet ASUTAY\**  
*Jale Aylin ÇELİK\*\**

### ÖZET

1960'lı yıllardan sonra Almanya ve diğer ülkelere yaşanan göçler, birçok sorunu beraberinde getirmiştir. Bu sorunların başında dil sorunu gelir. Her kuşakta farklı şekillerde zuhur eden dil sorunu, bilhassa ikinci ve üçüncü kuşakta kendini gösteren ana dil sorunsalıyla daha vahim bir hal almıştır. Anadili unutmaktan ya da doğru bir şekilde öğrenememiş olmaktan kaynaklanan bu sorun, yabancı dili öğrenme ya da yabancı dili etkin bir biçimde kullanma sürecini de olumsuz bir şekilde etkilemek suretiyle bireysel ve toplumsal açıdan birçok sıkıntıya sebebiyet vermektedir. Bu sorunların başında kimlik sorunu gelmektedir; zira hiçbir dili anadili gibi konuşamayan bir insanın nereden geldiğini ya da nereye ait olduğunu sorgulaması ve bunun neticesinde kendisini psikolojik bir buhran içinde bulması kaçınılmazdır. Anadiline hâkim olmamasının yanı sıra, yabancı dili de doğru düzgün konuşamaması, kişinin yaşadığı topluma intibak etmesini ve o toplum tarafından kabul görmesini de imkânsız kılmaktadır. Dilsizlik sorunsalının, bireysel olduğu kadar toplumsal açıdan da azımsanmayacak boyutları haiz olduğu gerçeği, bu sorunsalı kuşkusuz, göçmen yazını kapsamında ele alınması gereken ciddi bir konu haline getirmektedir. Nitekim Türk-Alman göçmen yazınının en önemli yazarlarından biri olarak kabul edilen Emine Sevgi Özdamar da eserlerinde bu sorunu somut olarak işlemektedir. Bu çalışmadaki amaç, dilsizlik sorununu Emine Sevgi Özdamar'ın “Mutterzunge” ve “Vaterzunge” öyküleri üzerinden irdelemektir.

*Anahtar Kelimeler:* Anadil, Göçmen Edebiyatı, Dilsizlik Sorunsalı, Türk-Alman Göçmen Yazını, Emine Sevgi Özdamar

## DIE PROBLEMATIK DER SPRACHLOSIGKEIT BEI MIGRANTEN UND DIE BEHANDLUNG DIESER PROBLEMATIK AUS DER PERSPEKTIVE DER ERZÄHLUNGEN VON EMINE SEVGİ ÖZDAMAR

### ZUSAMMENFASSUNG

Die Migration nach Deutschland- und anderen Ländern in den 60er Jahren brachte viele Probleme mit sich bei. Die Problematik der Sprache steht dabei gewiss als eines der wichtigsten Probleme im Vordergrund, die sich vor allem in der zweiten und dritten Generation entstandenen Problematik der Muttersprache bemerkbar macht. Auf mangelhaftes Lernen oder Verlernen der Muttersprache zurückzuführende Problematik wirkt

\* Doç. Dr. Hikmet ASUTAY; Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı öğretim üyesi; [hikmetasutay@yahoo.de](mailto:hikmetasutay@yahoo.de)

\*\* Ar. Gör., Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı Alman Dili Eğitimi Bilim Dalı, Edirne; [ahaylin@gmail.com](mailto:ahaylin@gmail.com)

sich einerseits im negativen Sinne auf das Erlernen der Fremdsprache aus und andererseits verursacht sie auf individueller und gesellschaftlicher Ebene Probleme, die sich als ein Phänomen der Identitätslosigkeit manifestiert. Es ist nämlich keineswegs abzustreiten, dass ein Individuum, das weder die Muttersprache, noch die Fremdsprache beherrscht, sich mit seiner Identität auseinandersetzt und sie sogar in Frage stellt. Diese Gegebenheit erweist sich daher als eine ernst zu nehmende Thematik, die in der Migrationsliteratur behandelt- und analysiert werden muss. Unter Berücksichtigung dieses Faktums ist das Anliegen der vorliegenden Arbeit, die Problematik der Muttersprache Anhand der Erzählungen von Emine Sevgi Özdamar, die als eine der wichtigsten Autorinnen der Türkisch- Deutschen Migrationsliteratur Geltung hat, zu untersuchen. Auf dieses Ziel gerichtet wird die Behandlung und die Perspektive der Autorin hinsichtlich dieser Problematik in Angriff genommen und diskutiert, indem die Erzählungen analysiert werden.

**Schlüsselwörter:** Muttersprache, Migrationsliteratur, die Problematik der Sprachlosigkeit, Türkisch-Deutsche Migrationsliteratur, Emine Sevgi Özdamar

## 1. GİRİŞ:

1960'lı yıllardan itibaren, insanlarımız başta Almanya olmak üzere birçok Avrupa ülkesine ekonomik nedenlerden dolayı göç etmiş ve bu olgu birçok sorunu beraberinde getirmiştir (Zengin 2000: 1). Bu sorunların başında, her kuşakta kendini farklı şekilde gösteren dil sorunsalı gelir. Birinci kuşaktaki sorunların başında, yabancı dil ve kültürle ilgili yaşanan zorluklar başı çekerken, ikinci kuşakta yabancı dilden ziyade ana dile ilişkin sorunların ortaya çıktığı görülmektedir (Ertem, 2013: 266). Bu konuya ilişkin yapılan araştırmalar ikinci kuşak Türk çocuklarının dil çatışması yaşadıklarını ve ana dillerinin akıcılığını kaybettiğini gözler önüne sermektedir. Elbette bu olgu, yabancı ülkede yaşamının en önemli koşulu olan yabancı dili öğrenmiş olmanın ve uyum sağlamış olmanın bir neticesi olarak değerlendirilebilir; ancak yabancı bir ülkede yaşamak kendi dilini ve kültürünü terk etmek anlamına gelmemelidir. Üçüncü kuşakta ise durum daha vahim bir hal almaktadır; zira gerek Almanca gerekse Türkçede sorunlar yaşanmak suretiyle iki kültür arasında bocalama söz konusudur (Almanya Bülteni). Fakat bu durum da aile fertlerinin eğitim seviyesine, bireysel eğitime ve sosyal faktörlere göre değişkenlik gösterebilmektedir (Kulaksızoğlu, 2008: 4-8).

Kuşaktan kuşağa değişkenlik gösteren dil sorunlarından bağımsız olarak bakıldığında, yurt dışında yaşayan vatandaşlarımızın genel itibarıyla gerek yabancı dili öğrenmede, gerekse ana dillerini çocuklarına aktarmada Zorluklar yaşadıkları görülmektedir. Bu olgu da ister istemez, aile içi ilişkilerden toplumsal ilişkilere değin birçok alanda sıkıntıya sebebiyet vermektedir (Die Gaste). Zira kendini hiçbir dilde doğru düzgün ifade edemeyen bir bireyin nereden geldiğini veya nereye ait olduğunu sorgulaması ve bunun neticesinde bir kimlik bunalımına girmesi kaçınılmazdır. Bu

durum onun yaşadığı topluma uyum sağlaması ve o toplum için faydalı bir birey olması açısından engel teşkil etmektedir.

Her ne kadar uyum politikalarının temelinde yabancı dili öğrenmek olsa da, dil öğrenmenin uzun zaman önce saptanmış bilimsel temellere dayandığı gerçeği kanıksanamaz. Bu gerçeğe göre de herhangi bir dili doğru ve tam öğrenebilmenin yolu, anadilin düzgün bir şekilde öğrenilmesinden geçer. Bu anlamda yerleşik dil gruplarının iletişim ve birlikte yaşama sorununun ötesinde, göçmenlerin göç ettikleri ülkeye entegrasyonu ve bu entegrasyonun temelinde yaşadıkları sıkıntılar sorun olarak irdelenmelidir. Böylece ana dil ve onun üzerinden öğrenilen ikinci yabancı dil göç ve göçmenlerin sorunları kapsamında toplumsal niteliğe sahip bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır.

Dilin salt insanlar arasındaki iletişimi sağlayan bir araç olmanın ötesinde bilgi edinmenin de temel aracı olduğu gerçeğinden hareketle, dilsizlik sorunsalının salt göçmen sorunları kapsamında değil eğitim ve öğretim sorunlarıyla beraber değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu sorunsalın toplumsal ve bireysel açıdan önemi, bu sorunsalı göçmen yazını bağlamında da işlenmesi ve tartışılması gereken önemli bir konu haline getirmiştir. Nitekim bu sorun, Emine Sevgi Özdamar'ın "Mutterzunge" adlı eserinde somut bir şekilde ele alınmaktadır.

## 2. GÖÇMEN YAZININDA EMİNE SEVGİ ÖZDAMAR'IN YERİ

1946 yılında Malatya'da dünyaya gelen Emine Sevgi Özdamar, 1965- 1967 yılları arasında Berlin' de işçi olarak çalışmıştır. 1967-1970 yılları arasında İstanbul'da tiyatro eğitimi alan Özdamar, 1976 yılında Doğu Berlin Volksbühne'de, önemli tiyatrocuların yanında oyunculuk yapmış, daha sonra Paris, Bochum, Berlin, Frankfurt ve Münih tiyatrolarında da yer almıştır. Bunun yanı sıra "Happy Birthday", "Yasemin", "Die Reise in die Nacht" gibi birçok filmde yer alan Özdamar, aynı zamanda kendi oyunlarını da sahnelemektedir. 1986'dan bu yana serbest yazar olarak Berlin'de yaşamını sürdürmektedir.

Özdamar 1992 yılında yayınlanan otobiyografik romanı "Das Leben ist eine Karawanserei hat zwei Türen aus einer kam ich rein aus der anderen kam ich raus" adlı eseri ile 1991 yılında "Ingeborg Bachmann", 1992' de "Walter Hasenclever", 1999'da "Adelbert von Chamisso", 2001 yılında da "Kleist" ödülüne layık görülmüştür. Bu eserde, kimliğini ve kültürünü arayan küçük bir kız çocuğunun gözünden yazarın çocukluğu ve ilk gençlik yılları anlatılmaktadır. Bu eser aynı zamanda 1950'li Ve 1960'lı yılların Türkiyesini yansıtmaktadır. Eserin Türkçeye çevirisi Ayça Sabuncuoğlu tarafından yapılmıştır.

Yazarın 1998 yılında yayınlanan "Die Brücke vom goldenen Horn" romanı dil bilmeyen, fakat dile yatkınlığı olan ben anlatıcının Almanya ve Türkiye'de

yaşadığı maceraları konu alır. Kitabın birinci bölümünde Almanya’ da yaşantısı ele alınırken, ikinci bölüm ben anlatıcının Türkiye’ deki yaşantısını içerir. Bu anlamda eserin de adını aldığı köprü doğuyla batıyı birbirine bağlayan bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Eserde Türkiye’de cereyan eden toplumsal, siyasi, kültürel olaylar anlatılırken, Türkiye’deki “Sol” kavramının oluşumu irdelenmektedir. Bu eserin çevirisi İlknur Özdemir tarafından gerçekleştirilmiş ve “ Haliç Köprüsü” başlığını almıştır.

En fazla dikkat çeken eserlerin arasında bu çalışmada incelenecek olan “Mutterzunge” eseri de yer almaktadır. Bu eserde yazarın kahraman aracıyla yaşadığı ana dil sorunsalı, yabancılaşma ve kültürden uzaklaşma ve buna bağlı olarak gelişen kimlik sorunsalı ele alınmaktadır. 1990 yılında yayımlanan eser Türkçeye Fikret Doğan tarafından çevrilerek “anne dili” adını almıştır.

Emine Sevgi Özdamar’ın eserleri genel itibariyle ele alındığında 1980’li yılların Konuk İşçi Edebiyatı ile üçüncü kuşağın paradigma değişimi arasındaki dönemi tematize ettiği söylenebilir. Eserlerinde yabancı kavramı ve yabancı deneyimlerinin konu edilmek suretiyle çok kültürlülük olgusuna geçiş sağlandığı net bir şekilde görülmektedir. Bu bağlamda gerek ana vatanda gerekse yabancı ülkede yaşanan deneyimlere çok sık yer verilmesi, doğu batı arasında köprü oluşturulmasını sağlamış, bu deneyimler yabancılaşmanın beraberinde getirdiği kimlik ve kültür arayışında da ön plana çıkmıştır.

Yazarın eserleri dilsel açıdan incelendiğinde yazarın kendine özgü bir Almanca kullanımına sahip olduğu anlaşılmaktadır. Standart dilden uzaklaşma, gramer kurallardan sapma, birbiri ardına kullanılan atasözleri, deyimler, eğretilmeler, şiirler, şarkılar, dualar, simgesel anlatımlar vasıtasıyla kendini gösteren bu özgün dilin Türkçeden Almancaya kelimesi kelimesine aktarım olması alman okuyucuda merak uyandırmasını sağlamaktadır. Özgün bir dille ele aldığı göçmen sorunları edebiyat çevresinde de yankı bulmuş ve Özdamar’ın yarattığı bu özgün dilde bütünlüğü ve akıcılığı sağlama sorunsalını aşması da dikkat çekmiştir. Akıcılığı bozmadan yeni bir dil yaratması, okuyucunun kendisini daha önce görmediği, tanımadığı gerçek dışı bir dünyada bulmasını ve bu dünyadan büyülenmesini sağlamıştır (Aytaç, 1998: 5).

### 3. MUTTERZUNGE VE VATERZUNGE: ÖZ’E DOĞRU BİR YOLCULUK

Emine Sevgi Özdamar’ın 1990 yılında Rotbuch Yayınevi (Berlin) tarafından basılan *Mutterzunge* adlı eseri 127 sayfadan oluşmaktadır. Biçimsel olarak dört ayrı hikâyeden oluşan eser sırasıyla “Mutterzunge” ,”Grossvaterzunge” “Karagöz in Alania, Schwarzauge in Deutschland“ ve “Karriere einer Putzfrau, Erinnerungen



an Deutschland“ başlıkları altında toplanmıştır. Bu bölümde “Mutterzunge” ve “Vaterzunge“ öyküleri irdelenecektir.

### 3.1. İçerik Çözümlemesi

İçerik olarak ele alındığında birinci ve ikinci hikâyenin konusu birbirinin devamı ve tamamlayıcısı niteliğindedir; iki hikâyede de göçmenlerin ana dil sorunsalı konu edilmiş ve yazar, konuşmaların ve olayların kahraman tarafından aktarıldığı ben-anlatıcı şeklini tercih etmiştir. Öyküde kahraman, Türkiye’den Almanya’ya göç etmiş ve artık hayatını doğu ve batı Berlin arasında idame ettirmek zorunda olan genç bir kız olarak karşımıza çıkmaktadır. Kız, annesiyle yaşadığı bir diyalogun sonucunda anadilini unuttuğunu fark eder; zira günlük yaşantısında sadece Almanca konuşmaktadır. Kahraman, anadilini ve bununla beraber kimliğini de kaybetmiş olmanın bilinciyle ve korkusuyla, anadiline ve dolayısıyla özüne doğru bir yolculuğa çıkmaya karar verir. Bu yolculuk Türkçe konuşan; ancak Arapça yazıya vakıf olan büyük babasının dilinden geçmektedir. Kahraman büyük babasının dilini, annesine, dolayısıyla da anadiline giden bir yol olarak görmektedir. Arapçanın da Türkçenin özü olduğu düşüncesinden yola çıkarak, İbni Abdullah adında bir hocadan Arapça dersi almaya başlar ve hocasıyla beraber Arapça ve Türkçenin benzer yönlerini keşfeder. Arapçadan Türkçe kelimeler türetmek suretiyle anadiline yaklaşmaya çalışır. Öğrenci ve hoca arasında zamanla duygusal bir bağ oluşur ve bu bağ ikisi için de Arapçayı aşkın dili haline getirir. Hikâyenin sonunda hoca Arabistan’a geri döner; ancak kahraman açısından olumlu bir durum söz konusudur; zira hocası sayesinde anadiline biraz daha yaklaşmıştır ve Arapça derslerini sürdürmekte de kararlıdır.

Bu iki öyküde göze çarpan temel sorun; göç nedeniyle kendi dilinden ve kültüründen uzak kalmış göçmenlerin yaşadığı dil sorunsalıdır. Yabancı ülkede yaşadığı ve yaşadığı bu ülkenin dilini konuşmak zorunda kaldığı için, kendi dilinden ve kültüründen uzaklaşan başkahraman kendi özüne dair bir arayış içerisine girer. Bu dil sorunsalı kimlik arayışını da beraberinde getirmektedir; zira kahraman her ne kadar Almancaya hâkim olsa da hiçbir yabancı dilin anadilin yerini tutamayacağını şu sözlerle ifade etmiştir: “*In der Fremdsprache haben Wörter keine Kindheit (s.47)*”<sup>1</sup>.

Kahraman geçmişte yaşadığı anıları, deneyimleri tahayyül etmek suretiyle anadiliyle bir bağ oluşturmaya çalışmaktadır. Ailesinin geçmişine ve kahramanın çocukluğuna dair anılar anadilinde saklıdır; ancak asıl sorun anadilinin zorlukla anımsanan bir yabancı dil haline gelmesidir. Şimdiki zamanla geçmiş zaman

<sup>1</sup> Yabancı dilde kelimelerin çocukluğu yoktur. (Bu çalışmada yer alan Almancadan Türkçeye alıntılarının tamamının çevirisi yazarlardan Jale Aylin Çelik tarafından yapılmıştır.)

arasında kaybolmuşluk intibası veren kahraman, bu duygularını şu şekilde dile getirmektedir: “*Wenn ich nur wüsste, in welchem Moment ich meine Mutterzunge verloren habe (s.9)*”<sup>2</sup>.

Anadiline annesinin sarf ettiği sözleri hatırlayarak yakınlaşmaya çalışır; ancak bu sözlerin de yabancı bir dili anımsattığını fark eder:

*“Ich erinnere mich jetzt an Muttersätze, die sie in ihrer Mutterzunge gesagt hat, nur dann, wenn ich ihre Stimme mir vorstelle, die Sätze selbst kamen in meine Ohren wie eine von mir gut gelernte Fremdsprache (s.9)”*<sup>3</sup>.

Anlatıcı anadiline doğru yaptığı yolcuğun başında, genç yaşında Türkiye’de tanık olduğu travmatik olaylara değinmektedir. Bu olayların kahramanın vatanına ve anadiline olan tutumunu doğrudan etkilemesi doğaldır. Nitekim anımsadığı olaylardan birini aktardıktan sonra anadilini nasıl kaybettiğini sorgulaması, bu tutumun tezahürü niteliğindedir. Buna benzer ibareleri başka yerlerde de kullanmıştır; ancak bu bağlamda bir serzeniş sezilenmektedir. Başka bir deyişle yaşadığı olayların onu anadilini unutturmaya zorladığına dair bir intiba vermektedir:

*“Ein Zeitungsausschnitt. Arbeiter haben ihr eigenes Blut selbst vergossen. Streik war verboten, Arbeiter schneiden ihre Finger, legten ihre Hemden unter Blutstropfen, in das blutige Hemd wickelten sie ihr trockenes Brot, schickten das zum türkischen Militär. (...) Wenn ich nur wüsste, in welchem Moment ich meine Muttersprache verloren habe (s. 11)”*<sup>4</sup>.

Anlatıcı geçmişte tanık olduğu bu olayları anımsarken, başkaları tarafından sarf edilen cümleleri de hatırlar. Anımsadığı olaylar da anadiline giden yolun önemli bir parçası mahiyetindedir:

*“Kommissar sagte: Hast du kein Herz für deinen Vater, ich hab auch eine Tochter in deinem Alter, Allah soll euch alle verfluchen Inschallah. (...) In den Ploizeikorridor haben die auch den Bruder von Mahir gebracht, Mahir, der in den Zeitungen als Stadtbandit bekannt gemacht war. In den Tagen hatten sie Mahir mit Kugeln getötet (s.14)”*<sup>5</sup>.

Çocuğu asılan bir annenin sözlerini anımsarken o sözlerin de tıpkı annesinin sözleri gibi kendisine yabancı olduğunu fark eder. Aktardığı bu trajik olaylarda

<sup>2</sup> Anadilimi ne zaman kaybettiğimi bir bilsem.

<sup>3</sup> Annemin kendi anadilinde söylediği cümleleri sadece onun sesini hayal ettiğimde anımsayabiliyorum; fakat o zaman bile o cümleler bana iyi bir şekilde öğrenmiş olduğum yabancı bir dil gibi geliyor.

<sup>4</sup> Bir gazete kupürü: “İşçiler kendi kanlarını döktüler.” Grev yasaktı, işçiler ellerini kesip gömleklerine kanlarını sürüyorlar. Bu kanlı gömleklerin içine kuru ekmeğe koyup Türk Silahlı Kuvvetlerine yolluyorlar. (...) Ah ah, anadilimi ne zaman kaybettiğimi bir bilsem!

<sup>5</sup> “Sende baba sevgisi yok mu? Benim de bir kızım var, Allah hepinizin belasını versin inşallah...” Polis koridorlarına Mahir’in kardeşini de getirdiler. Mahir, gazetelerde şehir eşkıyası olarak nam salmıştı. O günlerde Mahir’i kurşunla öldürmüşlerdi.

anadilini araması hüznü bir etki bırakır: “*Dieser Saetze, von der Mutter eines Aufgehaengten, erinnere ich mich auch nur so, als ob sie diese Wörter in Deutsch gesagt haette (s.11)*”<sup>6</sup>.

Kahraman Atatürk tarafından gerçekleştirilen Harf İnkılâbı’nı benliğine yapılan ağır bir darbe olarak nitelendirir ve kimliğini Arapça yazıyı öğrenerek bulma çabasına girer; çünkü bu inkılâbı Arapça yazıya vakıf olan büyük babasıyla özü arasına giren bir sorun olarak değerlendirmektedir: “*Wenn mein Grossvater und ich stumm waeren und uns nur mit Schrift was erzaehlen könnten, könnten wir uns keine Geschichten erzaehlen (s.14)*”<sup>7</sup>.

Arapçanın kendisini büyük babasına, dolayısıyla da özüne yakınlaştıracığı düşüncesinde olan kahraman, Arapça öğrenmeye yönelik kararlılığını şu şekilde ifade eder: “*Ich werde zum anderen Berlin zurückgehen. Ich werde Arabisch lernen, das war mal unsere Schrift, nach unseren Befreiungskrieg...(s. 14)*”<sup>8</sup>.

Kahramanı anadiliyle, kültürüyle, dolayısıyla benliğiyle buluşturan tek unsur öğretmeninden aldığı Arapça dersidir. Arapçaya her yakınlaştığında öğretmenine karşı duygusal bir yakınlık hissetmeye başlar. Bu duygusal yakınlık kendini tutku dolu düşüncelerde ifşa eder:

*“Ich hatte Schmerzen in meinem Körper, ein Fieber kam und trennte mich von anderen Lebenden, ich legte mich hin, sah, wie der Schmerz meine Haut aufmachte und sich in meinem Körper überall einnähte, ich wusste, dass ich in diesem Moment Ibni Abdullah in meinen Körper reingekommen war, dann war Ruhe, Schmerz und Fieber gingen weg, ich stand auf (s. 22)”*<sup>9</sup>.

