

**GAZIANTEP UNIVERSITY**  
**JOURNAL OF SOCIAL SCIENCES**

Vol.13 No.3 2014

ISSN: 1303-0094





# GAZIANTEP UNIVERSITY JOURNAL OF SOCIAL SCIENCES

**Aims and Scope:** Gaziantep University Journal of Social Sciences is a peer-reviewed and international academic journal which is published four times in a year. The language of the journal is English and Turkish. The language of Law articles could also be French.

The aim of Journal of Social Sciences [JSS] is to publish research articles on social sciences for contributing to the international social sciences literature. JSS publishes high quality studies in the fields of General Anthropology, Geography, History, Psychology, Archeology, Sociology, Economics, Business Administration, Linguistics International Affairs, Educational Sciences, Communications, Information Science, Law, Literature, and Philosophy. Although JSS has a preference for academic studies, it also welcomes studies that are written other researchers and practitioners. The goal of JSS is to constitute a qualified and continual platform for sharing studies of academicians, researchers and practitioners.

**Copyright** © 2013 Gaziantep University. No parts of publication in the Journal of Social Sciences may be reproduced, stored, transmitted or disseminated, in any form or by any means without prior permission from University of Gaziantep. Authors are responsible for all ideas in the manuscript.

**Editorial Correspondence and Subscription Address:** University of Gaziantep, Institute of Social Sciences, Journal of Social Sciences, 27310 Gaziantep TÜRKİYE

Tel: +90 342 317 18 96 Fax: +90 342 360 10 43

Email: [jss@gantep.edu.tr](mailto:jss@gantep.edu.tr)

The Journal has an international editorial board.

**Print:** University of Gaziantep Press.

**Cover Design:** Mustafa SEVİNDİK – [sevindik27@gmail.com](mailto:sevindik27@gmail.com)

**Abstracted and Indexed in:**

ULAKBİM national index

EBSCO Host database

Indexcopernius index

Akademia Sosyal Bilimler İndeksi ERGO (Educational Research Global Observatory) NewJour

Türk Eğitim İndeks

**Owner**

Gaziantep University  
Rector Prof.Dr. M. Yavuz COŞKUN

**Editor-in-Chief**

Asst.Prof.Dr. Lider BAL

**Section Editors**

Asst.Prof.Dr. Zekiye Antakyalıođlu  
Assoc.Prof.Dr. Mehmet Emin Sönmez  
Asst.Prof.Dr. Bilge Köksel  
Asst.Prof.Dr. Muharrem Açıkgöz  
Assoc.Prof.Dr.Ekrem Kara  
Asst.Prof.Dr. Ahmet Özpay

Assoc.Prof.Dr.Mustafa Emre Köksalan  
Asst.Prof.Dr. Atınç Olcay  
Asst.Prof.Dr. Yunus Emre Emre Tansü  
Asst.Prof.Dr. Şenay Leyla Kuzu  
Asst.Prof.Dr. Ayşe Öztürk

**Editorial Assistants**

Res.Asst. Mustafa DEMİR

Res.Asst. İlyas OKUMUŞ

Res.Asst Zeynep Büşra ŞENYİĞİT

Res.Asst. Aslıhan KAPLAN

**Technical Assistant**

Abdullah BAYINDIR

**Editorial Board**

Asst.Prof.Dr. Lider BAL  
Prof.Dr. Cengiz TORAMAN  
Prof.Dr. Hikmet Yıldırım CELKAN  
Prof.Dr. Mehmet Tefvik GÜLSOY  
Assoc.Prof.Dr. Hilmi BAYRAKTAR  
Assoc.Prof.Dr.Meltem KARADAG

Asst.Prof.Dr. Mustafa METE  
Assoc.Prof.Dr. Erdal BAY  
Assoc.Prof.Dr.M. Fatih ÖZMANTAR  
Assoc.Prof. Dr M. Emre KÖKSALAN  
Assoc.Prof.Dr.Murat CERİTOğLU

**Volume 13, Number 3, July 2014**

**Web:** <http://jssarchive.gantep.edu.tr>  
<http://jss.gantep.edu.tr>

**Email:** [jss@gantep.edu.tr](mailto:jss@gantep.edu.tr)

**Advisory Board**

Andrejs Geske (University of Latvia, Latvia)	Mustafa Yılmaz (University of Hacettepe, Türkiye)
B. N. Ghosh (Eastern Med. Univ. North Cyprus)	Nazmiye Özgüç (University of İstanbul, Türkiye)
Bayram Ürekli (University of Selçuk, Türkiye)	Şeyma Güngör (University of İstanbul, Türkiye)
Erdinç Didar (American University, Bulgaria)	Şinasi Aksoy (METU, Türkiye)
Ercan Tatlıdil (University of Ege, Türkiye)	Tokay Gedikoğlu (University of Gaziantep, Türkiye)
Erman Artun (University of Çukurova, Türkiye)	Tuba Üstüner (Cass Business School, UK)
Hikmet Y. Celkan (University of Gaziantep, Türkiye)	Uli Schamilogli (University of Wisconsin-Madison, USA)
Hüseyin Bağcı (METU, Türkiye)	Ülkü Şişik (University of Hacettepe, Türkiye)
Jean Crombois (American University, Bulgaria)	Yasin Ceylan (METU, Türkiye)
Kemal Silay (Indiana University, USA)	Yusuf Akan (University of Gaziantep, Türkiye)
Lelio Iapadre (University of L'Aquila, Italy)	Zeynep Hamamcı (University of Gaziantep, Türkiye)
Michael Goldman (University of Minnesota, USA)	Zuhal K. Kara (University of Harran, Türkiye)

GAZIANTEP UNIVERSITY  
JOURNAL OF SOCIAL SCIENCES

**REFEREES OF VOLUME 13, NUMBER 3, July 2014**

Dr. Cengiz TORAMAN  
Dr. Hacı Ali ATA  
Dr. Zafer BAŞKAYA  
Dr. Ökkeş KESİCİ  
Dr. Fettah KUZU  
Dr. Murat CERİTOĞLU  
Dr. Selim KARAKAŞ  
Dr. Faruk SÖYLEMEZ  
Dr. Murat ÇELİKDEMİR  
Dr. Yüksel BAYIL  
Dr. Cengiz ŞAVKILI  
Dr. Erhan ALPASLAN

Dr. Ömer Faruk Vural  
Dr. Erhan Delen  
Dr. Filiz Zayimoğlu Öztürk  
Dr. Gülay Ekici  
Dr. Ayşe Elçin Summak  
Dr. Fatih Bozbayındır  
Dr. Meltem Acar Güvendir  
Dr. Ahmet Balcı  
Dr. Mehmet Temizkan  
Dr. Enver Tatar  
Dr. Oğuzhan Doğan  
Dr. Ömer Faruk Vural

**Volume 13, Number 3, July 2014**

**Web:** <http://jssarchive.gantep.edu.tr>  
<http://jss.gantep.edu.t>

**Email:** [jss@gantep.edu.tr](mailto:jss@gantep.edu.tr)

GAZIANTEP UNIVERSITY  
JOURNAL OF SOCIAL SCIENCES

Vol.13, No.3, July 2014

TABLE OF CONTENTS	
<b>ECONOMICS</b>	<b>Pages</b>
Muhasebe Meslek Mensuplarının Yönetimsel Sorunları Algılamaları Üzerine Bir Araştırma <b>Nurettin İBRAHİMOĞLU, Ekrem KARA, Cengizhan KARACA</b>	589-605
Pay Likiditesi ve Finansal Performans Arasındaki Nedensellik İlişkisi: Borsa İstanbul Uygulaması <b>Şükriye Gül REİS, Nurhan AYDIN</b>	607-617
<b>GEOGRAPHY</b>	
Türkiye’de Yerfıstığı (Arachis hypogaea L.) Yetiştiriciliği ve Bir Coğrafi İşaret Olarak Osmaniye Yerfıstığı <b>Güven ŞAHİN</b>	619-644
<b>LITERATURE</b>	
Harf Üzerine Tartışmaların Sebilürreşad Dergisine Yansımaları <b>Mehmet SOĞUKÖMEROĞULLARI</b>	645-655
<b>HISTORY</b>	
Kırım Hanlığı’nda Köleliğin Sosyal ve Mali Boyutları <b>Fırat YAŞA</b>	657-669
17. Yüzyılın İkinci Yarısında Ayntab Şehrinde İşlenen Suçlar ve Cezaları <b>Semiha Zehra ÖZHARAT</b>	671-691
Hatıratlarla Osmanlı Devleti’nin I. Dünya Savaşına Girişi <b>Mehmet BİÇİCİ</b>	693-722
<b>EDUCATION</b>	
Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Öz-Yeterlik Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi <b>Abdurrahman EKİNCİ, M.Cevat YILDIRIM, Recep BİNDAK, Ömer Murat ÖTER, Faysal ÖZDAŞ, Mehmet Ali AKIN</b>	723-734
Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adaylarına Yönelik Tartışmalı Konular Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması <b>Bülent ALAGÖZ</b>	735-766

Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Geribildirim Kavramı, Geribildirim Veriliş Tarzı ve Zamanlaması İle İlgili İnançları <b>Davut KÖĞCE, Adnan BAKİ</b>	767-792
Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen C1 Düzeyindeki Öğrencilerin Dinleme Becerisine İlişkin Görüşleri <b>K. Kaan BÜYÜKİKİZ</b>	793-805
The Use of Technology in Early Childhood Classrooms: An Investigation of Teachers' Attitudes <b>Kevser KOÇ</b>	807-819



# **Muhasebe Meslek Mensuplarının Yönetimsel Sorunları Algılamaları Üzerine Bir Araştırma**

## **A Research On Perceptions About Management Problems of Professional Accountants**

**Nurettin İBRAHİMOĞLU\***

**Gaziantep Üniversitesi**

**Ekrem KARA\*\***

**Gaziantep Üniversitesi**

**Cengizhan KARACA\*\*\***

**Gaziantep Üniversitesi**

### **Özet**

Bu araştırmanın amacı muhasebe meslek mensuplarının yönetimsel sorunlarını saptamak ve sorunların nedenlerini irdelemektir. Araştırmaya 304 muhasebe meslek mensubu katılmıştır (N = 304). Bu amaçla Gaziantep ilinde faaliyet gösteren muhasebe meslek mensuplarının yönetimsel sorunlarının belirlenmesinde anket yöntemi kullanılmıştır. Elde edilen veriler üzerinde faktör analizi sonucu muhasebe meslek mensuplarının yönetimsel sorunları 3 faktör altında toplanmıştır. Faktörlerden birincisi mesleki sorunlar, ikincisi meslek odası ve sağlık sorunları, üçüncüsü ise eğitim – iletişim sorunları olarak adlandırılmıştır. Ayrıca araştırma kapsamında kurulan hipotezler ölçek içerisinde belli gruplara ayrılmıştır. Normal dağılmayan bu gruplar bağımsız örneklem t testi alternatifini olan non-parametrik yöntem Mann – Whitney U testi ile test edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre muhasebe meslek mensuplarının yönetimsel sorunları sırasıyla mükelleflerle olan ilişkisel sorunlar, mükelleflerden etik dışı talepler, muhasebe mesleğinde algılanan stres düzeyinin yüksek oluşu ve muhasebe mesleğinin maddi – manevi talepleri karşılama yetersiz kalması şeklindedir.

*Anahtar Kelimeler:* Muhasebe, Muhasebe Meslek Mensupları, Yönetimsel Sorunlar

### **Abstract**

The aim of this study is to investigate the perception of administrative problems of professional accountants and to bring some solutions to their problems. The study was attended by 304 members of the accounting profession (N=304). The sample of this study was generated from the professional accountants registered to the Chamber of Gaziantep Public Accountants and Financial Advisers in Gaziantep region. Literature sources related to this problem was overviewed and some broad information about

\* Yrd. Doç. Dr., Gaziantep Üniversitesi İ.İ.B.F. İşletme Bölümü, nibrahimoglu@gmail.com

\*\* Doç. Dr., Gaziantep Üniversitesi İ.İ.B.F. İşletme Bölümü, ekrem40@hotmail.com

\*\*\* Öğr. Gör., Naci Topçuoğlu Meslek Yüksek Okulu, cengizhankaraca@hotmail.com

the sample and study was presented. We employed factor analysis to analyze the data. The perception of administrative problems of the accounting professionals are discussed by three factors which can be classified as follow; occupational problems, health problems, and training – communication problems. The hypotheses of this study was divided to groups and was tested by Mann - Whitney U test which is a non-parametric method alternative to t-test. According to findings of this study the most important problems of the professional accountants is classified as follow; the costumer, customer (taxpayers) relationship problems, unethical request of the customers, stressful working conditions and it also found that the professional accountants with in this sample does not meet all demands of the customers.

*Keywords:* Accounting, Professional Accountants, Administrative Issues.

### **Giriş ve Teorik Çerçeve**

Profesyonel olarak muhasebe faaliyetlerini yürüten işletmelerin ya da işletmelerde çalışan muhasebe meslek elemanlarının faaliyetlerini devam ettirmeleri ve işletmelerin hayatta kalmaları için birçok sorunla baş etmek durumunda kaldıkları bilinmektedir. Bu sorunlar yapısal, teknik, sosyal, psikolojik, sosyolojik, yasal vb. nedenlerle ortaya çıkabilmektedir. Yaşanan bu ve benzeri sorunlara yakından bakıldığında ise sorunların daha çok yönetsel olduğu gözlenmektedir. Çünkü işletmelerde yaşanan sorunlar sadece bir bölümü, süreci, kişiyi değil tüm işletme kademelerini yakından ilgilendirmektedir. Yönetim ise bütün işletmeyi ilgilendiren, amaçlı faaliyetleri yerine getiren evrensel bir fonksiyon olarak karşımıza çıkmaktadır. Diğer yandan, yönetsel sorunlar, yönetimin planlama, örgütleme yöneltme, koordinasyon ve denetim gibi fonksiyonların yürütülmesi esnasında ortaya çıkmaktadır (Kalkan vd., 2013). Dolayısıyla yaşanan yönetsel sorunlar işletmenin muhasebe uygulayıcılarını ve onların faaliyetlerini, işletmenin verimliliğini, karlılığını ve etkililiğini yakından etkilemektedir. Örneğin yapılan araştırmalara göre muhasebe elemanları; uygulayıcıların yetki devrine yanaşmaması, çalıştırdıkları kişilere güvenmemek, insana çok fazla yatırım yapmamak, çalışanların ve meslek mensubunun kendisinin mesleki ve kişisel gelişimini önemsememek, ani kararlar almak, çalışanlar arasındaki çekişmeler, mevzuata ve tebliğlere uyum göstermemek, her şeyi bildiğini varsaymak, belli standart ve hiyerarşiyi göz ardı etmek gibi bir çok karmaşık sorunla karşılaşmaktadır (Aksoy ve Çabuk, 2006:46-47).