Kahraman öğretmeniyle beraber Arap ve Türk kültürünün ortak özelliklerini keşfeder. Bu keşif de ana dile giden yolculuğun önemli bir parçası olarak karşımıza çıkmaktadır:

*“Ich suchte arabische Wörter, die es noch in türkischer Sprache gibt. Ich fragte Ibni Abdullah: Kennst du sie? (...) Ich sagte: Bis diese Wörter aus*

<sup>6</sup> Asılan çocuğun annesinin cümlelerini de aynı şekilde hatırlıyorum. Sanki Almanca söylenmişler gibi.

<sup>7</sup> Eğer büyük babam ve ben dilsiz olsaydık ve birbirimizi sadece yazı yoluyla ifade edebiliyolsaydık, birbirimize hikâyeler anlatamazdık.

<sup>8</sup> Berlin’in diğer tarafına gideceğim ve Arapça öğreneceğim. Kurtuluş Savaşı’ndan önce, Arapça bir zamanlar bizim yazımızdı.

<sup>9</sup> Bedenim ağrılardan kıvrım kıvrım kıvranıyordu. Her yerimi bir ateş sarmıştı ve bu ateş beni diğer canlılardan ayırıyordu. Uzandım ve acımın tenimi ve bedenimi nasıl ele geçirdiğini hissettim. İşte tam o anda, Ibni Abdullah’ın içimde olduğunu biliyordum. Sonra bir sükûnet çöktü üzerime, acı ve ateş yok oluverdi ve ayağa kalkmayı başardım.

*deinem Land aufgestanden und zu meinem Land gelaufen sind, haben sie sich unterwegs geändert (s. 31)''10.*

Hocasının kahramana olan davranışları ve söylemleri, ona karşı kendisinin de yoğun hisler beslediğini gözler önüne sermektedir. Kahraman ve öğretmeni arasındaki ilişki zamanla tutkulu bir aşka dönüşür:

*“Ich sprach zu dem Ibni Abdullah, der in meinem Körper war: Mein Herz wollte fliegen, hat keine Flügel gefunden, meine Liebe ist ein Hochwasser, es schreit, wirft mein Herz vor sich her, es weint, keine Hand habe ich gefunden, die sie ihm abwischt, ich habe mich in Liebeshochwasser gehen lassen, ich habe kein Wörterbuch gefunden für die Sprache meiner Liebe (s.34)''11.*

Anlatıcı ve öğretmeni arasında gelişen romantik ilişki Arapçayı da adeta aşkın dili haline getirir:

*“Ich saß da, schaue in die Augen von Schriften, die Schriften schauen in meine Augen. Sie nickten, als ich sagte, die Liebe ist ein leichter Vogel, er setzt sich leicht irgendwohin, aber er steht schwer auf (s. 42)''12.*

Sonuç olarak kahraman aldığı Arapça derslerden sonra anadiline daha fazla yaklaştığını fark eder. Bu yola başlamadan evvel anadilinde salt birkaç kelimeyi hatırlayabilirken, şimdi ona biraz daha yakınlaşmıştır. Büyük babasına karşı hissettiği o büyük sevgi, kahramanı, gerçek sevgiyi onun yazdığı dilde aramaya yöneltmiştir. Nitekim sevgiyle bağdaştırdığı tüm kelimelerin özü çocukluğundadır. Bu çıktığı yolculuğun sonunda o sevgiyi tekrar bulduğunu hisseder.

<sup>10</sup> Türkçede halen varlığını sürdüren Arapça kelimeleri aramaya başladım. “Bu kelimeleri biliyor musun?” diye sordum Ibni Abdullah’a. (...) “Bu kelimeler, senin ülkenden çıkıp benim ülkeneye gelene kadar, yolda bir dizi değişikliğe maruz kalmış”, dedim.

<sup>11</sup> Bedenimin içindeki Ibni Abdullah’a sessizce seslendim: Kalbim uçmak istedi; lakin kanatlarını bulamadı. Aşkım bir tufan gibi, beni yıkıyor, yakıyor, parçalıyor, yerle yeksan ediyor. Ağlayan kalbimin gözyaşlarını silecek bir el yok ki. Kendimi bu tufanın akışına bırakmaktan başka bir çarem yok. Bir aşk-ı lügat yok yeryüzünde, bu hislerime tercüman olacak.

<sup>12</sup> Oraya oturuverdim. Yazılar bana bakıyor, ben yazılara bakıyorum. Aşk hafif bir kuş gibi, kolayca bir yere konuyor; fakat konduğu yeren kolay kolay kalkamıyor, dedim yazılara yakınlıkla. Onlar da tasvip edercesine kafalarını salladı.

### 3.2. Siyasi Çatışmaların İçinde Geçen Genç Kızlık Dönemi

Yazarın hayatı incelendiğinde, ben-anlatıcı olarak karşımıza çıkan kahramanın kendisi olduğu sonucuna varılmaktadır. 1970’li yıllarda Türkiye’de yaşanan siyasi kriz esnasında Türkiye işçi partisi (TİP) mensubu olan yazar, yaşadığı olaylara kahraman aracılığıyla değinerek, geçmişe de bir anlamda yolculuk yapmıştır. Aktardığı olaylar doğrultusunda 12 Mart 1971 darbe girişimi eylemleri kapsamında gelişen siyasi olaylarda solcu olarak aktif olduğu sonucuna varmak mümkündür:

*“Ich sagte: So viele Tote Freunde habe ich hinter mir in meinem Land gelassen. Siebzehnjährige haben sie aufgehängt, ich bin für meine Regierung Kommunistin (s.17)”<sup>13</sup>.*

Tarihsel gerçekler göz önünde bulundurulduğunda yazarın yaşamış olduğu olayların gerçekleri yansıttığını söylemek mümkündür; zira 1969’lu yıllardan itibaren Türkiye’de gergin bir ortam hâkim olmuştur (Politika Dergisi). 1969 yılında cereyan eden ve tarihte “Kanlı Pazar” olarak anılan günden 12 Mart 1971 muhtırasına değin gelişen olaylar ve bu olayları müteakip tahakkuk eden tutuklamalar birçok demokrat ve sosyalistin ömür boyu hapsiyle ya da infazıyla sonuçlanmıştır (Bkz. Deniz Geçmiş, Hüseyin İnan, Yusuf Aslan, 6 Mayıs 1972). Emine Sevgi Özdamar da geçmişe yaptığı bu yolculukta bir anlamda Türkiye’deki bu kanlı dönemi yansıtmaya çalışmıştır:

*“Sie war eine Mutter von einem im Gefängnis in der Nacht schlafenden Jungen, weil er wartete, dass man ihn zum Aufhängen abholen wird. (...) Das Haus wurde voll mit ihnen, ich habe auf meinen Beinen gesessen, bin da geblieben, als ich fragte, was ist mit meinem Sohn, haben die gesagt. Dein Sohn ist Anarchist (s. 10)”<sup>14</sup>.*

Türkiye’deki bir döneme damgasını vuran siyasi vukuatların yansımalarının yanı sıra, yazarın Cumhuriyet’in ilanından sonra gerçekleşen Harf İnkılabı’nı sert sözlerle yererek, siyasi bir tavır içine girdiğini gözlemlemek mümkündür. Bu inkılabı özüne yapılan bir darbe olarak nitelemesi de bir o kadar ilginç bir durumdur. Şayet bu inkılabın gerçekleşmemiş olması halinde, yazarın da anadilinden uzaklaşması söz konusu olmayacakmış gibi bir izlenim yaratılmıştır; hâlbuki onu dilinden uzaklaştıran şey yabancı ülkede yaşayarak, o ülkenin dilini konuşmasıdır. Ayrıca kendisi dünyaya geldiğinde yeni Türk alfabesinin içinde doğmuştur ve dolayısıyla onu Arap alfabesine bağlayan tek unsur çok sevdiği dedesinin salt Arapça

<sup>13</sup> “Ülkemde, arkamda birçok ölü bıraktım. 17 yaşındakileri astılar. Hükümetin gözünde, ben bir komünistim”, dedim.

<sup>14</sup> O kadın, ertesi günü asılacağı için geceyi nezarethanede geçiren oğlanın annesiydi. (...) “Ev onlarla dolup taşıtı”, dedi kadın ve ekledi: “Ayaklarımın üzerine oturdum, orada öylece kaldım. Oğluma ne oldu diye sorduğumda onun anarşist olduğunu söylediler.”

yazıya vakıf olmasıdır. Bu durumda özüne yapılan bir darbeden bahsetmesi son derece öznel bir tutum olarak kabul edilebilir. Gene aynı bağlamda bir yandan Atatürk'ün harf inkılâbını yererken diğer taraftan çocukluğunda Atatürk şiirleri okuyuşundan ve ağlamasından bahsetmesi, belirli bir kesime yaranma ve yanlış anlaşılma çabası olarak değerlendirilebilir. Genel itibariyle ele alındığında, yazarın yaşadığı ana dil sorunsalı, kültürden uzaklaşma, geçmişte yaşadığı menfi tecrübeler hayatını olumsuz yönde etkileyerek düşüncelerine ve yazınına yansımış, düşüncelerinde de siyasi çatışmaların ortaya çıkmasına sebebiyet vermiştir. Yazar bu bağlamda, kahramanın ağzıyla içinde bulunduğu buhranı hayal gücünün sınırlarını zorlayarak dramatize eder:

*“Dieses Verbot ist so, wie wenn die Hälfte von meinem Kopf abgeschnitten ist. Alle Namen von meiner Familie sind arabisch: Fatma, Mustafa, Ali, Samra. Gottseidank gehöre ich noch zu einer Generation, die mit vielen arabischen Wörtern aufgewachsen ist (s. 31)”<sup>15</sup>.*

Netice itibariyle yazarın yaşadığı siyasi çatışmaları aktarış biçimi, bu çatışmaların anadiliyle arasına giren büyük bir engel olarak algılanmasına yol açmıştır.

### 3.3. Eserin Dil Açısından Çözümlemesi

Dilsel açıdan ele alındığında, yazarın olağan dışı bir üslubu söz konusudur. Eseri Almanca kaleme alan yazar, zaman zaman Almanca gramer yapısına uygun olmayan ve Alman dil ve kültürüne uzak olan deyim ve sözcüklerden faydalanmıştır. Türk kültürünün Almanca yansıması olarak kendini gösteren bu yapılar, eserin Türkçe düşünülüp Almanca yazıldığı intibamı vermektedir. Yazar spesifik bir dil yaratma çabasına girmiştir; dolayısıyla salt Almanca bilen ve Türk kültürüne uzak bir okuyucunun eseri anlaması ve yorumlaması tartışmalı bir hal almıştır. Bu olgu ilk olarak kitabın başlığında görülmektedir. ”Mutterzunge” sözcüğü Almancada karşılığı olmayan bir kelimedir. Anadilin Almanca karşılığı ”Muttersprache” iken, yazar Türkçedeki ”dil” kelimesinin Almanca karşılığı olan ”Zunge“ kelimesini, Almancada ”anne” anlamına gelen ”Mutter” kelimesiyle birleştirerek, Almancada var olmayan bir kavram yaratmıştır. Bu olgu, eseri Almanca okuyan bir okuyucu açısından cazip kılabilir; zira okuyucuda merak uyandırma ihtimali yüksektir. İçeriksel olarak yaklaştığımızda, eserinde dil ve kimlik sorunsalını iç içe ele alan bir yazarın, dili bilinçli olarak paradoks bir hale getirmek suretiyle iki dil ve kültür arasında kaybolmuşluk izlenimini yansıtmaya çalıştığı kanısına varılabilir. Fakat aynı zamanda, bu iki dil ve kültür arasında bir bağ kurmaya çalıştığı da söylenebilir.

<sup>15</sup> Bu yasak sanki bedenimin bir yarısının kesilmesi gibi bir şey. Ailemdeki tüm isimler Arapça: Fatma, Mustafa, Ali, Samra. Şükürler olsun ki, birçok Arapça kelimeyle büyüyen bir kuşağın temsilcisiyim.

Bu kavram gerek ana dile, aile ve kültüre bağlılığı gerekse yaşanan ülkeye olan uyumu simgeleyen bir kavram olarak yorumlanabilir. Kendi kimliğini bulma yolunda, Almanca da Arapça gibi kilit bir rol oynamaktadır; çünkü kahraman kendisini sadece Almanca ifade edebilmektedir:

*“Es ist siebzehn Jahre her, man hat ihnen die Milch, die sie aus ihren Müttern getrunken haben, aus ihrer Nase rausgeholt (S.14)”<sup>16</sup>.*

(...)

*“Meine Herren, spielt in meinem Gesicht ein Affe? (S.2217)”.*

Bu alıntılarda görüldüğü üzere, yazar Türk kültürüne özgü söylem ve deyimlerden faydalanmıştır. Almanca dili açısından ifade bozukluğu olarak nitelendirilecek tümcelerın yanı sıra, Almancada norm hataları olarak değerlendirilecek yapılar da mevcuttur: *“Wenn die Flasche leer ist, ich muss gehen (s. 25)”*.

Yazar büyük anne figürünün, çocukluğunda ona anlattığı bir masala yer vererek, Türk kültürüne özgü masal kalıbını şu şekilde yansıtır: *“Es war einmal, es war keinmal... (s.35)”<sup>18</sup>.*

Dilsel açıdan göze çarpan bu norm hataları ve ifade bozuklukları, içerikle örtüşmektedir. Almancayı sonradan öğrenen kahramanın anadiliyle ve kimliğiyle yaşadığı sorunlar, yazarın bilinçli olarak oluşturduğu özgün bir dille ifade edilmiştir. Bu özgün dil Almancaya dair normları, kuralları yok saymaktadır. Bunun yanı sıra, bilhassa Türk kültürüne ait kalıplaşmış ifadeler, deyimler dile getirilirken, teşhis, kişileştirme, teşbih gibi mecazla ilgili sanatlardan faydalanılmıştır. Bu ifadeler okuyucunun anlatılanları tahayyül etmesini ve kendisini âdeta anlatının içinde bulmasını sağlamaktadır:

*“Ein altes Croissant sitzt müde im Teller (s. 9)19”.*

*“Der Tod ist ein schwarzes Kamel, er setzt sich vor jeder Tür nieder (s.17)”.*

*“Geduldstein, hättest du das alles ausgehalten? (s.36)20”.*

Yazar, kahramanın duygularını yansıtırken çok sık mecazla ilgili sanatlardan yararlanır:

*“Knabe, bist du aus einer Huri geboren, mein Verstand ist aus seinem Ort weggeflogen, deine Wimpern sind Pfeile, die mein Blut tranken, deine saubere Stirn ist ein verfluchtes Meer, kann die Kraft am Knie bleiben, wenn*

<sup>16</sup> 17 yıl geçti, onların analarından emdikleri süt burunlarından fitil fitil getirildi.

<sup>17</sup> “Beyler, ayı mı oynatıyorum?”

<sup>18</sup> Bir varmış bir yokmuş. (...)

<sup>19</sup> Yaşlı bir kruvasan yorgun bir şekilde tabakta oturuyor.

<sup>20</sup> “Sabır taşı, sen bunlara katlanır mıydın?”

*man in deine schwarzen Augen guckt, dein Mund, wenn er was sagt, das bringt die Toten ins Leben zurück ( s. 30 )”.*

Türk kültürünü yansıtan deyimler, atasözleri, kelime oyunlarının yanı sıra dua, şarkı gibi yapıların doğrudan Almancaya çevrilerek verilmesi, bir taraftan Türk kültürüne ait değerlerin Alman kültürüyle buluşmasını sağlamış diğer taraftan da okur açısından olağan dışı bir dünya yaratılmasını sağlamıştır:

*“Im Namen Allahs des Barmherzigen, wenn der Himmel sich spaltet und wenn sich die Sterne zerstreuen und wenn sich die Wasser vermischen...(s. 20)”.*

*“Du feine Rose meiner Gedanken, Du lustige Nachtigall meines Herzens. Ich hab dich gesehen...(s. 29)”<sup>21</sup>.*

Yukarıda belirtilen unsurlar doğrultusunda bölümün başında da ifade edildiği üzere, yazarın bilinçli olarak yeni bir dil yarattığı kanısına varmaktayız. Bu yarattığı dilin en spesifik özelliği Türk dili ve kültürüne ait öğelerin doğrudan Almancaya çevrilerek verilmesidir. Bu eseri özel kılan en önemli unsur ise dilsel, kültürel ve pragmatik hatalardan oluşan bu yeni dilde bütünlüğün ve akıcılığın bozulmamış olmasıdır. Başka bir deyişle, normal şartlarda iki kültür arasındaki iletişimi bozması kolay bir şekilde ön görülebilecek olan bu hatalar, bilakis iki kültürü birbirine yakınlaştırma işlevi görmüştür.

#### 4. SONUÇ:

Yazar, “Mutterzunge” adlı eserinde kendi yaşadığı tecrübelerden yola çıkarak, Almanya’ya göç eden insanların dil ve kimlik sorunsalını ele almıştır. Bunu yaparken, kendine özgü bir üslup kullanan yazar, 2012 senesinde Almanya’da kendisiyle yapılan bir röportajda dilsizliğin de bir dil olabileceğini ifade etmiştir. Bu sözleriyle eserlerinde kullandığı özgün dile bu şekilde açıklık getirmiş ve yabancı ülkede gerçekleşen kimlik arayışının da farklı şekilde olabileceğinin altını çizmiştir. Bu anlamda yazar kurallara bağlı olmayan yeni bir dil yaratmıştır. Bu tür her ne kadar Almanca yazılsa da her anlamda Türk kültürünün izlerini taşımaktadır. Bu anlamda yazarın Türk ve Alman kültürü arasında bir köprü oluşturmaya çalıştığı kanısına varılabilir.

Göçmenlerde ana dil sorunsalı bakımından değerlendirildiğinde, yazarın da bizzat bu sorunu yaşamış olduğunu görmekteyiz. Yine aynı röportajda kendisinin de aynı sorunu yaşadığını ve bu durumun kendisinde infiale yol açtığını ve buna binaen yazmaya başladığını belirtmiştir. Yazar her ne kadar Almancaya hâkim olsa da,

<sup>21</sup> “Fikrimin ince gülü, kalbimin şen bülbülü, o gün ki gördüm seni. (...)”



anadilin yerinin çok farklı olduğunu, gerek “ Mutterzunge” eserinde gerekse yaptığı röportajlarda yabancı dilde kelimelerin çocukluğunun olamayacağına vurgu yapmak suretiyle ifade etmiştir.

Yazarın üstüne basa basa vurguladığı bu durum, aynı zamanda eserinin de ana fikri mahiyetindedir; zira insan çoğu şeyi doğduğu dilin içinde öğrenir: İlk konuşma, çocukluk anıları, hayata dair ilk tecrübeler, aile, vatan, millet gibi kavramlar bu dilin içinde yaşanır, öğrenilir; dolayısıyla sonradan öğrenilen dilin içinde bu kavramları aynı şekilde yaşamak, anlamlandırmak mümkün değildir. Bu noktada yazarın kahraman yoluyla anlattığı durum elbette vahimdir. Anadilini yabancı bir dil olarak anımsayan kahramanın kimliği de bir anlamda kayıptır. Kafasında nereden geldiğine, nereye ait olduğuna dair soru işaretleri vardır. Bu soru işaretlerini gidermek adına anadiline doğru yolculuğa çıkmak zorunlu hale gelmiştir. Ancak yazarın hayatı, yaşadığı durumu daha enteresan kılmaktadır; zira yazar Almanya’da doğmamıştır. Hâlbuki göçmenlerde yaşanan ana dil sorunsalı, genel itibarıyla orada doğmuş, büyümüş vatandaşlarımızda görülmektedir (Bkz. Giriş bölümü). 1946 yılında Malatya’da doğan yazar 1971 yılında Almanya’ya gitmiş ve orada yaşamaya başlamıştır, dolayısıyla çok genç sayılmayacak bir yaşta Almanya’ya giden yazarın anadilinden bu kadar uzaklaşması çelişkili ve ilginç bir durumdur. Bu bağlamda Türkiye’de yaşadığı trajik olayların ve aile içi sorunların onu anadilinden ve kültüründen uzaklaştırıp uzaklaştırmadığı tartışma konusu olabilir (Bkz. siyasi çatışmalar).

Yazarın kendi yaşadığı tecrübeler bir yana, eserinde işlediği konu birçok göçmeni yakından ilgilendiren bir sorun olması bakımından elbette önem teşkil etmektedir. Bu yazını Göçmen Yazını bağlamında değerlendirdiğimizde, yazarın işlediği konu bakımından bilhassa ikinci ve üçüncü kuşak arasındaki dönemi ele aldığını görmek mümkündür. Bu dönemin edebiyatında zuhur eden kimlik arayışı, kimlik bunalımı, iki kültür arasında bocalama gibi sorunların bu eserde somut bir şekilde işlendiğini görmekteyiz.

Bu anlamda yazar, bu sorunları yaşayan birçok göçmenin sesi olmuştur. Bu sorunları yarattığı bu özgün dilde, böyle özgün bir şekilde ifade etmesi bir taraftan edebiyat dünyasının dikkatini çekmiş, diğer taraftan da bu sorunların toplumsal olduğu kadar psikolojik boyutları olan ve irdelenmesi gereken ciddi bir konu olduğunu gözler önüne sermiştir.

**KAYNAKÇA**

Aytaç, Gürsel. (1998). *Sprache als Spiegel der Kultur*. Ankara Üniversitesi, Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi.

Ertem, Seyit, İlhan. (2013). *Yurt Dışında Yaşayan İkinci Kuşak Türk Çocuklarının Türkçeyi Kullanım Durumları ve Dil-Kültür İlişkisi*. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi 6/4.

Kulaksızoğlu, Adnan. (2008). *Almanya'daki Üçüncü Kuşak Türk Gençlerinin Türkçe ve Almanca Bilme Seviyelerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi Ve Eğitim Sorunlarının Tartışılması*. Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi 23: 01-06.

Özdamar, Emine Sevgi. (2000). *Mutterzunge*. Berlin: Rotbuch Verlag.

Zengin, Dursun. (2000). *Göçmen Edebiyatı'nda Yeni Bir Yazar. Mehmet Kılıç ve "Fühle Dich Wie Zu Hause" Adlı Romanı*. Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi, 40, 3-4, 103-128.

**5.1. Elektronik Kaynakça:**

<http://vimeo.com/60297410> (15. 10. 2014 )

[http://de.wikipedia.org/wiki/Emine\\_Sevgi\\_%C3%96zdamar](http://de.wikipedia.org/wiki/Emine_Sevgi_%C3%96zdamar) (17. 10. 2014 )

<http://www.almanyabulteni.de/node/4898> (21. 11. 2014 )

<http://germanica.revues.org/373> (21. 11. 2014 )

<http://www.diegaste.de/pdf/diegaste-sayi7.pdf> (11. 12. 2014 )

<http://www.politikadergisi.com/okur-makale/turk-demokrasi-hayatina-vrulan-bir-darbe-12-mart-muhtirasi> (12. 12. 2014 )

## BİLGİSAYAR VE ÖĞRETİM TEKNOLOJİLERİ EĞİTİMİ BÖLÜMÜNDE ÖĞRENİM GÖREN ÖĞRENCİLERİN BÖLÜMLERİNİ SEÇME NEDENLERİNİN İNCELENMESİ: TRAKYA ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ

*Deniz Mertkan GEZGİN\**

### ÖZET

Toplumda bir bireyin meslek seçimi, önemli ve dikkat edilmesi gereken bir aşamadır. Meslek seçiminin, bireyin hem kendi hayatı hem de milletin ve toplumun geleceği açısından bilinçli bir şekilde yapılması önem taşımaktadır. Çünkü bireyin mesleğinde mutlu olması ve işini seyerek yapması, üretkenlik ve performans üzerinde olumlu etki yaratarak, içinde yaşadığı toplumun da mutlu olması anlamına gelmektedir. Bu araştırmanın amacı, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi (BÖTE) Bölümünde öğrenim gören öğrencilerin, bölümü seçme nedenlerinin incelenmesidir. Araştırmanın çalışma grubunu; 2013-2014 öğretim yılı bahar döneminde Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi BÖTE bölümünde öğrenim görmekte olan 178 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak 30 maddeden oluşan “BÖTE bölümünde okuyan öğrencilerin bölümlerini seçme nedenlerine ilişkin görüşleri” anketi kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistiklerden yararlanılmıştır. Araştırmada ayrıca nicel verileri desteklemek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmış ve nitel veriler betimsel analiz yaklaşımına göre analiz edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre öğrencilerin bu bölümü seçmelerinde aile, arkadaş ve çevrelerinden etkilenmedikleri ortaya çıkmıştır. Araştırmada ayrıca öğrencilerin öğretmenlik mesleğini sevdiğikleri fakat bu bölümü tercih etmelerinde esas olarak üniversite giriş puanlarının bu bölüm için yeterli olduğu için öğrenim gördükleri ortaya çıkmıştır. Yapılan görüşmelerde BÖTE bölümü yerine ekonomik sebeplerden dolayı öğretmen atamasının fazla olduğu öğretmenlik alanlarının ve ya iş imkânı olan meslekleri özellikle de sağlık sektörü ile ilgili meslekleri öncelikli tercih ettikleri görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi, Meslek, Seçim, BÖTE.

## EVALUATION OF COMPUTER EDUCATION AND INSTRUCTIONAL TECHNOLOGIES STUDENTS' SELECTION CAUSES OF THEIR DEPARTMENT: THE CASE OF TRAKYA UNIVERSITY

### ABSTRACT

Choosing the profession of an individual in society is an important step and this step is especially worthy of notice. Conscious choosing the profession has significance for in terms of his life and future of the nation and society. When the member is happy at what s/he does and where s/he works, it makes his/ her productivity and performance of his or her work better, which means the society along with the environment is happy as well. The aim of this study is to investigate the reasons of choosing of this profession of those students who studied

---

\* Yrd. Doç. Dr., Trakya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, Edirne, E-posta: [mertkan@trakya.edu.tr](mailto:mertkan@trakya.edu.tr)

at Computer and Instructional Technologies (CEIT) department. The study group is composed of the 178 students who are studying in CEIT the spring term of 2013-2014 academic year at Trakya University Faculty of Education. In this research, the survey which consists of thirty items included reasons of choosing their departments, was used as a data collection tool. The descriptive statistics were used to analyse the data. Also in this research, semi-structured interviews were made to support quantitative data and qualitative data were analyzed by descriptive analysis approach. According to the findings, the students are not affected by their families, friends and environments while choosing this department. This research shows us that students like teaching profession but they choose the department because of college entrance points and they would prefer the other teaching departments by way of the economic reasons or they would want other jobs especially in department of health sector instead of CEIT.

**Key Words:** Computer Education and Instructional Technology, Selection, Profession, CEIT, Teacher education.

## GİRİŞ

Toplumda bir bireyin mesleğini seçmesi önemli bir aşamadır. Meslek seçiminin, bireyin hem kendi hayatı hem de toplumun geleceği açısından bilinçli bir şekilde yapılması önem taşımaktadır. Çünkü birey meslek seçimi konusunda verdiği kararlar tüm hayatına ve gelecekteki yaşam biçimine karar vermiş olacaktır. Bireyin mesleğinde mutlu olması, işini severek yapması demek yaşadığı çevrenin, toplumun da mutlu olması demektir. Özellikle de öğretmenlik mesleği severek yapılması gereken, idealist bakış açısının ve adanışlığın şart olduğu bir meslektir. Eğitim-öğretimin her aşamasında öğretmenlik mesleğini severek yapan ve bunun sonucunda başarıyı elde etmiş öğretmenler, sağlıklı ve mutlu bir toplumun mimarlarıdır. Meslek seçimleri, ilköğretim yıllarında hatta okul öncesinde bireyin hayali ve çevresinden duyduğu, karşılaştığı meslek isimleriyle başlamaktadır. Lise yıllarında yani ergenlik dönemlerine doğru giderek şekillenmektedir. Şüphesiz, bireyler kendilerini en üst seviyede tatmin edici mesleği seçmek durumundadırlar. Bazen şartlar değişebilir, bireyler meslek kararını verirken çalışma ve gelişim görevlerini gerektiği gibi yerine getiremeyebilirler ya da sosyo-ekonomik durumlarından dolayı çok istedikleri mesleği seçemeyebilirler. Bu durumda, birey çatışma içerisine düşerek sevmediği bir işi yapma mecburiyetinde kaldığından büyük olasılıkla başarısız olmakta ve hayatı boyunca bu başarısızlığı sürdürmektedir. Bunun yanında üniversiteye girmeden önceki eğitim hayatları boyunca öğrenciler; genellikle ilgi ve becerilerinin hangi meslek dalına yakın olduğunu bilmeden, meslekleri ve meslek gruplarını tanımadan, arkadaş grubunun veya ailesinin etkisinde kalarak meslek seçimi yapmaktadırlar. Belki de bugün üniversitelerde ve liselerde binlerce öğrenci kendine uygun olmayan bir meslek alanında eğitime devam etmektedir. Üniversiteden mezun olduktan sonra bilinçli olarak girmedikleri mesleki alanı

bırakarak başka alanlarda iş hayatına atılan sayısız örnek bulunmaktadır. Ülkemizde meslek seçiminin büyük ölçüde tesadüflere bağlı olduğu bir gerçektir (Yılmaz, Üre ve Sürücü, 1996).

Özyürek ve Atıcı (2002), üniversite için bölüm seçimi yapan öğrencilerin okul danışmanı, aile, arkadaşlar, öğretmenler ve basında çıkan haberlerden etkilendiklerini belirtmişlerdir. Meslek seçimini yaparken bireyi etkileyen faktörler arasında kültür, aile yapısı, okul ve arkadaşlık ilişkileri gibi toplumsal kuramların ya da toplulukların etkisi ile biçimlendiği ileri sürülmektedir (Lipset, 1987; Kuzgun, 2004). Aynı zamanda meslek seçiminde mevcut bilgi birikimi, bireyin bu kararında mesleğe yönelik olarak duyduğu ilgi, sahip olduğu değerler ve elde edeceği tatmin gibi faktörlerin yanı sıra kişisel özellikleri de etkilidir (Tokar, Fisher ve Subich, 1998). Öte yandan, sosyo-ekonomik durum ve aile etkisi gibi etmenler de, ülkeler ve kültürler arasında farklılık göstermekle birlikte meslek seçiminde önemli rol oynamaktadır (Brown, 2002). Kıyak (2006) genel lise öğrencilerinin meslek seçimi yaparken temel aldığı ölçütler üzerine yaptığı çalışmasında meslek seçimini etkileyen faktörleri iş bulma olanağı, yetenek, ilgi, değerler, kişilik özellikleri (kendini tanıma), mesleğin getirdiği ödüller (para, saygınlık, şöhret vb.) ve ailenin istekleri olarak sıralamıştır. Korkut ve Owen (2008) ise bu faktörlere ek olarak, politik, ekonomik, yasal ve sisteme ilişkin özellikler (ülkenin yönetim biçimi, ekonomik yapısı, yasalar vb.) ve şans (sağlık koşulları, doğal olaylar vb.) faktörlerine vurgu yapmışlardır. Alanyazında mezun olunan lisenin de, bölüm seçimini etkilediğine dair çalışmalar bulunmaktadır. Ayık, Özdemir ve Yavuz'a (2007) göre fen lisesi mezunlarının daha çok tıp, diş ve eczacılık fakültelerine; genel lise mezunlarının ise ağırlıklı olarak fen-edebiyat fakültesi, eğitim fakültesi ile iktisadi ve idari bilimler fakültelerine girdiklerini söylemektedirler. Bu durum lise türünün bir fakültenin kazanılmasında önemli bir etmen olduğunu göstermektedir (Korkut-Owen, Kepir, Özdemir, Ulaş ve Yılmaz, 2012).

Eğitim-öğretim sürecinde ana aktör öğretmendir (Tekışık, 2005). Öğretmen, bir eğitim sisteminin amaçlarına ulaşmasında; eğitim programı, fiziki koşullar gibi diğer unsurların ötesinde belirleyici ve yönlendirici bir özelliğe sahiptir. Bu özelliği ile öğretmenlerin, eğitim ortamının en önemli ve etkili ögesi olduğu söylenebilir (Demirtaş, Cömert ve Özer, 2011). Öğretmenlik mesleğini seçen bireylerin mesleklerini sevmesi ve mesleklerine karşı olumlu tutum içerisinde olması gerekmektedir. Dilmaç, Çıkılı ve Sungur (2009), öğretmen adaylarının mesleklerine karşı olumlu tutumlar içerisinde olurlar ise öğretmen olduklarında görevlerini tam ve sorumluluk bilinci ile yerine getireceklerini, öğrencilerine karşı daha olumlu davranışlar sergileyeceklerini, araştırmacı, yaratıcı düşünme becerisi elde ederek alanlarındaki yenilikleri kolaylıkla öğretim ortamına aktaracaklarını öne

sürmektedirler. Bu açıdan öğretmenlik mesleğinin bilinçli seçiminin ve öğretmen adaylarının mesleğine bakışının toplumun inşası için önemli olduğu söylenebilir.

Alan yazındaki çalışmalara bakıldığında öğretmenlik mesleği seçiminin iki temel kategoriye dayalı olduğunu söylemek mümkündür. Bunlar özveriye dayalı; içsel gerekçeler (mesleği sevmek, çocukları sevmek, insanları sevmek, ilgi duymak, yetenekli olduğunu düşünmek vb.) ve dışsal gerekçeler (iş garantisi, uzun tatil, sosyal güvence, atanma koşulları vb.) olarak ifade edilmiştir. Öğretmenlik mesleği tercih gerekçeleri, toplumların birbirinden farklı olan sosyal, kültürel ve ekonomik yapılarından dolayı da değişkenlik göstermektedir (Bastick, 2000; Boz ve Boz, 2008; Kyriacou ve Coulthard, 2000; Saban, 2003). Akbayır (2003) öğretmenlik mesleğinin seçimini etkileyen faktörleri cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey, ailenin eğitim durumu olarak ifade etmektedir. Günümüzde teknolojinin özellikle de bilgisayar teknolojilerinin hızlı gelişimi ile yeni nesillere bilgisayar teknolojilerini aktaran bilgisayar öğretmenlerine ihtiyaç duyulmaktadır. Nitelikli öğretmenler yetiştirilmesi için gerekli ortamın yaratılması yanında bilgisayar öğretmen adaylarının da mesleklerini severek yapmaları gerekmektedir. Çünkü çağımız teknoloji çağıdır ve yeni nesillerin teknoloji okuryazarlığı sayesinde ülkemizin diğer ülkeler ile rekabet gücü artacaktır. Bu bağlamda araştırmanın amacı BÖTE bölümünde öğrenim gören öğrencilerin bu bölümü seçme nedenlerinin incelenmesidir.

### 3.YÖNTEM

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada karma modellerden sıralı açılımlı (nicel öncelikli) desen kullanılmıştır. Bu desenin amacı, nicel bulguları daha detaylı bir şekilde açıklamak için nitel verilerin kullanılmasıdır. Önceliğin nicel veri toplama analiz ve bulgularına verildiği bu desende nitel veri toplama, analiz ve bulguları ortaya çıkarıldıktan sonra nitel veriler nicel verilerin detaylı açıklanmasında kullanılır (Creswell ve Plano-Clark, 2014). Nicel veriler “BÖTE bölümünde okuyan öğrencilerin bölümlerini seçme nedenlerine ilişkin görüşleri” anketi ile toplanarak betimsel istatistikler ile değerlendirilmiştir. Bu şekilde kullanılan tarama modeli, geçmişte ve halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan yaklaşımlardır (Karasar, 1999). Çalışmanın nitel kısmında ise veriler yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla veri toplanmıştır.

#### 3.2. Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2013-2014 eğitim-öğretim yılı Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi BÖTE bölümünde okuyan 178 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilerin 101’i (%56,74) erkek, 77’si (%43,26) kadın öğrencidir. Öğrencilerin 51’i (%28,65) birinci sınıf, 42’si (%23,60) ikinci sınıf, 38’i (%21,35) üçüncü sınıf, 47’si (%26,40) ise dördüncü sınıf öğrencisidir. Öğrencilerin

annelerinin eğitim durumuna bakıldığında %79,78 ilkokul ve ortaokul mezunu, babalarının eğitim durumuna bakıldığında %69,67 ilkokul ve ortaokul mezunu, gelir durumlarına bakıldığında 2400 TL ve altında %,92,14 ve lise türü değişkenine bakıldığında öğrencilerin %79,78 meslek liselerinden mezun olduğu görülmektedir

### *3.3. Veri Toplama Aracı*

Araştırmanın nicel verileri araştırmacı tarafından hazırlanan BÖTE bölümünde öğrenim gören öğrencilerin bölümlerini seçme nedenlerine ilişkin görüş anketi yoluyla elde edilmiştir. Anketin hazırlanması aşamasında öncelikle 41 maddeden oluşan anket formu hazırlanmıştır. Hazırlanan anket maddeleri dört alan uzmanı, bir ölçme-değerlendirme uzmanının görüşlerine sunulmuştur. Uzmanlardan gelen görüşler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmış ve 11 madde veri toplama aracından çıkartılmıştır. 30 maddelik veri toplama aracıyla 10 öğrenciden oluşan bir grupta pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulama sonunda öğrenciler tarafından anlaşılmayan madde olmadığı ve veri toplama aracının yaklaşık 10 dakikada doldurulduğu saptanmıştır. Pilot uygulamaya katılan öğrenciler gerçek uygulamanın dışında tutulmuştur. Üçlü sınıflama yapısı ile (evet, fikrim yok, hayır) hazırlanan 30 maddelik anket 2013-2014 öğretim yılı bahar döneminde 178 öğrenciye uygulanmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda BÖTE bölümünde öğrenim gören öğrencilerin bölümü seçme nedenlerini incelemek için araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Hazırlanan görüşme formu üç alan uzmanı tarafından incelenmiştir. Uzmanlardan alınan geri bildirimler doğrultusunda görüşme formu yeniden düzenlenmiştir. Görüşme formunda öğrencilerin bölümü seçerken anne, baba ve çevrenin etkisi, bölümü seçme nedenleri ile üniversite etkisi olmak üzere üç boyutta yedi açık uçlu soru yer almıştır.

### *3.4. Verilerin Analizi*

Anketle elde edilen nicel verilerin analizinde betimsel istatistiklerden yararlanılmıştır. Sormaca biçiminde oluşturulan ölçme aracının güvenilirliği 0.76 olarak hesaplanmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda ise her sınıftan bir erkek ve kadın öğrenci olmak üzere 8 öğrenci ile yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Her bir görüşme ortalama 30 dk sürmüştür ve görüşmeler kayıt altına alınmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen nitel veriler betimsel analiz yoluyla analiz edilmiştir.

## **4. BULGULAR VE YORUM**

### *4.1. BÖTE bölümünde öğrenim gören öğrencilerin demografik özellikleri ve ailelerinin sosyo ekonomik durumları*

Araştırmaya katılan 178 öğrencinin 101'i (%56,74) erkek, 77'si (%43,26) kadın öğrencidir. Öğrencilerin 51'i (%28,65) birinci sınıf, 42'si (%23,60) ikinci

sınıf, 38'i (%21,35) üçüncü sınıf, 47'si (%26,40) ise dördüncü sınıf öğrencisidir. Anketi cevaplayan öğrencilerin yaş aralığı 16-21 arasında yoğunlaşmasına (%90) rağmen genel olarak 16-28 aralığındadır. Bunun sebebi ikinci üniversitesini okuyan, uzun süre üniversite sınavını kazanamayan ya da meslek değiştirmek isteyen bireylerin öğrenim görmesi olabilir. Öğrencilerin mezun oldukları lise türleri incelendiğinde, meslek lisesi mezunu 142 (%79,78), düz lise 15 (%8,43), Anadolu lisesi 10 (%5,62), fen lisesi 2 (%1,12) ve diğer liselerden mezun 9 (%5,06) öğrencidir. Tablo 1'de öğrencilerin ebeveynlerin eğitim durumu yer almaktadır.

**Tablo 1:** Öğrenci Ebeveynlerinin Eğitim Durumu Yüzde-Frekans Dağılımı

Eğitim Durumu	Anne % (n=178)	Baba % (n=178)
Tahsili Yok	2,25	1,69
İlkokul (5 yıl)	65,17	41,57
Ortaokul (3 yıl)	14,61	26,40
Lise (3 yıl)	12,92	21,91
Ön Lisans (2 yıl)	3,37	2,25
Lisans (4 yıl)	1,69	5,62
Yüksek Lisans (2 yıl)	0,00	0,56

Öğrencilerin ailelerinin eğitim durumlarına bakıldığında, annelerinin %2'nin tahsilinin olmadığı, %65'nin ilkokul mezunu olduğu, %15'nin ortaokul mezunu olduğu, %13'nün lise mezunu olduğu görülmektedir. Öğrencilerin babalarının eğitim durumuna bakıldığında %2'sinin tahsilinin olmadığı, %42'sinin ilkokul mezunu olduğu ve %22'sinin lise mezunu olduğu görülmektedir. Ayrıca annelerin sadece %5'i ön lisans ya da lisans mezunu iken babaların %8'i ön lisans veya lisans mezunudur. Tablo 2'de öğrencilerin ailelerinin gelir durumuna ilişkin bilgiler yer almaktadır.

**Tablo 2:** Öğrencilerin Ailelerinin Gelir Durumu Yüzde-Frekans Dağılımı

Gelir Durumu (TL)	% (n=178)
800 altında	6,74
800-1600	52,25
1600-2400	33,15
2400-3200	4,49
3200 üzerinde	3,37

Öğrencilerin ailelerinin gelir durumuna bakıldığında (Tablo 2) %7'sinin 800 TL altında, %52'sinin 800-1600 TL aralığında, %33'ünün 1600-2400 TL aralığında,



%4'nün 2400-3200 aralığında ve %3 gibi az bir bölümünün 3200 TL üzerinde geliri oldukları görülmektedir.

**Tablo 3:** Öğrencilerin Mezun Oldukları Lise Türü Yüzde-Frekans Dağılımı

Lise Türü	% (n=178)
Meslek Lisesi	79,78
Düz Lise	8,43
Anadolu Lisesi	5,62
Fen Lisesi	1,12
Diğer	5,06

Öğrencilerin mezun oldukları lise türüne bakıldığında (Tablo3) %79,78'inin Meslek lisesi , %8,43'ünün Düz Lise, %5,62'sinin Anadolu Lisesi, %1,12'sinin Fen Lisesi ve %5,06 diğer okullardan mezun oldukları görülmektedir. Bu verileri destekleyici olarak G.Ş. görüşünü “*Meslek lisesi çıkışlı olduğumuzdan ya bilgisayar öğretmenliği, bilgisayar programcısı ya da bilgisayar mühendisliği yazacaktık zaten.*”, Z.E. ise “*Meslek lisesi çıkışlı ve bilgisayar bölümü okuyoruz. Sonuç olarak bu bölümleri seçebiliyoruz. Eskiden böyleydi en azından.*” diye ifade etmişlerdir.

#### 4.2. Öğrencilerin BÖTE Bölümü Seçimlerinde Aile ve Çevrenin Etkisi

**Tablo 4:** Öğrencilerin BÖTE Bölümü Seçiminde Aile ve Çevre Etkisine İlişkin Maddelere Verilen Cevapların Yüzde-Frekans Dağılımı

	Evet %	Fikrim Yok %	Hayır %
Annem istediği için bu bölümde öğrenim görüyorum.	8,427	2,247	88,764
Babam istediği için bu bölümde öğrenim görüyorum.	11,798	3,371	84,831
Annemin bu bölümle ilgili bir mesleği olduğu için bu bölümde öğrenim görüyorum.	1,124	0,562	98,315
Babamın bu bölümle ilgili bir mesleği olduğu için bu bölümde öğrenim görüyorum.	3,371	0,562	96,067
Yakın çevrem (akrabalar, aile dostu vb.) yönlendirmesi sonucu bu bölümde öğrenim görüyorum.	19,101	7,303	72,472
Yakın çevrem (akrabalar, aile dostu vb.) içinde bu mesleği yapan olduğu için bu bölümde öğrenim görüyorum.	13,483	4,494	80,899
Kardeş/kardeşlerim istediği için bu bölümde öğrenim görüyorum.	4,494	2,247	92,697
Arkadaş çevrem yönlendirmesi sonucu bu bölümde öğrenim görüyorum.	9,551	4,494	84,831
Arkadaş çevremden uzaklaşmak istediğim için bu bölümde öğrenim görüyorum.	3,371	3,933	92,697
Ailemden uzaklaşmak için bu bölümde öğrenim görüyorum.	1,685	2,809	95,506

Bu mesleği yapan arkadaşlarım olduğu için bu bölümde öğrenim görüyorum.	11,798	4,494	83,146
Lisedeki öğretmenlerimin yönlendirmesi sonucu bu bölümde öğrenim görüyorum.	41,011	6,180	49,438
Dershaneadaki öğretmenlerimin yönlendirmesi sonucu bu bölümde öğrenim görüyorum.	29,775	5,618	61,798

Tablo 4’den de görüldüğü gibi BÖTE bölümünü seçen öğrenciler bölümlerini seçerken aile, arkadaş ve çevrelerinden etkilenmemektedirler. Bu konudaki görüşünü A.K.T. “*Ailemin bir yönlendirmesi olmadı. Ben de kararsız olduğum için bana bıraktılar. Ne istiyorsan onu yap dediler, özgür bıraktılar. Karışmadılar diyebilirim.*” diye dile getirirken Y.U. “*Aile ve çevremden etkilenme olmadı.*” şeklinde ifade etmiştir. Öte yandan H.D. “*Ailemin öğretmenlik mesleğine karşı bir saygısı olduğu için, öğretmenliğe bir yönelme oldu fakat ailemden bilinçli bir yardım almadım.*”, O.T. ise “*Babam ve annem üniversite mezunu. Babam hep mühendis olmamı istedi. Bu üstümde baskı yarattı. Eski yani şöyle diyeyim yaşı ilerlemiş insanlar kendi yapamadıklarını çocuklarına yaptırmak istiyorlar.*” şeklinde aile ve çevreden bu meslek için etkilenmediklerini fakat bazı öğrencilerin aile baskısı gördüklerine vurgu yapmışlardır.