Bu araştırma, muhasebe uygulayıcılarının gerek kendi teşebbüslerinde (kendi nam ve hesabına çalışan meslek mensupları) gerekse özel teşebbüslerde karşılaşabilecekleri yönetsel sorunları bir problem olarak ele almış ve incelemiştir. Muhasebe meslek mensuplarının yönetsel sorunlarına bakış açıları bir anket çalışması yoluyla ele alınmış ve çeşitli istatistiksel metotlar kullanılarak sonuçlar analiz edilmiştir. Elde edilen bulgularda muhasebe meslek mensuplarının yönetsel sorunları belirli faktörler altında toplandığı görülmüştür. Ayrıca yapılan araştırma ile hem akademik anlamda hem de pratik uygulamaya yönelik çözüm önerileri de ortaya konulmuştur.

### **Literatür Taraması**

Literatürde genel olarak, muhasebe meslek mensuplarının sorunları ve muhasebe biliminin konumu, kurumsal yönetim, muhasebe uygulayıcılarının

niteliksel yapıları, muhasebe stajyerlerinin durumu, meslek mensuplarının iş yükleri ve muhasebe mesleğinin gelişimi, muhasebe etiği, muhasebe meslek odaları, kamu hizmetlerinde muhasebe, muhasebe meslek mensuplarının stres düzeylerinin işlerine etkisi, nitelikli elemana ulaşma yolları, yöneticilerin büro personellerinden beklentileri gibi konular üzerinde durulmuştur. Örneğin muhasebe meslek stajyerlerinin sorunları ve beklentileri üzerine yapılan bir araştırmada başlıca sorunlar: staj yeri bulamama, stajyerlere ödenen ücretlerin yetersizliği, staj öncesi eğitim programları arasındaki farklılıklar, meslek mensubunun stajyerlere yeterince zaman ayıramaması şeklindedir. Meslek mensuplarının ilgi ve takdiri, meslek örgütlerinden mali tatil, staj yapılabilecek yeni iş sahalarının oluşturulması sorunları üzerinde durulmaktadır. Aynı araştırmada meslek mevzuatının basitleştirilmesi ise muhasebe meslek stajyerlerinin beklentileridir. Ayrıca araştırmada, ülkemiz staj ortamının iyileştirilmesine yönelik bir takım önerilerde de bulunulmuştur (Uzay, 2005).

Isparta ilinde mesleğini bağımsız olarak icra eden meslek mensupları üzerinde yapılan bir araştırmada mensuplarının meslek odalarından ve birlikten (TÜRMOB) beklentileri ortaya konmuştur (Kalaycı ve Tekşen, 2006). Hizmet sektöründe serbest muhasebeci ve mali müşavirlerin mesleki problemleri, mesleği algılama biçimleri ve iş tatmin düzeyleri üzerine Antalya ilinde yapılan bir başka araştırmada, iş doyumları yüksek olan mali müşavirlerin meslek yasası ve meslek odası ile ilgili düşüncelerinde tatminsizlik gözlenmiştir. Meslek mensupları, odalarının kısmen kendilerini temsil ettiklerini ve problemlerine sahip çıktıklarını belirtirlerken, meslek yasasının kendilerini korumadığına inanmaktadır. Bunun yanında mükelleflerin kendilerine düşen sorumluluklarını yerine getirmede, bilgi ve belgeleri zamanında vermediği, ücret ödemelerini aksattığı gibi sıkıntılar da dile getirilmiştir (Ardahan, 2010). Muhasebe çalışanlarının mesleki tükenmişlik, iş doyum ve yaşam doyumlarının ele alındığı Türkiye genelinde 1494 kişi üzerinde yapılmış bir diğer araştırmada elde edilen bulgular aşağıda özetlenmiştir:

- i. Çalışanların cinsiyetlerine göre, duygusal tükenme anlamlı düzeyde farklılaşırken, duyarsızlaşma ve kişisel başarı puan ortalamaları farklılaşmamıştır.
- ii. Çalışanların hizmet sürelerine göre, duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyutlarında farklılaşma varken, duygusal tükenmede farklılaşmaya rastlanmamıştır.
- iii. Çalışanların yaşlarına göre duygusal tükenmede farklılaşma gözlenirken, duyarsızlaşma ve kişisel başarı puan ortalamalarının farklılaşmadığı gözlenmiştir.
- iv. Çalışanların çalıştıkları bölgeleri, çalışma biçimleri ve iş yeri türü değişkenlerine göre duygusal tükenme duyarsızlaşma ve kişisel başarı puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılaştığı saptanmıştır (Ay ve Avşaroğlu 2010).

Yine Türkiye ölçeğinde, muhasebe meslek mensuplarının muhasebecilik mesleğinin geliştirilmesine yönelik tutumlarının incelendiği bir başka araştırmada meslek mensuplarının meslek içi eğitime değer verdikleri gözlemlenmiş ve bazı değişkenlere verdikleri değerler değişse dahi kalite, kurumsallaşma, gelir düzeyi

ve oda yetkisi gibi faktörler altında bir yığılım olduğu görülmüştür (Yalçın, 2012). Kamu kuruluşlarında muhasebe çalışanlarının iş tatminlerine etki eden faktörler ile iş tatmini arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını ele alan bir başka araştırmada, çalışanların demografik özelliklerine göre iş tatmininin değişmediği gözlenmiştir. Çalışanların unvanlarına göre iş tatminleri, mali hizmetler uzman yardımcılarında daha yüksek çıkmıştır. Muhasebe eğitimi almamış personellerin iş tatminlerinin ise düşük olduğu görülmüştür (Barutçu, (2012). Muhasebe meslek mensuplarının taşıması gereken nitelikler iletişim ve entelektüel beceri, kişisel beceri ve genel kültürülük, işletme ve muhasebe bilgisi, sosyal sorumluluk, doğruluk ve dürüstlük, bağımsızlık olarak bulunmuştur (Özyürek, 2012a). Ankara ilinde faaliyet gösteren muhasebe meslek mensuplarının etik algıları üzerinde yapılmış başka bir araştırmada ise meslek mensuplarının etik algı düzeyleri ortaya konarak mensupların mesleğin itibarının korunması üzerinde titizlikle durdukları, kayıtlı oldukları odaların mensupların etik davranışları üzerindeki denetimlerini artırılmasından yana tavır aldıkları gözlenmiştir (Özyürek, 2012b).