Öğrencilerin %61,798’i bu bölümü seçerken, dersane öğretmenlerinin yönlendirmesi olmadığını, %49,438’i ise lisede ki öğretmenlerinden etkilenmediklerini söylemektedir. Fakat bunun aksine G.Ş. “*Meslek lisesindeki bilgisayar öğretmenlerimin yönlendirmesi oldu.*”, A.K.T. ise “*Bir dershaneye gitmiştik, oradaki dersane hocası beni bu bölüme yönlendirdi diyebilirim*” şeklinde ifade etmiştir.

#### 4.3. Öğrencilerin BÖTE bölümünü seçme nedenleri

**Tablo 5:** Öğrencilerin BÖTE Bölümünü seçme nedenleri

	Evet %	Fikrim Yok (%)	Hayır %
Bu alana ilgi duyduğum için bu bölümde öğrenim görüyorum.	66,292	5,056	24,719
Bu bölümü eğlenceli bulduğum için öğrenim görüyorum.	47,191	9,551	38,202
Bu alanda yetenekli olduğumu düşündüğüm için bu bölümde öğrenim görüyorum.	55,056	10,112	29,213
Bu bölümde üniversiteye giriş sınavı puanım tuttuğu için öğrenim görüyorum.	70,787	5,618	23,034
Bu bölümün toplumda bana genel bir itibar kazandıracağını düşündüğüm için öğrenim görüyorum.	42,135	11,798	39,888
Bu bölümde okumanın ekonomik açıdan uygun olduğunu düşündüğüm için öğrenim görüyorum.	32,022	11,236	51,124
Bu bölümde kariyer olanaklarının fazla olması nedeniyle öğrenim görüyorum.	40,449	10,674	46,067

İş ilanlarında bu meslekle ilgili çok eleman arayan olduğu için bu bölümde öğrenim görüyorum.	32,584	13,483	51,685
Bu mesleğin gelirinin yüksek olmasından dolayı bu bölümde öğrenim görüyorum.	24,719	18,539	53,933
Bu mesleğin özel sektörde iş garantisi olduğu için bu bölümde öğrenim görüyorum.	41,573	15,169	39,326
Öğretmen olmak için bu bölümde öğrenim görüyorum.	64,607	8,989	21,910
Öğretmenliğin devlet garantili bir meslek olmasından dolayı bu bölümde öğrenim görüyorum.	51,685	8,427	35,955
Teknoloji ile ilgili olduğu ve gelişmelere açık olduğu için bu bölümde öğrenim görüyorum.	60,674	10,112	24,157

Tablo 5’te de görüldüğü gibi öğrencilerin %70,787’si üniversiteye giriş sınavı puanı tuttuğu için bu bölümde öğrenim gördüklerini söylemektedir. Bu konudaki görüşünü G.Ş. *“Puanım beklediğimden düşük geldiği için, daha yüksek yerler bekliyordum olmadı. Ben iç mimarlık istiyordum. Çizimim iyiydi bu yüzden istiyordum. Birinci tercihim ise hemşirelikti. Hemşireler kolay iş buluyor ve her yere gidebilir, çalışıyorlar.”* diye dile getirirken A.K.T. *“Sırf puanım yettiği için bu bölüme geldim.”* şeklinde ifade etmiştir. Öte yandan Z.E. *“Puanım tutsaydı Odyometri bölümüne ya da çocuk gelişimine gitmek isterdim. Günümüz şartlarında ekonomik açıdan BÖTE yerine mühendislik olabilirdi. Mesela ülkemizde sağlık alanında nereye giderseniz gidin işsiz kalmazsınız. BÖTE artık revaçta bir meslek değil, 5 sene önce belki popülerdi. Şimdi ataması yok maalesef.”* M.T. ise *“Bilgisayar Mühendisliği yazdım ama tutmadı. Puanım tutsaydı Bilgisayar öğretmenliği yazmazdım. Ya dediğim gibi Bilgisayar Mühendisliği yazardım ya da eczacılık yazardım.”* şeklinde üniversite giriş puanlarının tuttuğu için bu bölümde öğrenim gördüklerini vurgulamışlardır.

Öğrencilerin %64,607’si öğretmen olmak istedikleri için bu mesleği seçtiklerini söylemektedir. Bu konudaki görüşünü A.Y. *“Öğretmenlik mesleğini bende, ailemde çok seviyor. Gerçekten öğretmenlik mesleğini çok yapmak istiyorum”,* M.T *“Bir insana bir şeyler öğretmek çok güzel bu açıdan öğretmenlik mesleğini seviyorum.”* diye dile getirirken Y.U. *“Bu bölüme daha çok öğretmenlik açısından bakıyorum. İnsanlara bir şeyler öğretmeyi seviyorum. Devlet yurdunda kalıyorum ve sınav zamanı arkadaşlarımı bilgisayar derslerine çalıştırıyorum. Dönütler beni çok mutlu ediyor.”* şeklinde ifade etmiştir. Öte yandan A.K.T. *“Öğretmenlik güzel meslek fakat becerimin buna engel olduğunu düşünüyorum.”* şeklinde öğretmenlik mesleğinin önemine ve bu mesleği sevdiklerinin önemine vurgu yapmışlardır.

Öğrencilerin %51,685’i öğretmenliğin devlet garantili bir meslek olmasından dolayı bu bölümde öğrenim gördüklerini söylemişlerdir. Bu konudaki görüşünü Z.E. *“Ailem devletin kolunun altında ol daha rahat edersin demişlerdi.”*

diye dile getirirken G.Ş. “*Öğretmenlik ve hemşirelik yazmamda devlet kapısı olması çok önemliydi.*” şeklinde ifade etmiştir. Öte yandan M.T. “*Şöyle bir algı var hem ailelerde hem Türkiye’de devlete gir diyorlar.*”, H.D. ise “*Bizim ülkemizde devlete atandın mı hayatın kurtuldu diye bakılır. Ben de devlete atanmak ve düzenli bir maaşım olsun isterim.*” şeklinde devlet garantili meslekte çalışmanın önemine vurgu yapmışlardır.

Öğrencilerin %42,135’si öğretmenlik mesleğinin kendilerine itibar sağlayacağı, %39,888’i itibar sağlamayacağını ifade etmektedir. Bu konudaki görüşünü O.T. “*Bu bölümden mezun olduğumda akademisyen olursam statü kazanırım yoksa devlette bilgisayar öğretmeni olurum, sıradan bir öğretmen olarak bir okulda kalırım.*” diye dile getirirken H.D. ise “*Gün geçtikçe, yeni nesilde öğretime saygı azaldı, maaşlarda yeterli değil.*” şeklinde ifade etmektedir.

Öğrencilerin %60,67’si bu bölümü seçmelerinde bölümün teknoloji ile ilgili ve teknolojik gelişmelere açık olmasından, %66,29’unun ise bölüme ilgi duydukları için seçtikleri ortaya çıkmıştır. Bu konudaki görüşünü Y.U. “*İlk sınıftan beri hatta çocukluğumdan beri benim teknolojik aletlere karşı ilgim vardı. Bu yüzden bilgisayar bölümü seçtim. Sürekli teknoloji gelişecek ve ben de geliyeceğim. Bu durum çok hoşuma gidiyor*” diye dile getirirken A.K.T. ise “*Bilgisayarı seviyordum. Bu yönüyle bu bölüm hoşuma gidiyor.*” şeklinde ifade etmektedir.

4.4. BÖTE bölümünde öğrenim gören öğrencilerin BÖTE bölümü seçimlerinde üniversitenin etkisi

**Tablo 6:** Öğrencilerin BÖTE Bölümünü seçmede üniversite etkisi

	Evet %	Fikrim Yok %	Hayır %
Bu bölümde üniversitemin bulunduğu üniversite ve şehrin imkânlar, yaşam kalitesi sebebiyle öğrenim görüyorum.	15,169	7,303	77,528
Trakya Üniversiteli olmak istediğim için bu bölümde öğrenim görüyorum.	10,112	7,865	80,337
Bu bölümde sadece diploma sahibi olmak için öğrenim görüyorum.	17,978	7,303	72,472
Bu bölümde üniversite yaşamını deneyimlemek için öğrenim görüyorum.	21,348	12,360	63,483

Tablo 6’da görüldüğü gibi öğrencilerin %77,528’i BÖTE bölümünü seçerken üniversite ve üniversitenin bulunduğu şehrin etkisinin olmadığını söylemektedir. Bu konudaki görüşünü O.T. “*Trakya üniversitene gelmeden önce nerede olduğunu bile bilmiyordum.*” diye dile getirirken Z.E. ise “*Üniversite ve imkânlarının, bölüm seçmemde etkisi olmadı. Puanım buna yetti.*” şeklinde ifade etmektedir. Öte yandan G.Ş. “*Dört kardeşiz ve İstanbul’da oturduğumuz için aileme*

*çok masraf olmamak için İstanbul'u kazanmak isterdim. Ama kazanamadım. Puanım düşük geldi.*", H.D. ise " *Edirne'nin İstanbul'a yakın olması seçimimi etkiledi çünkü aileme destek olmak için bazı durumlarda gitmek gerekiyor.*" şeklinde meslek seçiminde, üniversite ve üniversitenin bulunduğu şehrin etkili olmadığını dile getirmişlerdir.

## 5. SONUÇ VE TARTIŞMA

BÖTE bölümünde eğitim gören öğrencilerin, bu bölümü seçme nedenlerinin incelenmesi amacını taşıyan araştırmada BÖTE bölümünü seçen öğrencilerin bölümü seçerken aile, arkadaş ve çevrelerinden etkilenmedikleri ortaya çıkmıştır. Ancak alan yazındaki çalışmalara bakıldığında, Özyürek ve Atıcı (2002), üniversite için bölüm seçimi yapan öğrencilerin okul danışmanı, aile, arkadaşlar, öğretmenler ve basında çıkan haberlerden etkilendiklerini belirtmişlerdir. Meslek seçimini yaparken bireyi etkileyen faktörler arasında kültür, aile yapısı, okul ve arkadaşlık ilişkileri gibi toplumsal kuramların ya da toplulukların etkisi olduğu ileri sürülmektedir (Lipset, 1987; Kuzgun, 2004). Araştırmaya katılan öğrencilerinin ebeveynlerinin eğitim düzeyinin yaklaşık %50'sinin ilkökul seviyesinde olduğu görülmektedir. Ebeveynlerin eğitim düzeyi öğrencinin meslek seçiminde yol gösterici bir etken olduğu söylenebilir. Çünkü ebeveynlerin eğitim düzeyi arttıkça çocuklarının meslek seçimlerinde daha destek oldukları ancak aynı zamanda daha baskıcı oldukları söylenebilir. Bu bağlamda seçtikleri bölümlere gitmek istemeyen öğrencilerin daha fazla aile baskısı ile karşılaştıkları ve istemedikleri mesleklere sahip olacakları düşünülebilir (Sarıkaya ve Khorshid, 2009). Bu konuda danışmanlara iş düşmektedir. Danışmanlar, öğrencilerin gelecek umutları ve kariyer istekleri üzerinde velilerin etkilerini anlamakta daha özverili olmalıdır (Hamamcı, 1996).

Öğrencilerin %61,798'inin bölümlerini seçerken dersane öğretmenleri ve lisedeki öğretmenleri tarafından yönlendirilmediklerini söylemektedir. Bu bulgu ışığında halen lise ve dershanelerde en önemli birimlerden olan rehberlik ve danışmanlık birimlerinin kullanılmadığı ya da meslek lisesi gibi okullarda öğrencilerin %79,8'inin meslek lisesi mezunu olduğu sonucundan yola çıkarak böyle birimlerin işlevselliğinin tam anlamıyla olmadığı söylenebilir. Araştırmada lise türünün de bir fakültenin kazanılmasında önemli bir etmen olduğunu sonucuna ulaşılmıştır. Meslek lisesi mezunu öğrenciler çoğunluğu meslek lisesinde okudukları bölümün devamı olarak benzer bölümleri tercih etmektedirler. Meslek lisesi mezunu olan öğrencilerin lisedeki alan tercihi nedeniyle okudukları bölümleri seçtikleri; genel lise mezunu olan öğrencilerin ise üniversite giriş sınavı sonucunun okuduğu bölüme yetmesi dolayısıyla bölümü tercih ettikleri alan yazında dile getirilmektedir (Korkut-Owen, Kepir, Özdemir, Ulaş ve Yılmaz, 2012). Bunun nedeni meslek lisesi

mezunlarının bu bölümü seçerken üniversiteye giriş sınavında alanlarına yönelik bir bölüm tercih ettiklerinde ek puan almaları olabilir (Eşel, Kaya, Kurt ve Ünal, 2012). Buna ek olarak çalışmada da öğrenciler üniversiteye giriş sınavında lisedeki öğrenim gördükleri bölümden BÖTE ve Bilgisayar Mühendisliği bölümlerini daha kolay seçebildiklerini söylemektedirler. Alan yazında genel lise mezunlarının ise ağırlıklı olarak, fen-edebiyat fakültesi, eğitim fakültesi ile iktisadi ve idari bilimler fakültelerine girdikleri dile getirilmektedir (Ayık, Özdemir ve Yavuz, 2007). Bu bağlamda öğrencilerin BÖTE bölümünü tercih nedenlerinin mezun oldukları lise türüne bağlılık gösterdiği söylenebilir (Erkoç ve Bayrak, 2008).

Çalışmada öğrencilerin üniversiteye giriş puanı bu bölümü tuttuğu için okuduklarını da ortaya çıkmıştır. Bu konuda öğrencilerin görüşleri alan yazındaki bazı çalışmaların sonuçları ile paralellik göstermektedir. Görüşlerde, iş olanağı daha fazla ya da garanti olan mesleklerin özellikle sağlık alanında ya da öğretmen ataması olan bölümlerin seçildiği görülmektedir. Buradan da ekonomik kaygıların meslek seçimini etkilediği söylenebilir. Kıyak (2006) genel lise öğrencilerinin meslek seçimi yaparken temel aldığı ölçütler üzerine yaptığı çalışmasında meslek seçimini etkileyen faktörleri iş bulma olanağı, yetenek, ilgi, değerler, kişilik özellikleri (kendini tanıma), mesleğin getirdiği ödüller (para, saygınlık, şöhret vb.) ve ailenin istekleri olarak sıralamıştır.

Öğrencilerin öğretmenlik mesleğini sevdiğini ve saygın bir meslek olduğunu düşündükleri ortaya çıkmıştır. Fizik Öğretmenliği (Kaya ve Büyükkasap, 2005) ve Fen Bilgisi öğretmenliği (Akpınar, Yıldız ve Ergin, 2006) öğretmen adayları üzerine yapılan araştırmalar adayların öğretmenlik mesleğine karşı olumlu tutum içerisinde olduğunu göstermektedir. Başka bir çalışmada BÖTE bölümünün tercih edilmesinin nedenlerinden birisi de öğretmenlik mesleğinin öğrencilere cazip gelmesi olmuştur. Öğrenciler öğretmen olmak istediklerini, öğretmenlik mesleğinin garantili ve rahat bir meslek olduğunu dile getirmişlerdir (Sanalan, Telli, Selim, Öz, Koç ve Çelik, 2009). Başka bir çalışmada, çalışmaya katılan öğretmen adayları BÖTE bölümünü seçme nedenleri arasında en çok öğretmen olma isteği olduğunu belirtmişlerdir. (Akdağ, 2004; Şumuer, Yakın ve Yıldırım, 2010). Ancak öğrencilerin üniversiteye giriş puanlarının BÖTE tuttuğu için bu bölümü seçtiklerini ifade etmelerinden yola çıkarak öğretmenliğin önemli olduğu ama BÖTE bölümünde öğrenim görmenin önemli olmadığı söylenebilir. Öğretmenlik mesleğinin seçilme nedeni öğretmenlik mesleğinin devlet garantili bir meslek olmasından kaynaklanıyor olabilir. Bu durum yine ekonomik kaygıların meslek seçiminde etkili olduğunu göstermektedir. Ancak bölümün özel sektörde de iş olanaklarının olduğunu vurgulayan öğrenciler, devlet garantisi olmasının yanında atanmanın zor olduğu öğretmenlik mesleği yanında diğer iş alanlarına da çalışabilecekleri söyleyerek, öğretmen atamalarının azlığı ve zorluğunu dile getirmişlerdir.

Öğrenciler, meslek seçiminde okudukları üniversitenin, üniversitenin bulunduğu şehrin ve yaşam şartlarının etkisi olmadığını belirtmişlerdir. Bu durum, meslek seçimlerinin ve üniversite seçimlerinin bilinçli yapılmadığının göstergesi olabilir. Buna bağlı olarak rehber ve danışmanların bu konuda daha detaylı çalışmaları ve öğrencileri bilgilendirmeleri gerektiği söylenebilir. Buna ek olarak öğrencilerin üniversite ve özellikle şehir açısından farklı görüşleri dikkate alındığında öğrencilerin ebeveynlerinin gelir durumunun yaklaşık %85'inin ortalama 2400TL altında olduğunu göz önüne alarak ekonomik kaygının öneminin ortaya çıktığı söylenebilir.

Sonuç olarak, meslek seçiminde rehber ve danışman olarak görev alan personelin öğrencileri iyi bir şekilde yönlendirmeleri gerekmektedir. Öğrenciler hangi üniversitede hangi olanakların olduğunu hangi bölümde akademik kadronun yeterli ve nitelikli olduğunu bilerek tercih yapması önemlidir. Ailelerin öğrenciler üzerinde baskısını ya da boş vermişliğini anlamak açısından rehber ve danışmanlara önemli görevler düştüğü bazı ailelerin çocuklarının meslek seçimleri ile ilgilenmediği, eğitim düzeylerinin düşük olması nedeniyle bu konularda bilgi sahibi olmadıkları, bazı ailelerin de çocuklarına baskı yaptığı görülmektedir. Meslek seçiminde rehberlik sisteminin ya da aile ile çevrenin doğru bir şekilde yönlendirme yapamadığı durumlarda ya da öğrencinin nasıl bir meslek seçeceğini bilmediği, yönlendirilme ihtiyacı duyduğu durumlar için bir sistem geliştirilebilir. Disiplinler arası bir çalışma ile meslek seçimine yönelik bir algoritma geliştirilip, bir yazılım ile öğrencinin doğumundan meslek seçimi yapacağı zamana kadar çevresi, arkadaşı, öğretmeni, ailesi tarafından toplanacak veriler ile bunları analiz edip, sisteme girilen meslekler arasından en uygun olanları öğrenci için derecelendirip seçebilen bir akıllı Meslek Seçimi Robotu yazılımı oluşturulabilir. İleride yapılacak çalışmalar için öğrencilerin sınıf bazında mesleğe karşı görüşlerinin karşılaştırılması yapılabilir. Sınıf düzeyi arttıkça BÖTE bölümüne ve öğretmenlik mesleğine karşı tutumları ölçülebilir.

### **TEŞEKKÜR**

Çalışmaya destekleri için meslektaşım Yrd. Doç. Dr. Emre GÜVENDİR ve sayın hocam Doç. Dr. Adile Aşkın KURT'a teşekkür ederim.

**KAYNAKÇA**

Akdağ, M. (2004). Bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretmen adaylarının demografik özellikleri ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, 06-09 Temmuz, Malatya, Türkiye.

Akpınar, E., Yıldız, E. ve Ergin, Ö. (2006). Fen bilgisi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 56-62.

Ayık, Y. Z., Özdemir, A. ve Yavuz, U. (2007). Lise türü ve mezuniyet başarısının kazanılan fakülte ile ilişkisinin veri madenciliği tekniği ile analizi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10 (2), 441-454

Bastick, T. (2000). Why teacher trainees choose the teaching profession? Comparing trainees in metropolitan and developing countries. *International Review of Education*, 46(3/4), 343-349.

Bayram, N. (2004). *Sosyal bilimlerde SPSS ile veri analizi*. Bursa: Ezgi Kitabevi.

Boz, Y., ve Boz, N. (2008). Kimya ve matematik öğretmen adaylarının öğretmen olma nedenleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(1), 137-144.

Clutter, C. (2010). *The Effect of parental influence on their children's career choices*. Yüksek lisans tezi. Kansas State University.

Creswell, J.W. ve Plano Clark, V. L. (2014). Karma Yöntem Araştırmaları Tasarımı ve Yürütülmesi. (Çev. S.B. Demir ve Y. Dede, Ed.). *Ankara: Anı Yayıncılık*. (Eserin orijinali 2011'de yayımlandı).

Demirtaş, H., Cömert, M. ve Özer, N. (2011). Öğretmen adaylarının öz yeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Eğitim ve Bilim*, 36(159), 96-111.

Dilmaç, B., Çıkılı, Y. ve Sungur, C. (2009). Teknik öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleklerine ilişkin tutumlarının yordayıcısı olarak mesleki benlik saygısı. *Journal of Technical-Online*, 8(2). 127-143.

Erkoç, M. F. ve Bayrak, B. K. (2008). Yükseköğretim öğrencilerinin mesleki tercih ve zekâ alanları üzerine bir araştırma: Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi bölümü öğrencileri örneği. *International Educational Technology Conference*, Eskişehir, Türkiye.

Eşel, L., Kaya, G., Kurt, B. ve Ünal, G. (2012). Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi bölümü birinci sınıf öğrencilerinin bölümlerine ilişkin görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(3)



Hamamcı, Z. (1996). Aile rehberliğinin anne babaların meslek gelişimi konusunda bilgi düzeylerine ve çocuklarına yardımcı olmaya yönelik tutumlarına etkisi., *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü., Ankara.

Karasar, N. (1999). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.

Kaya, A., Büyükkasap, E. (2005). Fizik öğretmenliği programı öğrencilerinin profilleri, öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve endişeleri: Erzurum örneği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 2, 367–380.

Kıyak, S. (2006). “Genel lise öğrencilerinin meslek seçimi yaparken temel aldığı kriterler. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi.

Kyriacou, C., & Coulthard, M. (2000). Undergraduates’ views of teaching as a career choice. *Journal of Education for Teaching*, 26(2), 117-126.

Kuzgun, Y. (2004). *Meslek rehberliği ve danışmanlığına giriş*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Owen, F. K., Kepir, D. D., Özdemir, S., Özlem, U. ve Yılmaz, O. (2012). Üniversite öğrencilerinin bölüm seçme nedenleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(3).

Özyürek, R. ve Kılıç-Atıcı, M. (2002). Üniversite öğrencilerinin meslek seçimi kararlarında kendilerine yardım eden kaynakların belirlenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(17), 33-42.

Saban, A. (2003). A Turkish profile of prospective elementary school teachers and their views of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 19, 829-846.

Sanalan, V. A., Telli, E., Selim, Y., Öz, R., Koç, A. ve Çelik, E. (2009). BÖTE öğrencilerinin programa bakış açıları: Tercih öncesi ve sonrası durum. *Eğitim Teknolojileri Araştırmaları Dergisi*, 1(1).

Sarıkaya, T. ve Khorshid, L. (2009). Üniversite öğrencilerinin meslek seçimini etkileyen etmenlerin incelenmesi: Üniversite öğrencilerinin meslek seçimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2).

Sumuer, E., Yakın, I. ve Yıldırım, S. (2010). Bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının demografik özellikleri, öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ve eğitime ilişkin görüşleri. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi*, 9 (18) , 21-46.

Tekışık, H.H. (2005). Öğretmenlik mesleğinin durumu ve öğretmen yetiştirme sorunu. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 318, 1-6.

Tokar, D. M., Fisher, A. R., ve Subich, L. M. (1998). Personality and Vocational Behavior, *Journal of Vocational Behavior*, 53, 115–153.

Yılmaz, H., Üre Ö. ve Sürücü A. (1996); *Rehberlik ders notları*. Konya.



## HÜSN Ü AŞK'TA GECE VE KIŞ TASVİRİ

*Ramadan DOĞAN\**

### ÖZET

Klasik şiirimizin son büyük ustası Şeyh Gâlib'in şaheseri "Hüsn ü Aşk" adlı mesnevisinin bir bölümünü edebî tasvir açısından incelemek, hakkında çok fazla çalışma bulunan bir mevzuyu tetkik etmek hem zor hem de kolaydır. Nasıl ki, Divan şiirimizin anlam ve yorum kapısı hâlâ kapanmış değilse *Hüsn ü Aşk* kalesinin fethi de kimseye müyesser değildir. Bütün sanat eserlerinde, özellikle de edebî eserlerde olduğu gibi, en fazla da Divan şiiri, tabiatıyla *Hüsn ü Aşk* her okunuşta ve her incelemede yeni manalarla zenginleşecektir. Mana'ş-şi'r fi batni'ş-şâ'ir (Şiirin manası, şairin karnındadır.) sözü icabı sanatkarla onun eserini okuyan ve yorumlayan arasındaki uçurum ne kadar daralsa da her zaman var olacaktır. Bu yüzdendir ki, geçmiş yüzyıllardan beri pek çok sanat eseri her defasında yeniden tahlil ediliyor ve yeni tetkiklere ulaşıyor.

Biz de bu makalede Şeyh Gâlib'in bahsini ettiğimiz eserinde bir nebze olsun kış ve gece tasvirini irdelemeye çalıştık. Evvela Hüsn ü Aşk hikâyesinin kısa bir özetini verdikten sonra asıl mevzuya; yani Hüsn ü Aşk'taki Gece ve Kış tasvirini açıklamaya örnek beyitler vasıtasıyla vermeye gayret ettik.

*Anahtar kelimeler:* Şeyh Gâlib, Hüsn ü Aşk, Divan Şiiri, tasvîr.

## NIGHT AND WINTER DESCRIPTION IN HUSN U ASHQ

### ABSTRACT

To examine a masterpiece such as "Husn u Ashq" of Seyh Gâlib, who was the last great master of our classical poetry, from the point of literary description and to analyze a topic on which a great deal studies have been made, is challenging but at the same time a difficult task. As the meaning and interpretation of our Diwan Poetry is still accessible, Husn u Ashq remains also untouched and thus needs to be unveiled. It is a fact that all works of art and particularly the literary ones become enriched by new meanings in each time one reads them. It is quite natural that Husn Ashq would gain new meanings throughout an analysis as such. Even though the gap between the artist and his readers or interpreters becomes narrow, it would continue to exist as the following saying implies: "the meaning of a poem resides inside the poet" (*Mana al-sh'ir fi batn al-shair*). As a matter of fact, many pieces of art have been re-assessed and new findings have been acquired.

*Key Words:* Seyh Gâlib, Husn u Ashq, Diwan Poetry, description.

---

\* Yrd. Doç. Dr., Trakya Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, İslam Tarihi ve Sanatları Bölümü,  
[ramadandogan@trakya.edu.tr](mailto:ramadandogan@trakya.edu.tr)

## GİRİŞ

### Dîvân Şiirinde Edebî Tasvîr

“Tasvir” Arapça s v r kökünden tefîl vezninde bir kelime olup bir şeye şekil vermek, bir şeyin resmini yamak, suret ve resim manalarına gelirken; “edebî tasvir” ise nesneyi okuyanın veya dinleyenin zihninde estetik duygular uyandırarak şekillendirecek tarzda tarif etmektir.

Mevsimlerin; gece, gündüz ve kozmik âlemin; insan ve insan tiplerinin; psikolojik tasvirlerin; ordu, savaş, silahlar ve barışın; eğlence meclisleri ve merasimlerin; av ve sporun; hayvanlar ve garip yaratıkların; ülke ve memleketlerin; mimari yapıların; coğrafi unsurların tasviri edebî eserlere konu olmuştur. Bu tasvirler farklı farklı malzemelerle, farklı şairlerin elinde, hayal dünyalarında, sosyal yaşantılarında, vermek istedikleri mesajların aracı konumunda ince ince işlenir.

İnsanoğlu duygu ve düşüncelerini tasvir yoluyla anlatmaya çok eski çağlardan beri müracaat etmişlerdir. Mağara devri insanının kayalar üzerine resmettiği muhtelif tasvirler bunu açıkça göstermektedir. Bu tasvirlerin zamanla bugünkü alfabenin ve hiyeroglifin iptidâî şekli olan resim ve yazıları oluşturduğu da bir gerçektir. Yazıda kaydedilen bu gelişmeler sözlü anlatımda da görülmüş ve insanlar tarif etmek istedikleri şeyi bir benzeri ile kıyaslamak suretiyle anlatmaya yönelmişlerdir. Önce teşbihin sonra da gelişerek istiarenin temelini oluşturan bu kıyaslamalar zamanla estetik bir mükemmelliğe erişerek edebî tasvirleri oluşturmuştur.

Aslında ayrı ayrı sanat dalları olup tamamıyla farklı malzemelere dayandıkları hâlde ressamlarla şairler arasında tasvir ve edebî tasvir çizme yönünden mühim bir benzerlik vardır. Bir ressam nasıl ki çizdiği bir sureti birkaç fırça darbesiyle güldürüp yine birkaç darbeye ağlatabiliyorsa şair de birtakım kelime oyunları ile bu ve benzeri imajları zihinlerde teşekkül ettirebilmektedir. Mesela Nedîm’in en zarif ve ince ifadelerle tespit ettiği bir güzeli tasvir eden;

*Haddeden geçmiş nezâket yâl ü bâl olmuş sana*

*Mey süzölmüş şişeden ruhsâr-ı âl olmuş sana<sup>1</sup>*

“Nezaket haddeden geçmiş ve sana boy pos olmuş; şarap da şişeden süzülerek sana kırmızı bir yanak olmuş.” matla’lı gazelini, Enderunlu Vâsıf’ın Musâhip Hâtif Efendi’yi muhatap addederek,

<sup>1</sup> Abdülbâki Gölpinarlı, *Nedim Divanı*, İnkılâp Kitabevi, İstanbul 2004, s. 249.

*Kırmızı aşı boyası rûy-ı âl olmuş sana*

*Ekşiyip bakkalda pekmez sonra bal olmuş sana*<sup>2</sup>

“Kırmızı aşı boyası sana kırmızı yanak olmuş; dükkândaki pekmez bozulmuş sonra da sana bal olmuş.” şeklinde âdeta bir palyaço tasvirine çevirmesi buna bir misal teşkil edebilir.

Gerçekte tasvirî anlatım tarzı okuyan veya dinleyenleri en çabuk etkileyen, onlara verilmek istenen mesajı hızlı bir şekilde veren, öğrenilmesi isteneni en tesirli yoldan öğreten, hislendiren, düşünceye sevk eden bir metottur. Son yıllarda eğitimde görüntüye büyük ağırlık veren pedagoglar öğrenmenin en verimli yolunun fotoğraf, sinema, televizyon gibi göze hitap eden vasıtalar olup daha sonra sırasıyla bunu dinleme ve okuma metotlarının takip ettiğini ileri sürmektedirler. Tasvirî metinler zihinlerde oluşturdukları renkli imajlarla görüntüye çok yaklaştıklarından inandırma ve etkileme gücü en kuvvetli ifadelerden sayılabilirler.<sup>3</sup>

Edebî tasvirlerin insanlar üzerindeki inandırıcı ve ikna edici tesirinin en çarpıcı ve yaygın örnekleriyle ilahî kitaplarda karşılaşırız. Bunlar arasında en canlı, kısa fakat etkili ibareleri Kur’an-ı Kerim’de de görmek mümkündür. Burada kıssalardaki insan tipleri, cennet, cehennem, kıyamet, tufan vb. sahneler, okuyanlara hadiseleri âdeta yaşatan veya onları söz konusu tiplerle karşı karşıya bırakan, bazen korkutup bazen sevindiren bambaşka bir tasvir metoduyla okuyucuya aktarılmıştır. Edebî tasvirlerin tesir gücünü artıran teşbih ve istiare sanatları çok az kullanılmakla beraber bazen bir iki kelimeyle, sayfalarca bile anlatılması güç muhteşem sahneler insan imajında oluşmaktadır.

### **Dîvân Şiirinde Kış ve Gece Tasvîri:**

Mevsimler mesnevîlerde en sık rastlanan tasvirler olup özellikle bahar mevsimi zengin kadrosu ve renkli unsurlarıyla eserleri renklendirmektedir. Kış tasvirleri de durağanlaşan havanın etkilerini nakış nakış işlemektedir. Eser içerisinde konuya dâhil olmayan bazı bölümler olabilir. Bunlardan bir bölüm de mekân tasvirleri olabilir. Mevsim tasvirleri olaylar arasındaki zaman farklarına, psikolojik farklılıklara, hadiselerinin seyrinin ne yönde değiştiği konusunda dikkati çekme ve gelecek olaylara dekor oluşturmak için kullanılır. Mevsim tasvirlerinin en önemli özelliklerinden biri psikolojik atmosferi hissettirmektir. Yani şair neşeli bir hadiseyi işleyecekse konuya girmeden önce bahar tasviri kederli bir hadise anlatacaksa kış ve sonbaharı kullanır.

<sup>2</sup> M. Fatih Köksal, *Sana Benzer Güzel Olmaz Divan Şiirinde Nazire*, Ankara 2006, s. 51.

<sup>3</sup> Ahmet Atillâ Şentürk, *Anadolu Sahası Mesnevîlerinde Edebî Tasvirler*, Kitabevi Yay., İstanbul 2002, s. 21-22.

Edebî eserlerde nasıl baharda insanlar neşeleniyor, yeşilliklere çıkıyor, yeni aşklar oluşuyor ise, kışın da bütün bu gelişmeler tam aksi istikamette gösterilmiştir. Özellikle aşk mesnevilerinde birbirlerini ilk görüp sevmeleri, birlikte eğlenip işret etmeleri nasıl bahar tablosu içerisinde ele alınıyorsa; çoğu zaman kıskançlık yüzünden sevgililerden birinin diğerinde soğuması ve ona güvenmesi, nefret, soğukluk gibi kış tasviri gerektirir. Mesnevilerimizde en eski kış tasvirine Fahrî'nin Hüsrev ü Şîrîn'inde rastlıyoruz. Bu tasvir Nizâmî'nin serbest bir tercümesinden ibarettir. Hüsrev ü Şîrîn mesnevisinde Şîrîn'in, Hüsrev'in özür dilemesi ve bütün yalvarmalarına rağmen tam bir soğuklukla red cevabı verdiği bu sahnede Nizâmî'nin seçtiği kış dekoru anlatılmıştır.

Kış tasvirlerine birkaç örnek verecek olursak; felek akarsuyu ele vermemek için ona ipekten bir elbise giydirir, dağ kakum (kürkü makbul bir cins kedi) giyer, hava yere kâfûr (beyaz ve yarı şeffaf, kolaylıkla parçalanan bir madde; sert, güzel kokulu, katı ve yağlı bir madde) dökerdi, kış mevsiminde cihan feleğin eziyetleriyle ihtiyarlar, kış mevsimi pamukla uğraşan bir hallaçtır, güneş soğuktan çekinerek başını buluttan çıkaramamaktadır.

Bizde kış mevsimini de ilk defa teferruatıyla en geniş biçimde ve günlük hayatı da içine katarak orijinal ifadelerle ele alan ve işleyen mesnevî şairi Tacizâde Câfer Çelebi'dir. Tacizâde'ye göre kışın gelişyle bağ ve bahçelerin safâsı bozulup ateş ve ocak başında oturma zamanı gelmiştir. Güzeller gülistandan dönerek evlerini süsleyip şereflendirmişlerdir. Çin ceylanları gibi baştanbaşa tüylü elbiselere bürünmüşlerdir.

### **Hüsn ü Aşk**

Şeyh Gâlib, *Hüsn ü Aşk* adlı mesnevisinde kahramanın içinde bulunduğu hâli anlatmak için kışı ve karanlığı farklı benzetmelerle tasvir etmiştir ve bu tasvirin eserin bu noktasındaki gerekliliğinin veya bu noktada anlama nasıl farklı bir boyut kazandırarak olayların akışını nasıl desteklediğini görmek için hikâyenin konumuzla alakalı bölüme kadar olan kısmının özeti aşağıda verilmiştir.

Hüsn, Aşk'a âşık olur. Bu durum hikâyenin ilk düğüm noktasıdır. İki kahramanın hayatlarının seyri bu olayla birlikte bir anda değişir. Şair, bu olayı Züleyha'nın Yusuf'a âşık olmasına benzetir. Eserin kurgusu da bir bakıma bu noktada farklı bir yöne girer. Aşk, geleneğin tersine gelişmiştir. Genellikle erkeğin kıza aşkı daha önce başlarken Hüsn ü Aşk'ta, evvela Hüsn, Aşk'a âşık olur. Eser, temelde bir zıtlık üzerine kurulmuştur. Bu zıtlık, erkeğin kıza âşık olması, kızın aşkını açıklayamaması geleneğinin tersine dönmesi; Hüsn'ün Aşk'a âşık olması ve bu aşkını saklamakta zorluk çekmesidir.

Eserdeki ikinci düğüm noktası, Hayret'in ortaya çıkışıdır. Bu karakter, kaza ve kader casusundan, iki âşığın haberini alır ve onların birbirlerini görmelerini

engeller. İki âşık bu durumdan rahatsız olsalar da yapabilecekleri bir şey yoktur. Emri çaresiz bir şekilde kabul ederler. Hüsn ile Aşk, artık yüz yüze görüşemezler. Bir süre Sühan'ın getirip götürdüğü mektuplarla haberleşirler. Hüsn'ün dadısı İsmet'in de Hüsn'ün gizli gizli feryatlarını duyduğunda akli başından gider.

Hüsn'ün âşık olduğunu anladığında o da bu derdin büyüklüğü altında ezilir. Hüsn'e nasihat vermeye çalışır. Bir kızın bu şekilde ağlayıp inlemesinin hoş görülmeceğini, sırrın açığa çıkmasının doğru olmayacağını anlatır. Hüsn kendisini pervaneye benzetir ve eserde ilk ateş imajı Hüsn için kurulur. Olayın gelişimindeki zıtlıklar aynı ateşli imajları Hüsn'ün peşine düşen Aşk için kurduracaktır.

Aşk'ın lalası Gayret de Aşk'ın dertli olduğunu görür ve onun sıkıntısını anlamaya çalışır; ancak Aşk, onu azarlar. Gayret ise ona, feryat edeceğine, Hüsn'ü kabilesinden istemesini söyler.

Aşk, Mollâ-yı Cünûn'dan, Hüsn için gerektiğinde savaşması yolunda fetva alır ve kabileyle ilgili bir ön araştırma yapar. Fakat kabiledaki herkes Hüsn'e âşık olduğundan onu elde etmesi zordur. Aşk, Hüsn'ü kabilenin ulularından ister. Kabile, Hüsn'ün nikâhı için ona “kimya”yı şart koşar.

Aşk'ın belaları kabul etmesi eserdeki en önemli düğüm noktasıdır. Kimya, “Kalb” şehrinde; fakat bu şehre ulaşmak çok zordur. Yol, belalarla doludur. Kabilenin uluları, Aşk'a tehlikeleri söylerler. Mumdan gemiler, ejderhalar, bin yıllık yollar, gam harabeleri, cadılar, devler, periler, vahşi hayvanlar, gulyabaniler, ateşler, karanlıklar... Aşk'ın Hüsn'e ulaşmak için tüm bu zorlukların üstesinden gelmesi gerekmektedir. Aşk, daha ilk adımında bir kuyuya düşer.

Kuyudan kurtulan Aşk, yolculuğuna devam eder ve yolu üzerindeki Harâbe-i Gam'a gelir. Her yanı ümitsizlik çukuruyla dolu bu yerde uzun bir kış gecesi hüküm sürmektedir. Karanlıkta yollarını kaybeder. Eserin dayandığı tezatlardan biri de karşımıza burada çıkar. Karanlığın ve beyaz rengin hâkim olduğu kış gecesi, ümidin ve ümitsizliğin, vahdetle kesretin iç içeliğini ortaya koyar.

Mesnevîde olayların sırasıyla anlatıldığı esnada araya giren bu kış tasviri olayların bir sonraki aşamada olumsuzluklarla devam edeceği, kahramanın ruh hâlinin kötü olduğu kış mevsiminin tasviriyle okuyucuya hissettirmek istenmiştir. Aşk'ın deneyimi sırasında rastladığı karlı kış gecesi onun içinde bulunduğu ruhî atmosferi de tanımlamaktadır. Aşk, vahdet ile kesret arası bir noktadadır. Gecenin zulmeti, karların beyazlığını örtmektedir. Fakat bir yandan da kış, ölümü, yok oluşu

sembolize etmektedir. Karla kefen arasındaki renk benzerliği bu çağrışıma kuvvetlendirir.<sup>4</sup>

### **Hüsn ü Aşk'ta Gece ve Kış Tasviri**

Şeyh Gâlib eserinin erkek kahramanı olan Aşk'ın sonraki aşamalarda onu ne kadar büyük sıkıntıların beklediğini hissettirmek için, hikâyeyle alakalı gibi görünmese de aslında doğrudan kahramanın ruh hâline yönelik bir psikolojik tasvir örneği sunan bir (bunu silelim) 49 beyitlik “Der Dıfat-ı Şeb ve Şiddet-i Şitâ” bölümünü eklemiş, gece ve kışın Aşk'ın psikolojisinde nasıl bir etkisi olduğunu onun gözünden farklı benzetmelerle yüklü bir tasvirle sunmuştur. Bu bölümde hem içinde bulunulan yerin, ortamın zaman anlamındaki değişimini gözler önüne seren ince hayallerle zamandaki değişimi hissettiren zaman tasvirine, hem olayın geçtiği çevrenin çok iyi tanıtıldığı, her türlü ayrıntının nice farklı kıyafetle sunulduğu mekân tasvirleri, bütün bu gelişmelerin çevrede yaşayan özellikle insanlar, hayvanlar ve diğer varlıklar arasındaki etkisinin anlatıldığı varlık tasvirleri, o an içerisinde o ortamda yaşanan tüm hadiselerin tasvirleri ve en önemlisi başta kahraman olarak Aşk'ın ve diğer tüm canlıların üzerindeki, psikolojik etkinin tasvirlerini en güzel, en farklı ve zor hayallerle anlatmıştır.

Şeyh Gâlib bu bölümün kış tasvirinde; nur (kar), donmuş mehtap (kar), cıva (kar kristalleri), beyaz ceylan (kar), kâfur (kar), gözün beyazı (kar), kadeh parçaları (kar kristalleri), beyaz diş (kar), pamuktan aslan (kar), elmas (kar kristalleri), kuş (kar), sultan (kar), gümüş renkli ney (buz saçakları), konuşan diller (buz saçakları), buzdan direk (buz saçakları), Merih yıldızının eli, hançer (buz saçakları) benzetmelerinde kullandığı unsurlardır.

Şeyh Gâlib zulmet, misk, göz bebeği, zenci, benzetmelerinde kullandığı unsurlardır. (Bu cümleyi silelim)

### ***Der Sıfat-ı Şeb ve Şiddet-i Şitâ (Gece ve Kışın Şiddeti Hakkında)***

*Bir deşt-i siyehde oldı güm-râh  
Yeldâ-yı şitâ belâ-yı nâgâh (1326)*

“Uzun kış gecesi ve ansızın inen bela, karanlık bir çölde yollarını kaybettiler.”<sup>5</sup>

İlk sözler sanki kulun Rabbine olan “belâ” cevabıyla düştüğü bu karanlık çöl içinde karın da etkisiyle ‘belâ’lara muhatap olarak yolunu kaybedişiyle başlar. İnsan

<sup>4</sup> Mehmet Celal Varışoğlu, “Öl ve Ol Fikri Çerçevesinde Hüsn ü Aşk Kahramanı Aşk'ın Kendisini Bulma ve Tanıma Süreci”, *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), Gaziantep 2007, s. 101-112.

<sup>5</sup> Muhammet Nur Doğan, *Şeyh Galib Hüsn ü Aşk*, Yelkenli Yay., İstanbul 2015, s. 304-305.



Rabbinden böyle ayrılmış, yok ediciliği olan üç unsur “karanlık, kış ve çöl”ün yutuculuğuyla ümidini kaybetmeye başlamıştır. Karanlık bir çöl içinde yağan kar ve beraberinde getirdiği korku sıkıntı tasviriyile başlayan bu yolculuk ruhlar âleminde dünyaya gelip şaşkınlıkla beraber üzüntüye düşen insanoğlunu anlatır gibidir.

Bezm-i Elest: Elest bezmi. Allah, ruhlar âlemini yarattığı zaman bütün ruhlara hitaben “Elestü bi-Rabbiküm (Ben sizin Rabbiniz değil miyim?)” buyurunca ruhlar “Kâlû: Belâ (Evet sen bizim Rabbimizsin dediler).” işte o zaman ikrâr vermiş olan insanoğlu, dünya hayatına geldiği zaman bu verdiği söze sadık kalmalıdır. Çünkü Allah sözünden dönen olmasın diye ruhları birbirine şahit tutmuştur. Bu olay Kur’ân’da da anlatılır.