Muhasebe ve kurumsal yönetim ilişkisinin ele alındığı başka bir araştırmada kurumsal yönetimin işletmelerin yönetsel faaliyetlerinde önemli bir yere sahip olduğu belirtilmektedir. Bu paralelde, muhasebe uygulamalarının çağdaş özelliklerinin bilgi ve raporlama sisteminde ortaya çıktığı ve bu bilgilerin güvenilir, kolay anlaşılabilir ve kolay ulaşılabilir olduğu vurgulanmıştır. Böylece, iyi kurumsal yönetim sisteminin, gerçekleri yansıtan güçlü bir bilgi sistemine dayanmak zorunda olduğu iddia edilmiştir (Aysan, 2007). Benzer biçimde Türkiye’de bazı odalar üzerinde yapılan diğer bir araştırmada muhasebe meslek odalarının muhasebe mesleği içindeki önemine vurgu yapılarak vizyon ve misyon kavramları muhasebe meslek odaları paralelinde incelenmiş ve bu kavramların muhasebe meslek mensuplarına ve muhasebe bilimine önemli katkısı olacağı savunulmuştur (Şengel, 2010).

### **Araştırmanın amacı**

Araştırmanın amacı muhasebe meslek mensuplarının yönetsel sorunları üzerinde etkili olan faktörleri belirlemektir. Bu bağlamda muhasebe meslek mensuplarının yönetsel sorunları ile ilgili mükelleflerle ilişki faktörü, maddi karşılıklar faktörü, yaşanan sorunlar faktörü, stres etkisi faktörü, yetki ve sorumluluk faktörlerinin etkileri araştırılmıştır.

### **Araştırmanın hipotezleri**

Araştırmanın amaçları paralelinde hipotezler oluşturulmuş ve bu hipotezler istatistiksel analizlerle test edilmiştir. Araştırmanın hipotezleri:

H<sub>1</sub>: Muhasebe meslek mensupları arasında mükelleflerinin rutin dışı işler talep ettiğini düşünenler ile mükelleflerinin rutin dışı işler talep ettiğini düşünmeyenler arasında farklılık bulunmaktadır.

H<sub>2</sub>: Muhasebe Meslek mensuplarının mesleklerinden bekledikleri maddi karşılıkları yeterince aldıklarını düşünenler ile mesleklerinden bekledikleri maddi karşılıkları yeterince aldıklarını düşünmeyenler arasında farklılık bulunmaktadır.

H<sub>3</sub>: Mükelleflerinin muhasebe meslek mensuplarının yaşadıkları sorunlardan haberdar olduğunu düşünenler ile mükelleflerinin meslek

mensuplarının yaşadıkları sorunlardan haberdar olduğunu düşünmeyenler arasında farklılık bulunmaktadır.

H<sub>4</sub>: Muhasebe mesleğinin stresli bir iş olduğunu düşünenler ile mesleğin stresli bir iş olduğunu düşünmeyenler arasında farklılık bulunmaktadır.

H<sub>5</sub>: Muhasebe meslek mensuplarının psikolojik sorunlar yaşadığını düşünenler ile meslek mensuplarının psikolojik sorunlar yaşadığını düşünmeyenler arasında farklılık bulunmaktadır.

H<sub>6</sub>: Muhasebe meslek mensuplarının yardımcı elemanlarının yetki ve sorumluluk açısından yöneticileriyle sorun yaşadığını düşünenler ile muhasebe meslek mensuplarının yardımcı elemanlarının yetki ve sorumluluk açısından yöneticileriyle sorun yaşadığını düşünmeyenler arasında farklılık bulunmaktadır.

### **Materyal ve Yöntem**

Bu araştırmanın amacı muhasebe meslek mensuplarının yönetimsel sorunlara bakışını belirli faktörler adı altında toplamaktır. Araştırmada veri toplama aracı olarak anket yöntemi kullanılmıştır. Muhasebe meslek mensuplarının sorunlarının tespitine yönelik anket hazırlanmadan önce pek çok meslek mensubu ile yüz yüze görüşmeler yapılmıştır.

Araştırmanın anakütlesini Gaziantep İlinde, faaliyet gösteren ve Gaziantep serbest muhasebeci ve mali müşavirler odasına kayıtlı tüm muhasebe meslek mensupları oluşturmaktadır. Araştırmada veriler, basit rassal örneklem yöntemine göre toplanmıştır. Araştırmaya toplam 304 meslek mensubu katılmıştır. Anket uygulaması yüz yüze görüşme ve gözetim şeklinde yapılmıştır. Verilerin analizi için spss (Statistical Packages for the Social Sciences) paket programı kullanılmıştır.

Verilerin analizinde ilk olarak tanımlayıcı istatistiklere yer verilmiştir. Tanımlayıcı istatistikler katılımcıların yaşı, eğitim durumları, sayıları ve meslek mensuplarının mesleklerini icra sürelerinden oluşmaktadır. İkinci olarak ölçeğin güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Bunun için cronbach alfa katsayısı tercih edilmiştir. Alfa katsayılarının tüm maddeler üzerindeki değerlerine bakılarak anket maddelerinin alfa değerleri en az %70 olması esas alınmıştır. Son olarak da faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Anket yapısını oluşturan temel bileşenlerin var olacağı hesaplanmıştır. Diğer taraftan, maddelerin önceden belirlenmiş bir yapıya uygunluğunun sorgulanması değil, deneye dayalı olarak var olanın ortaya çıkarılması gözetildiğinden, Temel Bileşenler Analizi daha uygun görülmüştür.

Faktör analizi süresinin başlangıcında ilgili programda tüm ölçek maddeleri değişken olarak analize tabi tutulmuştur. Bu değişkenler analizinde tanımlayıcı istatistik initial solution; korelasyon matrisi için ise KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) ve Barlett testi uygulanmıştır. İkinci aşama çıkarma (extraction) analiz yöntemi, yine korelasyon matrisi (Correlation matrix); gösterimde (display) döndürülmemiş faktör çözümü (unrotated factor solution) ve yamaç-birikinti grafiği (scree plot); ilk faktör çıkarımı sonrasında sabitlenmiş faktör sayısından (fixed number of factor) faktör sayısı 3 olacak şekilde belirlenerek gerçekleştirilmiştir. Üçüncü aşamada rotasyon (rotation) yöntemi olarak varimax yöntemi tercih edilmiş ve gösterimin (display) rotasyonlu çözüm (rotated solution) çıkarılmıştır. Dördüncü aşamada skorlar penceresinden verilerin

regresyon metoduna göre saklanması (save as variables regression method) istenmiştir. Son aşamada maddelerin yük değerlerine göre sıralanmaları (sorted by size) ve hata değerlerinin (missing value) ortalama ile yer değiştirmesi (replace with mean) sağlanmıştır.

Faktör analizi yapılırken ilkin KMO (Örneklem Ölçek Yeterlilik katsayısı) testine örneklem büyüklüğünün uygunluğu derecesine bakılması için yer verilmiştir. Bu işlem yapılırken KMO değerinin 0,50-0,60 arası "kötü"; 0,60-0,70 arası "zayıf"; 0,70-0,80 arası "orta"; 0,80-0,90 arası "iyi"; 0,90 ve üzeri için mükemmel örneklem büyüklüğüne sahip olduğu göz ardı edilmemiştir (Field, 2000).

KMO testi esasında bir test istatistiği niteliğinde değil, bir ölçüt olarak ortaya çıkmaktadır (Yurdugül, 2013). KMO testi aşağıdaki formül yardımıyla ölçülmektedir:

$$KMO = \frac{\sum_{i=j} \sum r_{ij}^2}{\sum_{i=j} \sum r_{ij}^2 + \sum_{i=j} \sum a_{ij}^2}$$

Buradaki parametrelerden  $r_{ij}^2$  ölçek maddeleri arasındaki ilişkinin şiddetini göstermektedir. Bu ilişkinin şiddeti aynı zamanda korelasyon matrisinin köşegen dışı değerleridir.  $a_{ij}^2$  parametresi ise kısmi korelasyonları vermektedir. Bu türlü kısmi korelasyona ulaşmak isteyen kullanıcılar SPSS paket programındaki anti-imağ matrisinden yararlanmaktadırlar (Pett vd., 2003).