Dilimizde aynı sesle telaffuz edilen “belâ” kelimesinin “evet” ve “musibet” olmak üzere iki farklı anlamı vardır.

“Evet, belâ ‘acı ve hüznü yüklü imtihanlar’, başlangıcı sıkıntılı gibi dursa da sonuç itibariyle hayırlara vesile olan bir emanettir insan için. Belâ misâktir, çünkü Allah ile insan arasında yapılan ilk ahit, ‘e-lestü bi-rabbiküm’le başlar. Bu aşından belâ evettir, çünkü insan bu soruya hiç düşünmeksizin “Belâ!” demiştir ve “belâ imtihanına muhatap kılınan” anlamında bir çeşit belâzede olmuştur. Belâ gurbettir, çünkü gariplerin yitiğidir. Belâ derttir, firâktir; çünkü vuslattan ziyâde ayrılıkla beslenir. Belâ varlıktır, dünyadır; çünkü ayrılık ve gurbet onda yaşanır.”<sup>6</sup>

Simsiyah bir çölde yağan bembeyaz kar. Belâ demek, karanlık demek, çöl demektir, insan da dünya çölüne düşünce siyah ve beyazın bir arada bulunduğu bir ortamda bulunmaktadır. Allah’ın varlığı aydınlıktır, nurdur, ama koskoca bir karanlık O’nu görmeye engeldir.

*Bir deşt bu kim neû ‘zü billâh  
Cinler cirid oynar anda her gâh (1327)*<sup>7</sup>

“Bu, öyle bir çöldü ki, Allah korusun, orada her an cinler cirit oynuyordu.”

Belâ diyerek dünya çölüne düşen insan Rabbinden ayrıldıktan sonra büyük bir boşluğun yalnızlığın içine düşer, korkar, ne‘ûzu billâh” der.

Dünyanın kışının çölünün karanlığının içine düşen insan çevredeki bu kadar olumsuzluktan kötü yönde etkilenmektedir.

“Cinlerin cirit oynaması” halk arasında korkulacak kadar sessiz hâlde bulunan mekânlar için kullanılır ve cinlerin bulunduğu inanan karanlık kuytu yerlerden geçerken ne‘ûzu billâh veya besmele çekilir, Ayete’l-kürsî, Nâs, Felak v.b. dualar

<sup>6</sup> Yusuf Çetindağ, “Belâ”, *Yağmur Dergisi*, İstanbul 2008, s. 15-16, 41.

<sup>7</sup> Bu makalede parantez içerisinde beyit numarasıyla gösterilen beyitler, Muhammet Nur Doğan’ın “Şeyh Galib Hüsn ü Aşk” isimli çalışmasından alınmıştır. Alıntılar sayıca fazla olduğu için bu yönetime başvurulmuştur.

okunur. Halk diline yakın söyleyişi kullanmak sebk-i hindî dil özelliğidir. Şair bu durumu burada güzel kullanmıştır.

*Birbirine ye's ü hayf lâhık*  
*Geh kar yağar idi geh karanlık (1328)*

“Ümitsizlik ve korku birbirini takip ediyor; bazen kar, bazen de karanlık yağıyordu.”

İçine düştükleri çöl; karanlık ileride onları neyin beklediği belli değil, bu nedenle ümitsizler, ümitsizlik de bu zulmetin bitmeyeceğinden doğan bir korkuyu beraberinde getirir. Ortalıkta hiçbir şey yokken duyulan bu korku daha derinden gelmekte ve süreklilik arz etmektedir. Bu sebeple korku kelimesiyle anlatılmak istenen şeyi sürekli devam eden bir tedirginlik, endişe olarak ele almak mümkündür. Etraf uçsuz bucaksız karanlıkla örtülü, karanlıktaki tek aydınlık ise yağan kardır. Kar yağar; kar kesildiğinde ise karanlık yağar.

*Deycûr ile berf edince ülfet*  
*Bir kâlebe girdi nûr u zulmet (1329)*

“Karanlık ile kar birbiri ile karışınca, nur ile zulmet sanki bir kalıba girmiş olurdu.”

Karanlık gecede yağan kar, ışıkla karanlığın yani nur ile zulmetin bir araya gelip kaynaşması gibidir. Bu ise ruh ile beden buluşmasını yani ruhun (gökten inerek) bedene girişini akla getirmektedir. Çünkü ruh, saflığı, uçuculuğu ve ilahi âlemden gelmiş olması dolayısıyla, ışık ve nur; beden ise, geçici dünyayı, gökyüzüne nazaran aşağıda bulunan toprağı hatıra getirdiği için, karanlık ve zulmet olarak temsil edilmektedir.

“İnsan ‘belâ’ deyip çöl hayatına gelmiştir. Yani bedeni ruhuna kavuşmuş çetin bir maraton olan dünya hayatına girmiştir. Nur ile zulmet bedende bir araya gelmiştir. Allah âlemde isim ve sıfatlarıyla tecelli etmiştir. İsim ve sıfatlarını âlemde belirtmiş, göstermiştir. Vahdet (birlik), kesret (çokluk) hâlinde belirlemiştir. Allah’ın isim ve sıfatlarıyla onların zıtları âlem aynasında birlikte görünürler. Her şey zıddıyla kâimdir. Çirkin olmadan güzel; yokluk olmadan varlık; açlık hissi, yeme ihtiyacı olmadan rızık vericilik; affedilecek günahkâr olmadan rahm edicilik; verilecek muhtaçlar olmadan cömertlik kavramlarının belirmesi mümkün değildir.”<sup>8</sup>

*Sermâdan olup füsürde mehtâb*  
*Şebnem yerine döküldi sîm-âb (1330)*

“Mehtap soğuktan donmuş; gökten çiy taneleri yerine cıva dökülmeye başlamıştı.”

<sup>8</sup> Zülfi Güler, “Şeyh Galib’in Divânında Ayna Sembolü”, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, c. 14, Sayı 1, Elazığ 2004, s. 103-121.

Soğğun etkisini vurgulamak için mehtâb kullanılmış, onun gökyüzünde beyaz renkte duruşu soğuktan donmuş bir su kütesini, buz parçasını hatırlatmaktadır. Gece o kadar soğuk, kış o kadar etkileyicidir ki ay korkudan yüzü solmuşçasına buz kesmiş o karanlıkta gök kubbede asılı durmaktadır. Füsürde olmuş yani donmuş hâliyle simsiyah gökyüzünde hemen dikkat çekmiştir. Şebnem; çiğ tanesi, jale. Sabahleyin ve özellikle bahar mevsiminde bazı çiçekler üzerine düşer. İşte şebnem bu özelliği nedeniyle cıvaya dönüşmüştür. Mevsim kış üstelik vakit gece vakti şebnem tamamen kendine has özelliklerini yitirerek; o yumuşak, akışkan, dağılıp parçalanmış özelliğini ortama uygun olarak âdeta isyan edercesine tamamen değiştirmiştir.

Normal şartlarda birçok insanın “ne kadar etkileyici” diye adlandıracağı bu güzel ortam (ay ışığı, gecenin silüeti, hafifi hafif yağan kar, şebnemler) nasıl bir psikolojiyle bu kadar donuk bu kadar ürkütücü olabiliyor?

*Âhû-yı sefide döndi deycûr  
Sahrâ dolu müşg içinde kâfûr (1331)*

“Gecenin karanlığı beyaz bir ceylana dönmüş; sahra, içinde kâfur bulunan misk ile dolmuştu.”

Gecenin karanlığında gökten yağın kar, ovayı ve sahrayı doldurmuş, karanlığın içinde beyaz kar yığınları tezat oluşturmuştur. Bu durum, yeryüzünün, içerisinde kâfur bulunan (kâfur ile karıştırılan) misk ile dolması şeklinde tavsif edilmektedir. Bilindiği gibi her ikisi de güzel koku yapımında kullanılan misk, siyaha kaçın koyu renkli bir madde; kâfur ise beyaz renkli saydam bir maddedir.

Sahranın siyah ve beyaz içindeki bu sonsuzluğu karanlık içindeki beyaz bir ceylana benzetilmiştir. Kar taneleri yağarken öyle değişik şekiller oluşturur ki bu durum şaire siyah ve beyazın zıtlığında beyaz ceylanın karanlık ormanda gezmesi hatırlatılmaktadır.

Sıcaklık soğğa nazaran insanın varlığına işaret eder. Soğuk beraberinde gelebilecek bir ölümün habercisidir. Kar soğuk bir uykuyla hayat sonlandıracak kadar tehlikeli olabilir. Kişi kendisini ölümü hatırlatan kâfur kokusu içinde her an vurulmaya hazır bir ceylan gibi hissetmiştir. Önceki beyitlerde ümitsizlik korku hâlleri burada bir ceylanın ürkekliğinde örneklenmiştir.

*Bir bakıma berf içinde deycûr  
Mânend-i sevâd-ı dîde mahsûr (1332)*

“Bir başka deyişle, gecenin koyu karanlığı, (gözün beyazı içerisindeki) göz bebeği gibi kuşatılmıştı.”

Yağın kar karanlığı etrafa biriktirdiği kristallerle kuşatmış gözbebeğine benzetilmiştir. Yukarıdaki beyitte kullanılan ceylan imgesi sonrasında gelecek olan

göz motifini çağrıştırır. Tıpkı ceylanın siyah gözleri gibi kişinin kendisi de etrafa biriken kar içinde siyah bir nokta gibidir. Kâfur içindeki misk, gözün beyazı içindeki siyahlık bunların hepsi nur ile zulmetin bir kalıba girmesine örnektir.

Karanlık da kar kristallerinin kesici, korkutucu etkisiyle kuşatılmıştır. Karanlık bu kalıplar içerisinde kalmak zorundadır; çünkü kar âdeta burayı kristalleri kılıç niyetine askerlerine vermiş gibi karanlığı kuşatmıştır. Bu noktadan sonra bu kuşatmayı kaldırmak da yine onun bileceği bir iştir. Bu noktada kar karanlığa üstündür.

*Buzdan kırılıp sipih-r-i minâ  
Düşdi yere rîze rîze gûyâ (1333)*

“Sanki gökyüzünün billur kadehi (içindeki) buz yüzünden kırılıp parça parça yere düşüyordu.”

Yeryüzüne yağan, cam parçaları görünümündeki kar taneleri, kristal bir şarap kadehine veya kristal bir şarap testisine benzetilen gökyüzünden düşen parçaları gibi düşünülmüştür. Bu kristal şarap şişesi veya şarap kadehi, soğğun şiddeti ile içindeki sıvının donması sebebi ile parçalanmış ve parça parça yere dökülmüştür.

Burada gökyüzü kadehe benzetilir. Felek divan edebiyatında şeklinin kubbeyi andırması yanı sıra, baş döndürücülük özelliği nedeniyle kadehe benzetilir. Hava o kadar soğuktur ki sanki feleğin kadehi içine biriken su donarak feleği öyle sıkıştırır ki felek dayanamayıp; cinlere cirit, avcılara ok olacak türden sivri kristallerini bu karanlık geceye doğru yağdırmaya başlar.

*Bak bak felek-i siyâh-kâre  
Âyîne götürdi Zengibâre (1334)*

“Hele şu günahkâr feleğin işine bir bak ki, Zengibar’a ayna götürüp duruyor!”

“Geceleyin gökyüzünden düşmekte olan kar taneleri bu sefer de hep yanlış işler yapan, günahkâr ve suçlu feleğin Zengibar’a ayna götürmesi şeklinde bir tasvire konu edilmiştir. Karanlık, siyah rengi dolayısıyla Zengibar’a; kar taneleri ise beyazlığı ve parlaklığı sebebiyle kristal aynalara benzetilmiştir. Zengibar, Hind okyanusunda ve Afrika kıtasına komşu, siyah derili insanların (zenci) yaşadıkları bir adadır. Gökyüzünden karın yağarak yeryüzünü kaplaması ve soğğa mahkûm etmesi ile günahkâr feleğin Zengibar’a ayna götürmesi ilişkisi, eskiden beri sürüp gelen yanlış bir anlayışa işaret etmektedir. Bu anlayışa göre; Zengibarlılar (zenciler), yüzlerindeki karalık ve çirkinlik (!) sebebiyle aynaya düşmandırlar. Bu yüzden bir zenciye ayna vermek, ayna götürmek ona yapılmış bir kötülük ve hakaret sayılmaktadır.”<sup>9</sup>

İki zıtlık yine bir araya gelmiş beyaz kristal parçalar siyah geceye ayna tutmaktadır. “Aynada ortaya çıkan görüntü, o görüntüyü meydana getiren şeye

<sup>9</sup> M. Nur Doğan, *a.g.e.*, s. 306-307.

benzer ancak aynada akis ters meydana gelir; görüntüyü meydana getirenin sağ, görüntünün soludur. Bu durum insanı şaşırır, hayrete düşürür. Âlem aynasında (görüntüde) kesrette vahdeti gören, mahlûkta Halik'i fark eden yahut gönül aynasında Allah'ın tecellisine mahzar olan hayrete düşer; vahdet zevki ile kendinden geçer; aynadaki görüntü gibi tersine döner. Aks kelimesi, görüntü anlamının yanında terslik de ifade eder. Ayna gösterirdi ancak karanlık izin vermez. Günahkâr felek karanlığı gözün beyazı gibi içine tutsak eder.”<sup>10</sup>

*Sermâ ile berf olunca munsab  
Dendânı sırtıdı zengî-i şeb (1335)*

“Kara kış ile kar birbiriyle buluşunca, gece zencisi sırtınca beyaz dişleri (görünüyordu).”

Kara kış kışın en şiddetli zamanı için kullanılmaktadır. Kara kış zaten yeterince soğuk getirmekte buna bir de kar eklenerek soğğun derecesi artırılmaktadır. Bir önceki beyitte Zengibar olarak bahsedilen gece bu beyitte o ülkenin zencilerine benzetilmektedir. Yağan kar da beyazlığı nedeniyle zencinin dişleri olarak düşünülmektedir.

Zencilerin dişleri aşırı beyaz görünmesi nedeniyle dikkat çeker, ten renkleri siyah olduğu için dişleri normalden daha beyaz, parlak durur. Bu da birbirine zıt iki rengin yan yana gelmesinden dolayı böyle görünmektedir. Kar ve karanlık da birbirine zıt olduğu için kar bu denli dikkat çekmektedir. Siyah renk bütün renklerin ana kaynağıdır. Varlık zaten en başta renksiz yani siyahtır. Bu nedenle bu siyahlık bu karanlık da başa gelecek olayların bir başlangıcıdır. Nitekim siyah yokluktur. “Siyah renk; bütün renklerin onun içinde yok olup gider. Siyah tamamen bir renksizliktir. Onun için mutasavvıflar Allah'ın yaratma iradesinden önceki mertebeyi yani “Zât-ı Ahadiyyet”i, tecellisizlik ve mutlak anlamda idrak edilemezlik yönlerinden dolayı siyahla simgelemiştir. Siyah, insan psikolojisinde ise, çöküntülü duyguların bir ifadesidir. Gizemli olmak, hâkimiyet kurmak, ciddi bir görünüm yaratmak isteyenlerin sıklıkla başvurduğu renklerden biridir. Siyah renk, başta Türk milleti olmak üzere, pek çok milletin gelenek ve kültüründe, kötülük, yas ve matem rengi olarak da bilinir.”<sup>11</sup>

Allah'ın tecellisi karanlıkta fark edilemez, karanlık yutucudur; ancak aynı zamanda da siyahın bilinmezlik, görünmezlik ayırt edilemezlik yönüyle de Allah'ın varlığıyla özdeşleşmekte, sanki her şey aslında o karanlığa gizlenmektedir. Âdeta

<sup>10</sup> Zülfi Güler, “Şeyh Galib'in Divânında Ayna Sembolü”, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, c. 14, Sayı 1, Elazığ, 2004, s. 103-121.

<sup>11</sup> Ali Yıldırım, “Renk Simgeçiliği ve Şeyh Galib'in Üç Rengi”, *Milli Folklor*, c. 9, Sayı 72, Elazığ 2004, s. 129-141.

insanın kaderi o karanlıkta yazılıdır da arada fark edilen birkaç beyaz nokta insana ipucu vermektedir.

*Bin mih ile nâ 'l-i mâhı encüm  
Deycür-ı şitâdan eyledi güm (1336)*

“Gökyüzü (ustası), kışın karanlığı yüzünden binlerce mih ile Ay nalını kaybetti.”

“Beytin ilk mısrasının sonundaki ‘necm’, aslında ‘yıldız (lar) demektir. Fakat burada zikr-i cüz irade-i kül (parçayı anıp, bütünü kastetme) yolu ile kast edilenin yıldızlar değil; yıldızlarla dolu olan gökyüzü (felek) olduğu anlaşılmaktadır. Çünkü şair karanlığın çökmesi ile Ay ve yıldızları görünmez olan gökyüzünü, nalını ve binlerce mihini kaybeden bir insana (mesela, nal ve mih yapan çarkçı ustasına) benzetmektedir. Bilindiği gibi, klasik şiirde, gökyüzünün yıldızları miha, hilal ise üzengeye veya nala; gökyüzü (felek) de yuvarlaklığı, sürekli dönüp durması sebebi ile mih, nal ve üzenge yapan çarkçı ustasına benzetilmiştir.

Gökyüzü çarkçı ustası olarak tasvir edilmiştir. Yıldızlar şekilleri nedeniyle yıldızlara, ay da nala benzemektedir. Gökyüzü ortalığı o kadar karanlığa boğmuştur ki usta etrafındaki mihları ve nalları görememektedir.

*Mânend-i sitâre-i şeb-efrûz  
Gâhî görünürdi rûz-i firûz (1337)*

“Talihın kutlu yüzü tıpkı geceyi aydınlatan yıldızlar gibi arada sırada görünüyordu.”

Nal falcılıkta da kullanılır. Gökyüzü ustası karanlığın çökmesi sebebiyle nallarını ve mihlerini görememektedir. Bu nedenle talih de bir görünüp bir yok olmaktadır. Talih karanlık sebebiyle bir görünür bir kaybolur.

*Burc-ı esed oldı râh u meydân  
Her gûşede bir pamukdan arslan (1338)*

“Her köşede pamuktan bir aslan vardı; yollar ve meydanlar Aslan burcuna dönmüştü.”

Eskiden, çeşitli sebeplerle yünden veya pamuktan aslan heykeli yapıp insanların gelip geçtikleri veya girip çıktıkları yerlere konulduğu hususu çeşitli kaynaklarda zikredilir. Buna değişik vesilelerle klasik şiirimizde de rastlamak mümkündür. Bu beyitte de Şeyh Gâlib yağın karların yolları kaplamasını, her köşede sayısız pamuktan aslanın bulunduğu şeklinde anlatmıştır.

*Gûyâ dutulup zebân-ı şu 'le  
Lerzende idi figân-ı şu 'le (1339)*

“Sanki alevin dili (soğuktan) tutulmuştu da; feryat ve figanı bile titriyordu.” (Yani feryat figan ederken kekeliyordu.)

Gece öyle soğuk ki ateş bile üşümektedir. Burada ateş soğuktan donup titreyen bir insan gibi düşünülmektedir. Bu öyle bir insandır ki gizliliği, bir efsunla peşinde sürüklemesi yıldızları, ayı bünyesinde toplaması Mecnun'u peşinden koşturan "Leylâ" gibi "Mutlak Gerçekliği" algılama gayretine sürüklemektedir. Bu noktada alevlenir yanar, lâkin öyle soğuktur ki sesi bile çıkmaz. Feryat ederken titrer.

Mevlânâ da şöyle söyler: "A ham kişi, gecenin dumanıyla Mûsâ'nın gördüğü ateşte pişer, olgunlaşır; geceye benzeyen mürekkep o kaleme bilgiyle yardım eder. Gece Leyla'dır, gündüz de onun peşine düşmüş Mecnun; seher çağı aklının nurunu büklüm büklüm simsiyah saçlarına çekip durmadadır gece."<sup>12</sup>

*Efsürde olup şîrâr-ı ser-keş  
Gevherler içinde kaldı âteş (1340)*

"Her tarafa sıçrayan kıvılcımlar donmuş ve ateş, mücevherlerin içinde kalmıştı."<sup>13</sup>

Şeyh Gâlib burada hüsn-i talil (hayali bir sebebe bağlama) yapmaktadır. Bir mücevher olan yakutun rengi, ateşin rengi olan kırmızıdır. Parlak, şeffaf kırmızı bir mücevher olan yakut tıpkı içinde ateş taşıyan bir görünüm vermektedir. Kışın soğukunda âdetâ donan kıvılcımlar, mücevherlerin içinde bulunan ateş gibi düşünülmüştür.

Kar yağar beyaz renk geceye hâkim olur kar durur siyah renk geceye hâkim olur. Kıvılcımlar ortaya çıkınca kırmızı diğer renklere de hâkim olur. Çünkü siyah ve beyaz bir renk değilken kırmızı bunlar içinde dikkat çekici gücünü hissettiren bir renktir. Suyu kırmızı kaba koyduğumuz vakit kırmızı rengi alır. Tıpkı kar tanelerini mücevher gibi gösteren kıvılcımlar gibi.

*Hammâmın olup şikeste câmı  
Elmasdan oldu tâk u bâmı (1341)*

"Hamamın camı (soğukun şiddetiyle) çatladı ve kubbelerindeki pencereler elmastan oldu."

Hamamın camı aslında çatlamamış ve kırılmamıştır. Ancak cam soğuktan dolayı kırığı tutmuştur. Kışları çok soğuk geçen yörelerde geceleyin camları kırığı tutar ve camlar, üzerindeki bu kristal buz tabakası sebebi ile elmas gibi parlar. Şair bu durumu hamamın camlarının kırılıp yerine elmastan camlar takılmış gibi, hüsn-i talil yolu ile tanımlıyor.

<sup>12</sup> Necmeddin Şahinler, *Siyah ve Yeşil-Kur'an'da Renk Sembolizmi*, İnsan Yay., İstanbul 1999, s. 30.

<sup>13</sup> Orhan Okay-Hüseyin Ayan, *Şeyh Galip Hüsn ü Aşk*, İstanbul, Dergâh Yay., 2013, s. 275-276.

*Perrende olup zülâl-i kühsâr  
Berf adı ile yağardı tekrâr (1342)*

“Dağların suları kanatlanıp, tekrar kar olarak yağardı.”

Şair suların buharlaşarak göğe yükselmesini ve daha sonra da geri dönüp kar olarak yağmasını, dağın sularının kuşlar gibi kanatlanarak havalanması ve daha sonra tekrar gruplar hâlinde dağa inmesi şeklinde düşünüyor. Gerçekten kuş sürülerinin gökyüzünden aşağıya hızla inmeleri, iri kar tanelerinin yağmasına benzemektedir.