KMO analizi ile birlikte Barlett testine de bakılarak verilerin çok değişkenli normal dağılımdan gelip gelmediğine bakılmıştır. Bu test  $X^2$  (Ki-kare) değerini vermektedir ve aşağıdaki gibi hesaplanmaktadır:

$$X^2 = - \left[ (N - 1) - \left( \frac{2k + 5}{6} \right) \right] \ln|R|$$

Bu formüldeki  $X^2$  değeri Barlett testinden elde edilen sonucu, N örneklem genişliğini, k ölçek maddelerinin sayısını, R ise verilerden elde edilen korelasyon matrisinin determinantıdır ve bu determinant aynı zamanda genelleştirilmiş varyans değerinden oluşmaktadır.  $X^2$  test istatistiği için elde edilen serbestlik derecesi ikili karşılaştırmanın karşılığı olan  $[k(k-1)/2]$  şeklinde ortaya çıkmaktadır.

Barlett testi sonucunda anlamlılık durumuna bakılarak verilerin çok değişkenli normal dağılımdan gelip gelmediği tespit edilir. Test sonucunda  $X^2$  değeri 0,05'ten küçükse faktör analizine devam edilir değilse böyle bir durumda faktör analizi gerçekleştirilmez (Barlett, 1950).

Söz konusu analizlerin gerçekleştirilmesinin ardından anket maddeleri için rotasyon işlemine başlanmıştır. Rotasyon sırasında döndürülmüş bileşke matrisinde binişik maddelere rastlanmış ve bu maddeler analiz dışı bırakılmıştır. Maddelerin analiz dışı bırakılmasında aşağıdaki adımlar izlenmiştir:

- i. Öncelikle binişik maddeler çıkarılmıştır. Birden fazla binişik madde ile karşılaşılması durumunda yük farkı az olan madde önce çıkarılarak analiz tekrar gerçekleştirilmiştir.

- ii. Yeni elde edilen rotasyona uğramış bileşik matrisi (Rotated Component Matrix) tablosunda kalan diğer binşik maddelerin binşikliği hala devam ediyorsa, bu sefer o maddeler de çıkarılarak analiz tekrar edilmiştir.
- iii. İkinci aşamadan sonra yeni elde edilen rotasyona uğramış bileşik matrisi (Rotated Component Matrix) tablosunda yine binşik maddelere rastlanmış ve ikinci adım 5 defa tekrar ettirilmiştir (Rotation converged in 5 iterations).
- iv. Binşik maddelerin çıkarılması işleminden sonra araştırma için uygun görülmüş olan % 40 eşik yük değerinin altındaki maddeler analiz dışı bırakılmış ve sonunda nihai tabloya ulaşılmıştır.

Faktör analizi neticesinde elde edilen mesleki sorunlar, sağlık ve meslek odası, eğitim ve iletişim olarak üç faktör altında toplanmıştır. Değişkenler sayesinde araştırma hipotezlerinin test edilmesi olanaklı hale gelmiştir. Faktörlerde eşik yük değerleri yüksek çıkmış bulunan yüklere adı geçen analiz programı çerçevesinde anketlerden elde edilen veriler normal dağılıma uymadığı için her bir hipotez içinde yer alan gruplar arasında anlamlı farklılık olup olmadığı "bağımsız gruplar t testinin" parametrik olmayan Mann – Whitney U testi ile sınanmıştır. Analiz sonucunda elde edilen bulguların Z skorları ve anlamlılık düzeyine bakılarak hipotezler çerçevesinde değerlendirilmiştir.

### Analiz ve Bulgular

Bu bölümde araştırmanın verileri, spss programı vasıtasıyla işlenerek analiz edilmiştir. Araştırmada sırasıyla tanımlayıcı istatistikler, güvenilirlik analizleri ve yorumları, faktör analizi bulguları ve faktörlerin adlandırılması, faktör analizinin diğer çıktıları ele alınmıştır.

### Tanımlayıcı İstatistikler

Tablo 1. Meslek Mensuplarının Yaşı

	Sıklık Derecesi	Yüzde (%)	Kümülatif Değerler
25 Altı	16	5,3	5,3
25-30	49	16,1	21,4
31-35	43	14,1	35,5
36-40	76	25	60,5
41-45	64	21,1	81,6
46-50	29	9,5	91,1
51-55	22	7,2	98,4
56-60	3	1	99,3
60 Üstü	2	0,7	100
<b>Toplam</b>	<b>304</b>	<b>100</b>	<b>-</b>

Araştırmaya katılanların % 81,6'ı 45 yaş ve altındadır. Bu oran muhasebe meslek mensuplarının genç bir nüfusa sahip olduğunu gösteriyor olabilir. Uç noktalara bakıldığında yaklaşık % 5'lik dilimin çok genç; % 9'luk kesim ise 50 yaş üzeri yaşlı meslek mensuplarından oluşmaktadır (Tablo 1).

Tablo 2. Meslek Mensuplarının Eğitim Durumu

	Sıklık Derecesi	Yüzde (%)	Kümülatif Değerler
Lise	52	17,1	17,1
Ön lisans(AÖF)	48	15,8	32,9
Ön lisans	34	11,2	44,1
Lisans(AÖF)	54	17,8	61,8
Lisans	104	34,2	96,1
Yüksek Lisans	12	3,9	100
Doktora	0	0	0
Toplam	304	100	-

Muhasebe meslek mensuplarının eğitim durumları yukarıdaki tabloda verilmiştir (Tablo 2). Katılımcıların büyük çoğunluğu üniversite mezunudur. Bu grup içerisinde % 50'den fazlası lisans öğrenimini tamamlamıştır. Meslek mensuplarının % 3,9'luk kısmı yüksek lisans eğitimi almışken, doktora seviyesinde eğitim almış meslek mensubuna rastlanmamıştır.

Tablo 3. Meslek Mensuplarının Meslekte Çalışma Süresi

	Sıklık Derecesi	Yüzde (%)	Kümülatif Değerler
1 - 5	105	34,5	34,5
6 - 10	60	19,7	54,3
11 - 15	46	15,1	69,4
16 - 20	44	14,5	83,9
21 -25	37	12,2	96,1
25-	12	3,9	100
Toplam	304	100	-

Muhasebe meslek mensuplarının % 55'i 10 yıl; % 40'ı 20 yıldır muhasebe mesleğini icra ettikleri gözlemlenmiştir (Tablo 3). Bu bilgiye karşın, 1 ile 5 yıl arasında meslek icra edenlerin sayısı % 34,5'lik bir orandadır. Dikkati çeken bir başka nokta ise 25 yılın üzerinde meslek icra eden meslek mensuplarının örneklem içinde % 3,9 ile çok az bir yer kaplamasıdır.

Tablo 4. Meslek Mensuplarının Büroda Çalışan Sayısı

	Sıklık Derecesi	Yüzde (%)	Kümülatif Değerler
1 Kişi	49	16,1	16,1
1 - 5	180	59,2	75,3
6 - 10	57	18,8	94,1
11 - 15	14	4,6	98,7
16 - 20	2	0,7	99,3
20-	2	0,7	100
Toplam	304	100	-

Tablo - 4'de büroda çalışan kişilerin sayılarına bakıldığında 1-5 kişi çalıştırılanların oranı %59,2 ile en yüksek düzeydedir. Diğer yüzdeler ise diğer ağırlığı temsil etmektedir. Göze çarpan diğer nokta ise örneklem çerçevesinde



mesleğin istihdamının % 99,3 oranla 20 kişiye kadar olduğu; 20 kişinin üzerinde istihdamın yaklaşık % 1 olduğu söylenebilir.

### Analizler

Faktör analizinin veri seti için uygunluğunu ve kullanılan değişkenlerin homojenliğini sınamada KMO örneklem yeterliliği ölçütü ve Bartlett testi kullanılmıştır. Bu açıdan analiz neticesinde alınan sonuçlar aşağıdaki gibi özetlenebilir:

Tablo – 5. KMO ve Bartlett Test Sonuçları

	Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem yeterlilik ölçüsü	Anakütle e'nin Bartlett Testi
<b>KMO test sonucu</b>	0,957	
<b>Ki-kare sonucu (yaklaşık)</b>	-	6621,65
<b>Serbestlik derecesi</b>	-	378
<b>Anamlılık düzeyi</b>	-	0,000

Tablo – 5’de görüldüğü gibi analizden elde edilen KMO sonucu (0.957); analiz sonuçlarının uygun, kullanılan değişkenlerin homojen olduğunu ve değişkenler arasında bir ilişkinin bulunduğunu ve ayrıca yapılan araştırma için 304 kişilik örneklemin yeterli olduğu söylenebilir. Bartlett testinin sonuçları ise (Bartlett’in test değeri 6621,65 ve  $p < 0.01$ ), anakütle içindeki değişkenler arasında bir ilişkinin var olduğunu ve verilerin normal dağılıma sahip olduğunu açıkça göstermektedir.

Güvenirlilik çalışması yapılırken iç tutarlılık test güvenirlikleri kullanılmıştır. İç tutarlılık katsayısı maddeler arasındaki ilişkilere bağlı bir güvenirlilik değeridir. Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı aynı faktör altındaki soruların toplamdaki güvenirlilik seviyesini göstermektedir. İç tutarlılık katsayısı 0.70 ve üstü olduğu durumlarda ölçeğin yeterli güvenirlilikte olduğu kabul edilebilir. Ancak soru sayısının az olduğu durumlarda bu sınır, 0.60 değeri ve üstü olarak kabul edilebilir (Sipahi, Yurtkoru ve Çinko, 2006:89). Ölçeğin güvenirliliğini belirlemek için hesaplanan iç tutarlılık katsayısı birinci faktör için 0,973, ikinci faktör için 0,438, üçüncü faktör için 0,574, ölçeğin tamamı için 0,967 bulunmuştur.

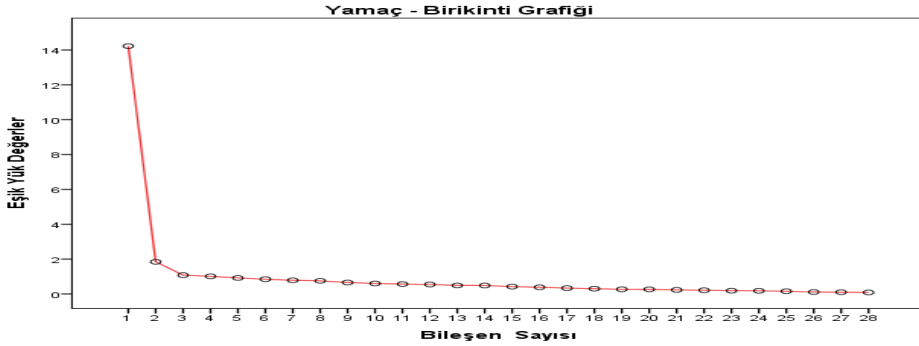
Tablo 6. Ölçek Güvenirlilik Katsayıları

	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Ölçeğin Tamamı
<b>Cronbach Alfa Değerleri</b>	0,973	0,438	0,574	0,967
<b>Faktör alt madde sayısı</b>	24	2	3	35

Tablo – 6 birinci faktörün ve ölçeğin tamamının güvenilir olduğunu göstermektedir. İkinci ve üçüncü faktörlerin güvenirliliği ise sırasıyla % 43 ve % 57 şeklindedir.

## Faktör Analizi

Faktör analizi faktör sayısına karar vermede kullanılır. Dikey eksen öz değerleri, yatay eksen faktörleri gösterir. Grafikte dik eğim veren noktalar alınır. Yüzeysel, düz eğim veren noktalar alınmaz. Grafiğin yatay eğime geçtiği noktadan itibaren yatay bir çizgi çizilir. Bu çizginin üzerinde kalan noktaların arası, boyut olarak kabul edilir (Çokluk vd., 2010). Bu doğrultuda analiz neticesinde faktör sayısını belirlemede yamaç birikinti grafiği aşağıdaki gibidir (Şekil - 1):



Şekil 1. Yamaç Birikinti Grafiği (scree plot)

Şekil – 1 yardımıyla analizin ilk başlangıcı itibariyle araştırmanın verileri ile ortalama kaç faktör sonucu alınabileceği izlenebilmektedir. Şekil – 1’deki yamaç birikinti grafiğinde; birinci noktadan ikinci noktaya keskin bir düşüş olmakta ve ikinci noktadan sonra çizginin eğimi yatay bir seyre geçmektedir. Dolayısıyla, ikinci noktanın üzerinde kalan nokta sayısı (ya da ikinci noktaya kadar olan aralık sayısı) bize faktör sayısı hakkında bilgi vermektedir. Bu grafikteki bilgiler de bize ölçeğimizin yatay pozisyona ilk geçtiği nokta olan 3 faktör gibi göstermektedir. Ancak, Yamaç Birikinti grafiği faktör sayısının belirlenmesinde net bir bilgi sunmamaktadır. Bu bilgilerin yanında ölçek maddelerinin açıklanan toplam varyansları ve özdeğerlerinin bilgisi de faktör yükleri anlamında bilgi sunmaktadır. Bu bağlamda, aşağıdaki tablo yardımıyla bu değerleri daha yakından izleyebilmek mümkün görünmektedir:

Tablo 7. Açıklanan Toplam Varyans ve Eşik Yük Değerleri

Açıklanan Toplam Varyans						
Bileşikler	Eşik Yük Değerler			Açıklanan Eşik Yük Değerler Toplamı		
	Toplam	Varyans Yüzdesi %	Toplam Yüzde %	Toplam	Varyans Yüzdesi %	Toplam Yüzde %
1	14,23	50,81	50,81	12,869	45,96	45,96
2	1,84	6,58	57,39	2,175	7,77	53,73
3	1,08	3,85	61,24	2,102	7,51	61,24
4	1,01	3,60	64,84			
5	0,92	3,27	68,12			
6	0,85	3,02	71,14			
7	0,78	2,79	73,93			
8	0,75	2,68	76,61			