*Sahrâdan edip girîze tasmîm  
Sütlüce’de kaldı cedvel-i sîm (1343)*

“Gümüş gibi parlak su kanalı, (ölüm) sahrasından kaçmaya niyetlendi; ama Sütlüce’de (donup) kaldı.”

Beyitte her şeyin donduğu çok şiddetli bir kış tasvir edilmektedir. Böyle bir kar, kış ve buzlanma ortamı ölüm sahrası, ölüm çölü olarak tanıtılmakta ve Sütlüce Deresi’nin donması da, akan suyun kaçmaya çalışırken bu çölde donup kalması şeklinde tasvir edilmiştir.

*Kan etdi biri biriyle ihvân  
Engüşt ile pençe şâh-ı mercân (1344)*

“Kardeşler birbirine girip kan çıkardılar; parmaklar ve el ayakları, mercan dallarının görünümünü aldı.”

Soğuktan donan ellere kan oturmuş ve kıpkırmızı kesilmiş el ayaları ve parmaklar, kırmızı mercan dallarına benzemiştir.

Birbirine bağımlı duran elin parmaklarına beşkardeş denilmektedir. Şair de burada soğuktan mercan dalları gibi kızaran ellerin parmaklarının birbirlerine girip kan çıkardıklarını tasvir etmektedir. Mercan kırmızı renginden dolayı kullanılmaktadır.

*Dehşetle olup kar altı dünyâ  
Kühsâr ile sarsar oldu hem-pâ (1345)*

“Dünya karın altında dehşet ve korku içinde kaldı; âdeta kasırga ile dağ bir oldu.”

“Kar fırtınası öylesine yoğunlaştı ki, kocaman bir dağa benzedi.”

Fırtınanın şiddetini dünyanın kasırgadan korkması şeklinde anlatılmaktadır. Fırtına öyle yoğunlaşmış, karlar o kadar yükselmişti ki yükselen karlar dağ gibi görünmektedir. Sanki karanlık soğuğu daha da şiddetlendirmekte, baharın temsilcisi bad-ı saba eskisi gibi değildir. O hafif, gönle rahatlık veren hoş esintisi geçmekte ve saba giderek şiddetlenmektedir. Hatta bir hallacın pamuk atması gibi karları bir o yana bir bu yana savurup durmaktadır.



*Kalmadı hevâda mürğ-i ser-keş  
Gâhîce uçardı seng-i âteş (1346)*

“Havada dolaşan bir tek kuş bile kalmamıştı; yalnızca kor ateşten taşlar uçuşuyordu.”

*Yâkût gibi habâb-ı sahbâ  
Hiç şu'leden eylemezdi pervâ (1347)*

“(Ateş renkli) şarap kabarcıklarının, yakut gibi, alevden hiç korkusu kalmamıştı.”

Kırmızı ve şeffaf bir mücevher olan yakut, içinde ateş ve alev taşıyan ve bundan zarar görmeyen bir madde gibi düşünülmektedir. Tavsifi yapılan bu çok soğuk kış ortamında artık ateşin ve alevin etkisi azalmıştır. Kendisi de bir nevi ateş olan şarabın alev benzeyen kabarcıkları o soğukta gerçek ateşten daha etkili olmaya başlamıştır.

*Âteşde zülâl edip tekevün  
Dûd eyledi sarsara tahassun (1348)*

“Ateşin içerisinde tatlı sular oluşuyor, duman, kasırgaya sığınuyordu.”

Eskiden kar ve buz eritilerek içme suyu elde edilirdi. Kar eritildiğinde elde edilen su saf, berrak ve çok tatlı olur. Şair bunu, ateşin içerisinde lezzetli sular oluşması şeklinde yansıtıyor. Ayrıca, bacalardan çıkan dumanlar, kar fırtınası içerisinde kaybolmaktadır. Şair bunu da, dumanın kasırgaya sığınması şeklinde düşünmüştür.

*Mâhîleri sayd için serâser  
Bağlı idi oltalarda ahker (1349)*

“Balıkları avlamak için bütün oltalara ateş korları bağlanmıştı.”

Bu beyitte mübalağa yapılmıştır. Soğuk o kadar şiddetlidir ki, ateş ve kor tamamen yakıcı özelliğini kaybetmiş; hatta balıkları avlamak üzere yem olarak kullanılmaya başlanmıştır.

*Sultân-ı dey etdi şehri tezyin  
Düşdi leb-i bâma nây-ı sîmîn (1350)*

“Kış sultanı şehri şenlendirdi de; çatılar dudaklarına gümüş renkli neyler aldılar.”

Beyitte, binanın saçakları, çatıların dudakları olarak düşünülmekte ve kış günlerinde çatılardan sarkan buz kütleleri de bu dudaklardaki neylere benzetilmektedir. Şiddetle esen rüzgârın bu buz saçaklarına çarparak çıkardığı uğultulu sesler de bu neylerin nağmeleridir.

*Yah-pâre olup zebân-ı gûyâ*

*Geldi leb-i bâma harf-i şekvâ (1351)*

“Buz saçakları, konuşan diller misali olup çatıların ağızlarından şikâyet sözcükleri dökülmeye başladı.”

Binalardan sarkan buz saçakları şekil itibariyle dile benzetilmektedir. Rüzgârın etkisiyle ses çıkaran bu buzlar, konuşan dillere benzetilmiştir. Soğuk o kadar etkileyici ve bir o kadar dondurucudur ki artık bu sarkan buzlar bile şikâyet etmektedir.

*Ateş geh-i mihr olurdu berbâd  
Subh urmasa buzdan ana evtâd (1352)*

“Eğer sabahın buzdan vurduğu direkler olmasaydı, ateş yuvası olan Güneşin binası çöküp giderdi.”

Yukarıdaki beş beyitte ateşin bu soğuk hava karşısındaki azalan etkisi farklı örneklerle anlatılmaktadır. Soğuktan dolayı havada kuşların bile yok olduğu, havada kalanların sadece ateş kıvılcımları olduğu, yakutun içine sığınan kabarcıklardan, soğğun etkisiyle tesirini kaybeden ateşten, balıkları avlamak için kullanılan yem, ateş yuvası olan güneşten bahsedilmiştir.

“Türk mitolojisinde, birçok mitolojide olduğu gibi, ateşin bulunması daha çok soğuktan korunmanın bir sonucu olarak gerçekleşmiştir. Örneğin bir efsanede: Dağlar arasında yaşayan bir oymağın soğuktan ıstırap çekmesinden dolayı, kardeşlerden biri tarafından ateşin bulunduğu anlatılıyor. Fakat ateşin nasıl bulunduğu bahsedilmiyor. Burada ateşi bulanın hem oymağın başkanı olduğu hem de ‘Türk’ unvanını aldığı belirtiliyor.”<sup>14</sup>

“Ateşin sadece mitolojilerde değil, sosyal hayatın içinde de önemli bir yer aldığını görüyoruz. Kimi Türk topluluklarında önemli günlerde ateşlerin yakılması, ateşe kurban verilmesi ve dualar okunması, ateşten çıkan alevlerin renklerine göre yorumlarda bulunulması (alev yeşil ise kıtlık, kırmızı ise savaş, sarı ise salgın hastalık, siyah ise Hakan’ın öleceği vb.) gibi inanışlar da söz konusudur.”<sup>15</sup>

“Türk-Moğol toplulukları ateşi çok kutsal saymışlar; ateşin temizleyici, kötü ruhlardan ve hastalıklardan arındırıcı olduğuna inanmışlar ve bu yüzden de ona kurban sunmuşlardır.”<sup>16</sup>

*Gabrâya ağardı sakf-ı hadrâ  
Dutmasa sütûn-ı yahla sermâ (1353)*

“Kış, buzdan direkleri ile destek olmasaydı, mavi gök yere akardı.”

<sup>14</sup> Bahaeddin Ögel, *Türk Mitolojisi*, c. 1, TTK Yay., Ankara 1971, s. 28.

<sup>15</sup> Murat Uraz, *Türk Mitolojisi*, Düşünen Adam Yay., İstanbul 1994, s. 166.

<sup>16</sup> Yaşar Çoruhlu, *Türk Mitolojisinin ABC'si*, Kabalcı Yay., İstanbul 1999, s. 47.

*Deryâları geşt edince gâhî  
Âhûya gıdâ olurdu mâhî (1354)*

“(Kış) zaman zaman denizleri dolaşınca, ceylanın gıdası balık oluyordu.”

Kışın çok şiddetli günlerinde her taraf kar ve buz ile kaplanmış; ceylanlar ot bulamadıklarından, akarsuların kenarında dolaşarak balık yakalayıp onları yemeye başlamışlardır.

Kış o kadar şiddetlidir ki etraf tamamen karla kaplanmış hayvanların yiyecek alanları daralmıştır. Balıklar akarsu kenarlarına yaklaştıkları vakit ceylanlara yem olmuşlardır.

*Olsaydı segin dehânı pür-cûş  
Âgûş-ı peder sanırdı hargûş (1355)*

“Köpeğin ağzından dumanlar çıksa, tavşan (kışın soğuktan korunmak için) onu baba kucağı sanıp (sığıncırdı).”

Soğğun tabiat üzerindeki etkilerini tasvir devam etmektedir. Kışın çetin geçtiğini tarif için şimdi de bir tavşanın çaresizliği; çareyi köpeğin ağzından çıkan dumanda arayabileceği şeklinde anlatılmaktadır. Köpeğin kucağı baba kucağı olarak tasvir edilmiştir. Anadolu’da da en güvenilir yeri tarif ederken “baba kucağı”, “baba ocağı” terimleri kullanılmaktadır. Tavşan o kadar çaresizdir ki normalde korkması gereken bir hayvan olan köpekten bile medet umacağı bir ortamda bulunmaktadır.

*Lağzişden edip meger taharrî  
Gelmezdi kenâr-ı havza perrî (1356)*

“Periler ayaklarının kaymasından korktukları için havuzun kenarına gelmiyorlardı.”

Perilerin su kenarlarında, çeşmelerde ve aynaların içinde yaşadıkları yolundaki batıl inanca telmihte bulunuyor.

“Peri; cinlerin dişilerine verilen ad. Bunları gören olmadığı için çok güzel ve çekici olduklarına inanılır. Periler biri ile ortaya çıkabilir. Çeşme, pınar ve hamam gibi yerler, perilerin yurdu sayılır.”<sup>17</sup>

Akan dere soğuktan donmuş etrafına biriken karlar yürümeye engel olmuştur. Suların kenarına geldiklerine inanılan periler ayaklarının kayacağından korktukları için su kenarına gelmekten korkmaktadırlar. Ormanlık yerler masallarda bile perilerin sürekli gelip gittikleri yerlerdir. Ancak bu ortam öyle soğuk, öyle tehlikelidir ki bu durumdan herkes olumsuz yönde etkilenmiştir.

*Cemre eger olmasaydı lağzân*

<sup>17</sup> İskender Pala, *Ansiklopedik Divan Şiiri Sözlüğü*, 12. Baskı, LM Yayınları, İstanbul 2003, s. 382.

*Düşmezdi zemîne tâ hazîrân (1357)*<sup>18</sup>

“Eğer cemrenin de ayağı kaymasaydı, ta hazirana kadar düşeceği yoktu.”

Cemre, şubat sonu ve mart başında birer hafta ara ile havaya, suya ve toprağa düşerek sıcaklığın artmasına vesile olduğuna inanılan ısıtıcı kuvvet.<sup>19</sup>

**Cemre İnanışının Kaynağı:** Cemre inanınin kaynağı, cemrenin nasıl bir olay olduğu, semadan mı düştüğü yoksa yerin altından mı üfürüldüğü, yıldızların veya ayın menzillerinin doğup batmasıyla, güneşin hareketiyle ya da yerin batını ile ilişkisinin ne olduğu vb. hakkında özellikle Arapça veya Farsça olan eski eserlerde önemli bilgiler bulunmaktadır. Bunun dışında Türkçe kaynaklarda da bu kaynaklardaki bilgilere benzer bilgiler çok az da olsa mevcuttur.<sup>20</sup>

*Hep zâhire çıkdı meşreb-i halk  
Kalmaz leb-i bâmdan leb-i halk (1358)*

“Halkın meşrebi hep açığa çıkmıştı; insanların dudakları, çatıların dudaklarından geri kalmıyordu.”

1351. Beyitte şair, binaların saçaklarının kenarlarından sarkan buz sütunlarını uzanan ve konuşan dillere benzetmiş ve bunlarla, binaların şikâyetlerini dile getirdiğini söylemişti. Şair bu beyitte de 1351. beyte göndermede bulunarak, soğuk kış günlerinde insanların bahsi geçen binalara benzediklerini ve dudaklarının kenarında şikâyet sözcüklerini dile getirmek üzere, dile benzer şeyler ortaya çıktığını ifade etmektedir.

*Lerzîde nefesle sohbet-i nâs  
Zencîr-i cünûn velik elmas (1359)*

“İnsanların titrek bir nefesle yaptıkları dedikodulu sohbetler bir çılgınlık zinciri oluşturuyordu; ama bu elmadan bir zincirdi.”

Şair, bir önceki beyitte bu korkunç kış ortamında insanların ağızlarının kenarlarında tıpkı binaların saçaklarında olduğu gibi buz kristallerinin oluştuğunu söylemiş ve bunu, şikâyetin dil ve harf olarak dışa vurumu gibi izah etmişti. Bu beyitte de bir önceki beyitle anlam bütünlüğü hâlinde bu ağız sıcak, yakın ve kesik kesik konuşmaların sonucunda dudakların kenarlarında oluşan buz kristallerinin birbirine eklenerek âdeta elmadan bir çılgınlık zinciri meydana getirdiğini, mübalağa ve hüsn-i talil yolu ile anlatmaya çalışıyor.

*Fânûsun içinde şem ‘i rahşân*

<sup>18</sup> Okay-Ayan, *a.g.e.*, s. 278.

<sup>19</sup> İlhan Ayverdi, *Misalli Büyük Türkçe Sözlük*, c. 1, 4. Baskı, Kubbealtı, İstanbul 2011, s. 478.

<sup>20</sup> Zehra Hamarat, “Cemre Düşmesiyle İlgili İnaç ve Uygulamalar”, *Trakya Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, c. 2, sayı. 2, Edirne 2012, s. 163-198.

*Deryâda nühüfte şâh-ı mercân (1360)*

“Fanusların içinde parlayan mum alevleri, denizlerin dibinde gizli mercan dallarına benziyordu.”

*Nesr-i felegi görüp kümesde*

*Kesdi sesi fâhte kafesde (1361)*

“Üveyik kuşu gökyüzü kartalını kümeşte (kapalı) olduğunu görünce, kafesinde sesini çıkarmaz oldu.”

Metinde geçen, “nesr-i felek” gökyüzü kartalı veya akbaba anlamındadır. Bu da güneşin benzetildiği unsurlardan birisidir. “Nesr” aynı zamanda, gökyüzünün batı yönünde görülen ve Kartal burcunun T şeklindeki yapısında iki çizginin birleşme yerinde bulunan ve bu burcun en parlak yıldızı olan yıldız (Nesr-i tâir) ile güney yönünde görülen parlak bir yıldızın (Nesr-i vâki) ortak adıdır.”<sup>21</sup>

Beytte iham (tevriye) yolu ile Güneş veya bu yıldızlar kafeste hapsolmuş kartala benzetilmektedir. Kışın havanın kapalı oluşu sebebi ile Güneşin ve yıldızların görünmemesi şairde böyle bir çağrışım uyandırmıştır. Üveyik, keklik gibi av kuşları, kartal, şahin, akbaba gibi vahşi ve yırtıcı kuşları gördüklerinde korku ile çılgınlık atıp sağa sola kaçırlar. Üveyik, gökyüzü kartalının kafeste kapalı olduğunu anlayınca artık rahatlamış ve sesini kesmiştir.

“Üveyik kuşu; yabani güvercindir ki endamı güzel, sesi hoş olduğu için şairlere sermaye olmuştur. Üveyik daima, sık yapraklı, yüksek ağaçlara, servi bulunmazsa söğüt ve kavaklara konar. Avcılardan, yırtıcı kuşlardan kendini muhafaza için serviye konduğu şüphesizdir.”<sup>22</sup>

*Tâ olmaya dâne-çîn-i hırmân*

*Güncişke şerer dökerdi sıbyân (1362)*

“Çocuklar, serçeler yemsiz kalmasını diye, önlerine kıvılcım dökerlerdi.”

Kışın yanan sobaların kıvılcımlı külleri karın üzerine serpildiğinde, kızgın kül zerrelere karı eriterek toprağa saçılmış buğday tanelerinin manzarasına benzer bir görüntü ortaya çıkar ve böylelikle kar üzerindeki bu şekilleri yem sanarak gelen kuşlar, gerçek yem yerine mahrumiyet, aldanma ve nasipsizlik yemi toplamış olurlar. Bunun yanında, kara ikliminde olup kışların uzun ve soğuk yaşandığı yörelerde çocukların en ilginç oyunlarından

<sup>21</sup> Ferit Devellioğlu, *Osmanlıca Türkçe Ansiklopedik Lûgat*, Aydın Kitabevi, Baskı: 31, Ankara 2015, s. 964.

<sup>22</sup> Cemal Kurnaz, *Açıklamalı Divan Şiiri Sözlüğü*, H Yayınları, İstanbul 2009, s. 188.

birisi de karların üzerine işleyerek şekil çizmeleridir. Şair bunu “şerer” kelimesini tevriyeli olarak kullanmak sureti ile bizlere hissettiriyor.

*Mirrîhin eli donup şitâdan  
Düşdi yere hançeri semâdan (1363)*

“Kışın soğuşundan Merih yıldızının eli donup hançeri gökten yere düştü.”

Merih (Mirrîh, Mars, Behram) edebî metinlerde feleğin başkomutanı olarak geçer ve elinde bir kılıç veya hançerle tasvir edilir. Merih’in hançeri ise bu beyitte hilaldir. Kışın gökyüzü kapalı olduğundan, hilal de gözden kaybolmuştur. Şair bu durumu Merih’in elinin soğuktan donarak hançerinin yere düşmesi, yani kaybolması şeklinde tasvir etmiştir.

“Merih nahs-ı asgar (küçük uğursuzluk) olarak kabul edilir. Yıldızların burçlar üzerindeki etkisinden dolayı Mirrih aşırı derecede ateşli ve kurudur. Neşe, yiğitlik, kızgınlık, savaş onunla ilgili görülürdü. Feleğin başkomutanıdır. Elinde bir kılıç ve hançer ile tasvir edilir. Yunan mitolojisinde savaş tanrısı olarak bilinir. Burçlar içinde yıldızı Merih olanlar kuvvetli, öfkeli, sert ve cüretkâr olurlarmış. Kırmızı renk Merih’e aittir.”<sup>23</sup>

*Şîr-i felek oldı şîr-i berfîn  
Dendânı yerinde idi pervîn (1364)*

“Gökyüzünün Aslanı, kardan bir aslana döndü; Ülker takımyıldızı da onun dişleri oldu.”

Gökyüzü aslanından kasıt, Aslan burcudur. Şair, kar ve bulutlarla kaplı gökyüzünde görülenin sadece beyazlık olduğunu söylüyor ve bunu kardan bir aslana; Ülker takımyıldızını da bu kardan aslanın ağzındaki dişlere benzetiyor. Bilindiği gibi klasik edebiyatımızda Ülker takımyıldızı (Pervîn, Süreyya) bir güzellik unsuru olarak, sevgilinin benlerine, dişlerine veya gözyaşlarına benzetilmiştir.

*Mânend-i sitâre-i şeb-efrûz  
Gâhî görünürdü rûz-ı firûz (1364)<sup>24</sup>*

“Talihin uğurlu yüzü, karanlığı aydınlatan yıldızlar gibi arada sırada görünüyordu.”

Karanlığın ve kışın örtücü etkisiyle talih gökyüzündeki yıldızlar gibi bir görünüp bir kaybolmaktadır.

*Yah-beste olunca çeşm-i giryân  
Gözlükle arardı mergi merdân (1365)*

<sup>23</sup> İ. Pala, *a.g.e.*, s. 336.

<sup>24</sup> Okay-Ayan, *a.g.e.*, s. 279. (Bu beyit M. Nur Doğan neşrinde yoktur.)

“Ağlayan gözde yaşlar buz bağlayınca, insanlar sanki ölümü gözlükle arıyormuş gibi olurdu.”

Kış, genç yaşlı demeden herkesi etkisi altına alır. Hepsine zulmünü tattırır. Bu nedenle insanlar, bu çetin kıştan korkarlar. Kışın, insanları sokakta görmek mümkün değildir. Anlaşılacağı üzere kış, insanlar için hiç de kolay geçmemektedir. İnsanları zorda bırakıp, onların günlerini acı içinde geçirmelerine neden olan da kıştır. Artık, bu insanların sabretmekten başka çareleri yoktur; ancak öyle bir an gelir ki, sabredecek güçleri bile kalmaz. Kış, tüm gücünü, zulmünü, zenginliğini kullanarak yeryüzüne inmiştir. Her şey onun hükmü altındadır. Çünkü o padişah'tır. Dolayısıyla merhamet eden de cefa eden de odur. İnsanların şikâyetleri öyle artar ki gözlerinden akan yaş gözlerinde donar da onlara gözlük olur. Belli ki bu soğuk beraberine ölümleri de getirecektir ki, donan gözyaşlarıyla oluşan buzlar gözlükleriyle ölümü ararlar.

*Sûz-ı dile bulmağ için esbâb  
Germ-ülfet idi adû vü ahbâb (1367)*

“Bu soğukta gönüllerini ısıtabilmek için, dost ile düşman bile sıcak ve yakın bir sohbeta dalmıştı.”

Kışın bu çetin şartları içinde insanlar dışarının kasvetinden kurtulup kendilerini mutlu, huzurlu hissetme adına kapalı yerlerde bir araya gelirler. Bahçede akarsuları hapseden kış, insanları da evlerine hapseder. Soğuklardan korkan insanlar dışarıya çıkamazlar ve evlerinde vakit geçirirler. Özellikle kış mevsiminde evlerde veya konaklarda düzenlenen helva sohbetleri ve ateş başında yapılan sohbetler önem kazanır. Kışın dışarıya çıkamayan insanlar, evlerinde kendilerince eğlenceler geliştirirler. Kışın sıkıntısını az da olsa, bu yolla dağıtmaya çalışırlar.

*Baruta şitâb ederdî âhû  
Ağz otına gelirdi tihû (1368)*

“Ceylanlar barut (ateşine) can atıyor; çil kuşları da ağızotunu yemeye geliyorlardı.

**Ağızotu:** Falya barutunun halk arasındaki adıdır. Beyitteki mübalağalı ifadeye göre, ceylanlar ısınmak için barut ateşine doğru koşmakta; çil kuşları ise sıcaklığından istifade etmek üzere, barutu yem gibi yemeye çalışmaktadırlar.

*Mey-hârelik oldu zühde hem-ser  
Âb-ı huşk oldu ateş-i ter (1369)*

“(Bu ortamda) ayyaşlıkla zahitlik hemen hemen bir oldu; (çünkü) kor ateş, (soğuktan) donmuş suya dönmüştü.”

Şarap kadehi, içinde bulundurduğu şarabın kırmızılığı sebebi ile kor ateşe benzetilmiştir.

*Agreb bu ki dondı râh-ı efkâr  
Sekte-yle gelirdi tab 'a eş 'âr (1370)*

“Bundan daha da garibi şu ki; fikrin, düşüncenin yolu da donmuştu ve şiirler gönle düşe kalka geliyorlardı.”

*Bilcümle sühan-verân hâmûş  
Hum-hâne-i ma 'nî eylemez cûş (1371)*

“Bütün söz ustaları da susmuşlar; mana meyhanesinde coşku kalmamıştır.”

*Gâlib sana olamazlar enbâz*

*Ben şu 'le-i fikre eylerim nâz (1372)*

“Ey Galip! O sairler sana ortak olamazlar; çünkü ben düşünce aleviyle oynamaktayım.”

Şeyh Gâlib kendisini düşünce alevi ile oynayan bir şair olarak tanıtmaktadır. Tasvir ettiği o çok soğuk kış ortamında fikrin, düşüncenin de yolu donmuş; şiirler bile şairlerin gönüllerine düşe kalka gelmeye başlamıştır. Mana meyhanesinde coşku bitmiş; bütün söz ustaları suspus olmuşlar. Ancak Şeyh Gâlib müstesna... Çünkü o, düşüncenin alevi ile oynamakta ve şiirin soluğunun bile donduğu bu ortamda şairliğini başarı ile sürdürmektedir.

## SONUÇ

Şiir sanatı günlük dilin yüceltilmesi amacını güder. Bunun için şair, şuursuz sayıklamayı cümle nehirlerine, kelime kanallarına kadar düzenleyen kişidir. Bir dil mimarı olan şair, şiir evini kurarken günlük dil içerisinde birtakım seçmeler yapmasının yanı sıra kelime kombinasyonları vasıtasıyla şiirini arındırma ve süsleme işine girer. Şairin çift cepheli olan bu çalışmasındaki hedefi: şiirini kristalize etmek ve tefsire müsait bir hâle getirmektir. Sanatın her şubesinde olduğu gibi şairin, şiir sahasında da muhayyilenin anlam ve yorum cephesini besleyen imajdan bu tür bir çalışma anında kaçınması mümkün değildir. Şiir, sadece imaja dayanmaz. Ancak imajsız şiir de şiir olmaz. İmaj, dilin günlük düzeni içerisinde ona söz olma vasfını kazandıran en önemli unsurdur. Sanatın büyüğü dünyasında yer alan güçlü şairlerin mutlaka güçlü bir imaj dünyası vardır.

Netice itibarıyla bu çalışmamızda Şeyh Gâlib'in tasvir kudretinin ne derece ileri bir vasfa sahip olduğunu göstermeye gayret ettik. Pek çok şairde olduğu gibi özellikle kış ve gecenin şairin hayal dünyasını ne kadar etkilediğine de şahit olduk.



### KAYNAKÇA

- Ayverdi, İlhan, *Misalli Büyük Türkçe Sözlük*, C. 1, Baskı: 4, Kubbealtı Yay., İstanbul 2011.
- Çetindağ, Yusuf “Belâ”, *Yağmur Dergisi*, İstanbul 2008.
- Çoruhlu, Yaşar, *Türk Mitolojisinin ABC’si*, Kabalcı Yay., İstanbul 1999.
- Hamarat, Zehra “Cemre Düşmesiyle İlgili İnaç ve Uygulamalar”, *Trakya üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, C. 2, Sayı: 2, Edirne 2012.
- Ferit Devellioğlu, *Osmanlıca Türkçe Ansiklopedik Lûgat*, Aydın Kitabevi, Baskı: 31, Ankara 2015.
- Doğan, Muhammet Nur, *Şeyh Galib Hüsn ü Aşk*, Yelkenli Yay., İstanbul 2015.
- Güler, Zülfi “Şeyh Galib’in Divanı’nda Ayna Sembolü”, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, C. 14, Sayı: 1, Elazığ 2004.
- Gölpınarlı, Abdülbâki, *Nedim Divanı*, İnkılap Kitabevi, İstanbul 2004.
- Köksal, M. Fatih, *Sana Benzer Güzel Olmaz Divan Şiirinde Nazire*, Ankara 2006.
- Kurnaz, Cemal, *Açıklamalı Divan Şiiri Sözlüğü*, H Yayınları, İstanbul 2009.
- Okay Orhan-Ayan Hüseyin, *Şeyh Galip Hüsn ü Aşk*, İstanbul, Dergâh Yay., 2013.
- Ögel, Bahaeddin, *Türk Mitolojisi*, C. 1, TTK Yay., Ankara 1971.
- Pala, İskender, *Ansiklopedik Divan Şiiri Sözlüğü*, Baskı: 12, LM Yayınları, İstanbul 2003.
- Şahinler, Necmeddin, *Siyah ve Yeşil-Kur’an’da Renk Sembolizmi*, İnsan Yay., İstanbul 1999.
- Şentürk, Ahmet Atillâ, *Anadolu Sahası Mesnevîlerinde Edebî Tasvirler*, Kitabevi Yay., İstanbul 2002.
- Uraz, Murat, *Türk Mitolojisi*, Düşünen Adam Yay., İstanbul 1994.
- Varişoğlu, Mehmet Celal, “Öl ve Ol Fikri Çerçevesinde Hüsn ü Aşk Kahramanı Aşk’ın Kendisini Bulma ve Tanıma Süreci”, *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), Gaziantep 2007.
- Yıldırım, Ali “Renk Simgeçiliği ve Şeyh Galib’in Üç Rengi”, *Milli Folklor*, C. 9, Sayı: 72, Elazığ 2004.



**T. C. TRAKYA ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ  
YAYIN İLKELERİ**

T.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi'nde, aşağıda belirtilen şartlara uyan eserler yayınlanır.

1. Makalelerin, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi'nde yayınlanabilmesi için, daha önce başka bir yerde yayınlanmamış veya yayınlanmak üzere kabul edilmemiş olması gerekir. Daha önce bilimsel bir toplantıda sunulmuş bildiriler, bu durum belirtilmek şartı ile kabul edilebilir.
2. Yazıların her türlü sorumluluğu yazarlarına aittir.
3. Yazılarda Türk Dil Kurumu'nun İmlâ Kılavuzu'na uyulması tavsiye edilir.
4. Yazılar, Word programına göre kağıdın bir yüzüne 11 punto, Times New Roman yazı karakteriyle, tek satır aralığında, A4 kağıdına kenar boşlukları, üst 6.2 cm, alt 5.5 cm, sağ ve sol 4 cm, üst bilgi 5.2 cm, alt bilgi 5 cm, cilt payı 1 cm şeklinde ve 20 sayfayı geçmeyecek biçimde düzenlenir. Yazılar üç nüsha (iki nüshasında isim, ünvan ve çalıştığı kurum belirtilmeden) ve bir CD olarak Editöre gönderilir. 20 daktilo sayfasını geçen yazılar dergide basılmayabilir.
5. Basılmayan yazılar yazarına iade edilmez.
6. Metindeki paragrafların ilk satırı 1 cm içeriden başlayacaktır. Ana başlık büyük harfle ve metin gövdesini ortalayacak şekilde, sayfanın üstünden 4 satır aşağıda; alt başlıklar ise paragraf düzenine uygun olarak (1 cm içeriden) konulacaktır. Başlık yazısının sağ alt tarafına yazar veya yazarların adları yan yana yazılır. Yazar ad/adları yazılırken herhangi bir akademik ünvan belirtilmez. Yazarın akademik ünvanı, çalıştığı kurum (üniversite, fakülte, bölüm veya diğer) adları dipnot biçiminde sayfanın altına yazılmalıdır. Akademik ünvan dışında başka ünvan kullanılmaz.
7. Türkçe özet, başlık yazısı ve yazar adlarından hemen sonra yer alır. Büyük harfle ve sayfanın ortasına gelecek şekilde Özet sözcüğü yazılır. Konunun Türkçe özeti 200 kelimeyi geçemez. Türkçe özeten sonra İngilizce özete yer verilir. Her iki özetin altında Anahtar Kelimeler-Key Words yazılır. Büyük harflerle yazılmış özet (Abstract) başlığının altına eserin yabancı dildeki adı

küçük harflerle kaydedilir.

8. Araştırma ve inceleme dalındaki yazılar Özet, Abstract, Giriş, İnceleme ve Sonuç şeklinde düzenlenir. Yabancı dilde yazılan yazılarda yukarıdaki bölümlerin yabancı dildeki karşılıkları kullanılır ve aynı düzenlemeye uyulur.

### Dipnotlar

9. Bilimsel çalışmada kullanılan kaynakların künyesi dipnot olarak sayfa altında gösterilir. İstifade edilen kaynaklar ilk geçtikleri yerlerde ayrıntılı ve aşağıdaki örneklerde belirtilen sıralamaya uygun olarak verilir.

#### a. Kitaplar:

Yazar Adı, Soyadı, Kitap Adı (italik), Baskı Sayısı, Yayınevi<sup>1</sup>, Yayın Yeri ve Yılı, Sayfa Numarası.

*Örnek:* Halil Seyidoğlu, *Bilimsel Araştırma ve Yazma El Kitabı*, Geliştirilmiş 9. Baskı, Güzem Yayınevi, İstanbul 2003, s. 34.

#### b. Makaleler:

Yazar Adı, Soyadı, Makale Adı (tırnak içinde), Dergi/Kitap Adı (italik), Cilt No, Sayı, Yayın Yeri ve Yılı, Sayfa Numarası.

*Örnek:* Ali Berat Alptekin, “Azerbaycan ve Türkiye’de Tanınan Ortak Aşıklar”, *Türk Dünyası Dil ve Edebiyat Dergisi*, Sayı 7, Ankara 1999, s. 33.

#### c. Bültenler ve Yıllıklar:

Yayınlayan Kurum, Yayın Adı (italik), Yayın Yeri ve Yılı, Sayfa Numarası.

*Örnek:* Devlet İstatistik Enstitüsü, *Türkiye İstatistik Yıllığı 1997*, Ankara 1998, s.17-21.

#### d. İnternet Tabanlı Kaynaklar:

---

<sup>1</sup> Gerektiği hallerde yayınevi de verilebilir.

Yazar Adı ve Soyadı, Belgenin Başlığı, Eserin Başlığı (varsa), Edisyon veya Dosya Numarası (ilgili ise), Adres ve Erişim Yolu, Ziyaret Tarihi (parantez içinde) verilir. Varsa sayfa numarası belirtilir. İnternet ortamından yararlanılan kitap ve makalelerde normal atıf uygulamasına göre genel dipnot usulüne uyulur. Ancak belirtilen veri uygulamalarına da yer verilir.

*Örnek:* Beytullah Yılmaz, “Küçük ve Orta Büyüklükteki İşletmelerin Toplumda Üstlendikleri Roller Bakımından Analizi”, <http://www.dtm.gov.tr/ead/DTDERGI/ocak%202004/kucuk.htm>, (18.02.2006), s. 3.

*Örnek:* Türkiye'nin Katılım Yönünde İlerlemesi Hakkında 2004 Yılı Düzenli Raporu, Avrupa Toplulukları Komisyonu, Brüksel, [http://www.aggs.gov.tr/uploads/files/ilerleme\\_raporu\\_2004\\_tr.pdf](http://www.aggs.gov.tr/uploads/files/ilerleme_raporu_2004_tr.pdf) (07.10.2005)

### **Kaynakça Bağlacı**

10. İstifade edilen kaynaklar metin içerisinde kaynakça bağlacıyla “yazar ve yıl” yöntemine göre, yazarın soyadı, basım yılı ve sayfa numarası verilerek yapılmalıdır.

a. Yazarın adı yazı içinde geçiyorsa, kaynağın yılı parantez içinde yazılmalıdır.

*Örnek:* Yıldırım (1966). ya da sayfa numarası vererek, Yıldırım (1966: 70-97).

b. Bazı durumlarda yazarın adı parantez içinde verilebilir.

*Örnek:* Bu alanda yeni gelişmeler kaydedilmektedir. (Raths, 1967: 40-85).

c. Aynı yılda aynı yazar tarafından yazılmış iki kaynak gösterilecekse, aşağıdaki şekilde verilir.

*Örnek:* Gates (1967a: 45-50; 1967b: 130-170).

d. Kaynak iki yazarlı ise yalnızca soyadları yazılır.

*Örnek:* Massialas ve Cox (1966: 37-66).

e. Soyadları aynı olan iki yazarın aynı yılda yayınlanmış eserleri, adlarının ilk harfleri ile ayırılır.

*Örnek:* Smith, O. ve Smith, B. (1958: 251-251).

f. Kaynağın yazarı ikiden fazla ise, birinci verilişte bütün soyadları yer alır.

*Örnek:* Bursalıoğlu, Aydın, Kaya, (1995: 120-145).

g. Daha sonraki verilişlerde “vd.” kullanılır.

*Örnek:* Bursalıoğlu vd. (1995: 120-145).

h. Bir dizi biçiminde verilen kaynaklar en yeni tarihli olandan eski olana doğru sıralanarak bir parantez içine alınır ve noktalı virgül ile ayrılır.

*Örnek:* Bu konudaki son gelişmelere göre (Cobb, 1972: 221; Flanders, 1970:124; Bursalıoğlu vd., 1995: 31).

## **Kaynakça**

11. Sayfanın ortasına büyük harflerle KAYNAKÇA yazılacaktır. Kaynakçadaki eserler yazar soyadına göre alfabetik olarak sıralandığından, eserlere ayrıca sıra veya bölüm numarası verilmeyecek ve yazarların ünvanları kullanılmayacaktır. Kaynak listesi, Yazarın Soyadı, Adı, varsa Makalenin Başlığı (tırnak içinde), Dergi veya Kitabın Adı (italik), varsa Derleyen veya Çevirenin Adı, Cildi, Sayısı, birden fazla basıldıysa kaçınıcı baskı olduğu, Basım Yeri ve Yılı biçiminde verilir. Aynı yazarın birden fazla eseri kaynak olarak kullanılmışsa basım tarihine veya alfabetik sıraya göre eskiden yeniye doğru dizilmelidir. Kaynakçada her kaynak 1 cm içeriden yazılmalıdır.

a. Kitaplar

*Örnek:* Akdağ, Mustafa, *Türkiye'nin İktisâdî ve İçtimâî Tarihi*, C. 1, İstanbul 1974.

b. Dergiler

*Örnek:* Sağsan, Mustafa, “Devlet: Gelişen Teknolojiler ve Kamu Sektörü”, *Stratejik Analiz*, Sayı: 19, Kasım 2001.

12. Gönderilen yazılara ait resim, şekil ve grafikler sayfa yazım alanını taşımayacak biçimde net ve ofset baskı tekniğine uygun olmalıdır. Bunların sıra numarası ve adı her şeklin veya grafiğin altında verilir.

13. Derginin bir sayısında, ilk isim olarak bir yazarın ikiden fazla eseri basılamaz. Dönemler içerisinde ikiden fazla gönderilmişse ilk ikisi dışında kalanlar, daha sonraki sayılara aktarılır.

14. Makale, tercüme ve eleştirisi yayımlananlara 25 adet ayrı basım ile iki adet dergi verilir.

Not: Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi Yayın İlkeleri’nde bulunmayan hususlar için Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Lisansüstü Tez Yazım İlke ve Kuralları’na bakılabilir.

Not: Makaleler elektronik ortamda aşağıdaki ileti adresine gönderilebilir.  
İleti: [sobe@trakya.edu.tr](mailto:sobe@trakya.edu.tr), [trakyasobedergi@gmail.com](mailto:trakyasobedergi@gmail.com)

**TRAKYA UNIVERSITY JOURNAL OF SOCIAL SCIENCES****INSTRUCTIONS TO AUTHORS**

Academic studies complies with the following requirements below are published in Trakya University Social Sciences Journal.

1. In order for any article to be published in Trakya University Social Sciences Journal, it should not have been previously published or accepted to be published elsewhere. Papers presented at a conference or symposium may be accepted for publication if clearly indicated so beforehand.
2. All researches subjected comparison of the products with their trade names are not in the scope of our journal.
3. While writing the papers, it is recommended to obey The Spelling Book of Turkish Language Society.
4. Manuscripts should be typed on A4 format (29/7x21cm) paper with 11 pt and 1 line space. They are arranged properly margined (6.2 cm from top, 5.5 cm from bottom, 4 cm from right, 4 cm from left, 5.2 cm from header, 5 cm from footer), and not exceeding 20 pages. The printed version manuscripts must be submitted to the editor as three copies (without including name, title and working institution in two copies) and along with a CD. Articles should not exceed 20 pages if not they may not published on the journal.
5. Unpublished articles are not sent back to the writer.
6. First line of the paragraphs in the text will start 1 cm from inside. Title of the article will be written with capital letters starting from the left top of the page by leaving 4 lines empty space. Subtitles will be placed in accordance with the paragraph order (1 cm from inside). Name/names of the writer is written right bottom of the title side by side. Any kind of academic title of the



writer is not written while writing the name/names of the writer. Academic title of the writer, institution where he/she works (university, faculty, department or others) should be written as footnotes at the bottom of the page. Any kind of titles are not used except for the academic titles.

8. Articles in the field of research and examination are submitted according to the order of Abstract, Introduction, Methods and Results.

### Footnotes

9. Tags of resources used in the academic study are displayed at the end of the paper as footnotes. Resources exploited in the academic study are given in the first pass and in accordance with the order of the following detailed examples.

a. Books:

Author's Name, Last name, Name of the Book (*italics*), Printing,

Publisher<sup>2</sup> Place and Year of Publication, Page Number

*Example:* Halil Seyidoğlu, *Bilimsel Araştırma ve Yazma El Kitabı*, Geliştirilmiş

9. Baskı, Güzem Yayınevi, İstanbul 2003, p.34

b. Articles:

Author's Name, Last name, Title of the Article (in quotations), Title of the Journal/Book (*italics*), Volume Number, Issue, Place and Year of Publication, Page Number.

*Example:* Ali Berat Alptekin, "Azerbaycan ve Türkiye'de Tanına Ortak Aşıklar", *Türk Dünyası Dil ve Edebiyat Dergisi*, Volume 7, Ankara 1999, p: 33.

c. Journals and Annuals:

---

<sup>2</sup> Publisher can be given if necessary

Publishing Institution, Title of the Publication (*italics*), Place and Year of Publication, Page Number.

*Example:* Devlet İstatistik Enstitüsü, *Türkiye İstatistik Yıllığı 1997*, Ankara 1998, p: 17-21.

d. Internet-based Resources:

Author's Name, Last name, Title of the document, Title of the Article (if available), Edition or File Number (if related), Address and Access Path, Date of Visit (in parenthesis). Page numbers are indicated if available. General footnote style is used according to the normal citation in the books and articles taken from internet environment. However, specified data applications are also stated.

*Example:* Beytullah Yılmaz, "Küçük ve Orta Büyüklükteki İşletmelerin Toplumda Üstlendikleri Roller Bakımından Analizi",  
<http://www.dtm.gov.tr/ead/DTDERGİ/ocak%202004/kucuk.htm>,  
(18.02.2006), p.3

*Example:* Türkiye'nin Katılım Yönünde İlerlemesi Hakkında 2004 Yılı Düzenli Raporu, Avrupa Toplulukları Komisyonu,  
Brüksel,  
[http://www.aggs.gov.tr/uploads/files/ilerleme\\_raporu\\_2004\\_tr.pdf](http://www.aggs.gov.tr/uploads/files/ilerleme_raporu_2004_tr.pdf)  
(07.10.2005)

### **Connective References**

10. References which are quoted must be given in the text with the connective references according to the technique of "writer and year", surname of the author, publishing date and page number.

a. If the name of the author is mentioned in the text, year of the references must be written in brackets.

*Example:* Yıldırım (1996). or by giving the page number, Yıldırım (1996: 7097).

b. In some cases, the name of the author can be given in brackets.

*Example:* New developments have been made in this field. (Raths, 1967: 40-85)

c. If the references written by the same author in the same year are mentioned, it is given as below:

*Example:* Gates (1967a: 45-50 (1967b: 130-170).

d. If the references have two authors only their surnames are written.

*Example:* Massialas and Cox (1967: 37-66)

e. If the two writers have the same surname and their works which were published at the same year can be distinguished by the first letter of their names.

*Example:* Smith, O. and Smith, B. (1958: 251-251)

f. If the reference has more than two authors, the surnames are mentioned at first.

*Example:* Bursalıoğlu, Aydin, Kaya, (1995: 120-145)

g. In the next mentioning et al. is used.

*Example:* Bursalıoğlu , et al. (1995: 120-145)

h. The references which are given as a line should be ordered from the oldest date to the recent one and must be separated with semicolon in the brackets.

*Example:* According to the recent developments about this subject (Cobb, 1972: 221; Flanders, 1970:124; Bursalıoğlu vd., 1995: 31)

## **References**

11. In the middle of the page, REFERENCES are written in capital letters. As the references are listed alphabetically according to the author's surname, any sequence or category number is not given and the titles of the authors are not mentioned. List of references is given stating the Surname and Name of

the Author, the Title of the Article if available (in quotations), The Title of the Journal or Book (*italics*), The Name Of the Editor or Translator if available, Volume, Issue, the number of the printing if it is published more than once, the Year and the Place of Publication. If more than one work of an author is used as references, they should be given from the oldest to the recent one.

a. Books

*Example:* Akdağ, Mustafa, *Türkiye'nin İktisadi ve İçtimai Tarihi*, Volume 1, İstanbul 1974.

b. Journals

*Example:* Sağsan, Mustafa, "Devlet: Gelişen Teknolojiler ve Kamu Sektörü", *Stratejik Analiz*, Number: 19, November 2001.

12. Pictures, figures, graphics belonging to the articles which will be sent must be clear and suitable for the technique of offset printing and should not exceed the area of writing. Their sequence number and names are given below the each figure or graphic.

13. In one of the issues of the journals, more than two manuscripts of an author as the first name cannot be published. If more than two manuscripts are sent in the terms, the ones except from the first and second are transmitted to the other issues.

14. 25 separate editions with two journals are given to the authors whose articles, translations and critics have been published.

Note 1: For the subjects that are not available in the Publishing Principles of Trakya University Social Sciences Journal, more information can be obtained from Trakya University Social Sciences Institute The Rules and Principles for Writing Graduate Theses.

Note 2: Articles can be sent to the following e-mail address.

e-mail: [trakyasobedergi@gmail.com](mailto:trakyasobedergi@gmail.com), [sobe@trakya.edu.tr](mailto:sobe@trakya.edu.tr)