Çıkarma metodu: Temel bileşenler yöntemi

Açıklanan Toplam Varyans						
Maddeler	Eşik Yük Değerler			Açıklanan Eşik Yük Değerler Toplamı		
	Toplam	Varyans yüzdesi %	Toplam yüzde %	Toplam	Varyans yüzdesi %	Toplam yüzde %
9	0,65	2,34	78,94	-	-	-
10	0,60	2,14	81,09	-	-	-
11	0,57	2,03	83,11	-	-	-
12	0,54	1,94	85,05	-	-	-
13	0,49	1,73	86,79	-	-	-
14	0,48	1,72	88,51	-	-	-
15	0,42	1,50	90,01	-	-	-
16	0,38	1,37	91,37	-	-	-
17	0,33	1,19	92,56	-	-	-
18	0,30	1,07	93,63	-	-	-
19	0,27	0,95	94,59	-	-	-
20	0,26	0,94	95,52	-	-	-
21	0,23	0,82	96,35	-	-	-
22	0,21	0,75	97,10	-	-	-
23	0,19	0,66	97,76	-	-	-
24	0,18	0,64	98,40	-	-	-
25	0,15	0,55	98,95	-	-	-
26	0,11	0,39	99,34	-	-	-
27	0,10	0,36	99,70	-	-	-
28	0,08	0,30	100,00	-	-	-

“Açıklanan Toplam Varyans” tablosunun “Eşik Yük Değerler” bölümünün “Toplam” sütununda, madde sayısı kadar faktörlerin özdeğerleri yer almaktadır. Ayrıca, “Varyans yüzdesi (%)” sütununda her bir faktörün teker teker açıkladıkları varyans oranları ve “Toplam yüzde (%)” sütununda da bunların yığılmalı toplamları bulunmaktadır. “Açıklanan Eşik Yük Değerler Toplamı” bölümünde ise, özdeğerleri 1’in üzerinde olan (faktör olmaya aday) faktörlerin aynı bilgileri yer almaktadır. Tablo - 7’de birinci faktörün açıkladığı varyans % 45,96’dır. İkinci ve üçüncü faktörlerin açıkladıkları varyans oranları (% 7,77, % 7,71), (Birinciye göre) hem azalmakta, hem de bu ikisinin kendi aralarındaki yüzdelik oranları küçülmektedir. Aynı zamanda, faktör özdeğerlerine bakıldığında birinci faktörün özdeğeri 14,53; ikinci faktörün özdeğeri 1,84; üçüncü faktörün özdeğeri 1,08 olduğu tespit edilmiştir.

Temel bileşenler analizi ve varimax dik döndürme tekniği kullanılarak yapılan faktör analizi sonucunda, ölçeğin öz değeri 1’den büyük olan üç faktör altında toplandığı görülmektedir. Bu faktörler: mesleki sorunlar, sağlık-meslek odası ile ilgili sorunlar, eğitim-iletişim ile ilgili sorunlar şeklinde adlandırılmıştır. Birinci faktör toplam varyansın %52,33, ikinci faktör toplam varyansın, % 6.28 üçüncü faktör ise toplam varyansın % 3.91’lik kısmını açıklamaktadır. Üç faktör birlikte toplam varyansın,% 62.53’lük kısmını açıklamıştır.

Tablo 8. Rotasyona Tabi Tutulmuş ve Adlandırılmış Faktör Tablosu

Madde No	Mesleki Sorunlar	Sağlık ve Meslek Odası	Eğitim ve İletişim
16	<b>0,89</b>	0,19	0,00
31	<b>0,86</b>	0,26	0,00
14	<b>0,84</b>	0,22	0,10
24	<b>0,83</b>	0,40	-0,02
21	<b>0,83</b>	0,19	0,09
22	<b>0,83</b>	0,27	0,00
15	<b>0,82</b>	0,23	-0,01
33	<b>0,82</b>	0,37	0,07
17	<b>0,81</b>	0,09	0,14
19	<b>0,79</b>	0,09	0,00
2	<b>0,78</b>	0,23	0,06
25	<b>0,77</b>	0,42	-0,01
32	<b>0,76</b>	0,28	0,05
18	<b>0,75</b>	-0,10	0,28
35	<b>0,74</b>	0,36	0,10
5	<b>0,72</b>	0,20	0,11
3	<b>0,69</b>	0,03	0,21
8	<b>0,68</b>	-0,09	0,31
28	<b>0,65</b>	0,28	0,05
20	<b>0,62</b>	0,06	0,10
10	<b>0,56</b>	0,07	0,30
23	<b>0,51</b>	0,12	0,27
26	0,24	<b>0,66</b>	0,18
27	0,18	<b>0,64</b>	0,13
12	0,16	0,21	<b>0,71</b>
13	-0,06	-0,12	<b>0,67</b>
11	-0,07	0,20	<b>0,66</b>
4	0,29	0,10	<b>0,45</b>

Yapılan temel bileşenler analizi neticesinde, elde edilen döndürülmüş faktör yükleri matrisine bakıldığında birinci faktör altında 23 madde, ikinci faktör altında 2 madde, üçüncü faktör altında ise 3 madde yer aldığı görülmektedir (Tablo – 8).

### Hipotez Testleri

Yapılan faktör analizine göre temel olarak üç ana faktör tespit edilmiştir. Bunları;

- i. Muhasebe mesleğinin üçüncü kişilerin algılandığını gösteren faktör,
- ii. Sağlık ve meslek odası ile ilgili sorunların algılandığını gösteren faktör,
- iii. Eğitim ve iletişim sorunlarının algılandığını gösteren faktördür.

Söz konusu faktörler altında toplanmış ve eşik yük değerleri 0,66 ve üzeri bulunan değişkenler hipotezler ile karşılaştırılması neticesinde aşağıda sunulan bulgulara ulaşılmıştır.

H<sub>1</sub>: Muhasebe meslek mensupları arasında mükelleflerinin rutin dışı işler talep ettiğini düşünenler ile mükelleflerinin rutin dışı işler talep ettiğini düşünmeyenler arasında farklılık bulunmaktadır.

Tablo – 9. H<sub>1</sub> Hipotez Testi

<b>Mükelleflerin Rutin Dışı İş İsteme Durum Testi</b>	
	Değerlendirme
<b>İsteniyor</b>	181
<b>İstenmiyor</b>	104
<b>Toplam</b>	285
<b>Mann-Whitney U</b>	0,000
<b>Wilcoxon W</b>	16.471,00
<b>Z</b>	-14,861
<b>Asymp. Sig. (2-tailed)</b>	0,000

Bu hipotezde (Tablo 9) mükelleflerin muhasebe meslek mensuplarından rutin dışı işler talep edip etmedikleri ortaya konulmuştur. Buna göre muhasebe meslek mensupları arasında mükelleflerinin rutin dışı işlerin talep ettiğini düşünenler ile mükelleflerinin rutin dışı işler talep ettiğini düşünmeyenler arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür (Asymp. Sig. 2-tailed) değeri  $0,000 < 0,05$ ).

H<sub>2</sub>: Muhasebe meslek mensuplarının mesleklerinden bekledikleri maddi karşılıkları yeterince aldıklarını düşünenler ile mesleklerinden bekledikleri maddi karşılıkları yeterince aldıklarını düşünmeyenler arasında farklılık bulunmaktadır.

Tablo – 10. H<sub>2</sub> Hipotez Testi

<b>Maddi Karşılığın Yeterince Alınıp Alınmadığı Durum Testi</b>	
	Değerlendirme
<b>Alınıyor</b>	182
<b>Alınmıyor</b>	97
<b>Toplam</b>	279
<b>Mann-Whitney U</b>	0,000
<b>Wilcoxon W</b>	16.653,00
<b>Z</b>	-14,815
<b>Asymp. Sig. (2-tailed)</b>	0,000

Bu hipotezde muhasebe meslek mensuplarının mesleği icra etmelerinden dolayı geri dönüş olan maddi karşılıkların yeterli olup olmadığı test edilmiştir. H<sub>2</sub> hipotezi  $0,05$  anlamlılık düzeyinde test edilmiş, anlamlılık tablo değeri  $0,000 < 0,05$ ; Wilcoxon W değeri 16.653,00 olduğundan H<sub>2</sub> hipotezi kabul edilmiştir (Tablo 10).

H<sub>3</sub>: Mükelleflerinin muhasebe meslek mensuplarının yaşadıkları sorunlardan haberdar olduğunu düşünenler ile mükelleflerinin meslek mensuplarının yaşadıkları sorunlardan haberdar olduğunu düşünmeyenler arasında farklılık bulunmaktadır.

Tablo – 11. H<sub>3</sub> Hipotez Testi

<b>Yaşanılan Sorunlara Mükelleflerin Duyarlılık Düzeyi Testi</b>	
	Değerlendirme
<b>Mükellef haberdardır</b>	186
<b>Mükellef haberdar değildir</b>	106
<b>Toplam</b>	292

<b>Mann-Whitney U</b>	0,000
<b>Wilcoxon W</b>	17.391,00
<b>Z</b>	-15,199
<b>Asymp. Sig. (2-tailed)</b>	0,000

H<sub>3</sub> hipotezi 0,05 anlamlılık düzeyinde test edilmiş, anlamlılık tablo değeri 0,000<0,05; Wilcoxon W değeri 17.397,00 olduğundan H<sub>3</sub> hipotezi kabul edilmiştir. Bir diğer ifade ile Mükelleflerinin muhasebe meslek mensuplarının yaşadıkları sorunlardan haberdar olduğunu düşünenler ile mükelleflerinin meslek mensuplarının yaşadıkları sorunlardan haberdar olduğunu düşünmeyenler arasında farklılık bulunmaktadır (Tablo 11).

H<sub>4</sub>: Muhasebe mesleğinin stresli bir iş olduğunu düşünenler ile mesleğin stresli bir iş olduğunu düşünmeyenler arasında farklılık bulunmaktadır.

Tablo 12 .H<sub>4</sub> Hipotez Testi

<b>Muhasebe Mesleğinin Stresli İş Olma Durum Testi</b>	
	Değerlendirme
<b>Stresli bir meslek</b>	193
<b>Stresli bir meslek değildir</b>	92
<b>Toplam</b>	285
<b>Mann-Whitney U</b>	0,000
<b>Wilcoxon W</b>	18.721,00
<b>Z</b>	-15,193
<b>Asymp. Sig. (2-tailed)</b>	0,000

H<sub>4</sub> hipotezi 0,05 anlamlılık düzeyinde test edilmiş, anlamlılık tablo değeri 0,000 < 0,05; Wilcoxon W değeri 18.721,00 olduğundan H<sub>4</sub> hipotezi kabul edilmiştir. Yani Muhasebe mesleğinin çok stresli bir iş olduğunu düşünenler ile mesleğin çok stresli bir iş olduğunu düşünmeyenler arasında farklılık bulunduğu tespit edilmiştir (Tablo 12).

H<sub>5</sub>: Muhasebe meslek mensuplarının psikolojik sorunlar yaşadığını düşünenler ile meslek mensuplarının psikolojik sorunlar yaşadığını düşünmeyenler arasında farklılık bulunmaktadır.

Tablo – 13. H<sub>5</sub> Hipotez Testi

<b>Meslek Mensuplarının Psikolojik Sorunlarının olup olmadığına ilişkin Durum Testi</b>	
	Değerlendirme
<b>Psikolojik Sorun var</b>	145
<b>Psikolojik Sorun yok</b>	101
<b>Toplam</b>	246
<b>Mann-Whitney U</b>	0,000
<b>Wilcoxon W</b>	10.585,00
<b>Z</b>	-13,825
<b>Asymp. Sig. (2-tailed)</b>	0,000

H<sub>5</sub> hipotezi 0,05 anlamlılık düzeyinde test edilmiş, anlamlılık tablo değeri 0,000<0,05; Wilcoxon W değeri 10.585,00 olduğundan H<sub>5</sub> hipotezi kabul edilmiştir. Yani muhasebe meslek mensuplarının psikolojik sorunlar yaşadığını düşünenler ile meslek mensuplarının psikolojik sorunlar yaşadığını düşünmeyenlerin arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir (Tablo 13).

H<sub>6</sub>: Muhasebe meslek mensuplarının yardımcı elemanlarının yetki ve sorumluluk açısından yöneticileriyle sorun yaşadığını düşünenler ile muhasebe meslek mensuplarının yardımcı elemanlarının yetki ve sorumluluk açısından yöneticileriyle sorun yaşadığını düşünmeyenler arasında farklılık bulunmaktadır.

Tablo 4. H6 Hipotez Testi

Yardımcı Elemanlara Yetki Devri Sorununa İlişkin Durum Testi	
	Değerlendirme
<b>Yetki Devri Sorunu var</b>	136
<b>Yetki Devri Sorunu yok</b>	98
<b>Toplam</b>	234
<b>Mann-Whitney U</b>	0,000
<b>Wilcoxon W</b>	9.316,00
<b>Z</b>	-13,845
<b>Asymp. Sig. (2-tailed)</b>	0,000

H6 hipotezi 0,05 anlamlılık düzeyinde test edilmiş, anlamlılık tablo değeri  $0,000 < 0,05$ ; Wilcoxon W değeri 9.316,00 olduğundan H<sub>6</sub> hipotezi kabul edilmiştir. Bir diğer ifade ile Muhasebe Meslek mensuplarının yardımcı elemanlarının yetki ve sorumluluk açısından yöneticileriyle sorun yaşadığını düşünen meslek mensupları ile böyle düşünmeyen meslek mensuplarının arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir (Tablo 14).

### Sonuç ve Değerlendirme

Yapılan faktör analizi sonucunda yaşanan sorunların daha çok mesleki sorunlar faktörü üzerinde yoğunlaştığı göze çarpmaktadır. Bu faktörün en önemli alt faktörlerden birisi ise meslek mevzuatı konusudur. Birinci faktörde toplanan mevzuat alt maddesinin birinci faktöre yaklaşık % 68,33 oranında yüklendiği dikkat çekmektedir. İkinci alt madde yardımcı personellerin bir takım sıkıntılarıdır. Yardımcı personellerin meslek mensupları bazında birinci faktör içinde %65,46'lık bir yüke sahiptir. Çok önemli meslek sorunlarından biri de meslek mensuplarının mükelleflerle olan ilişkileri ve etik konusudur. Bu konu birinci faktör üzerinde yaklaşık %78,03'lük bir eşik yük oluşturmaktadır. Son olarak birinci faktöre etki eden alt birim ise sosyal ve maddi konulardır. Bu konu ise toplam birinci faktöre ortalama % 73,01 oranında etki etmektedir. Ayrıca, verilerin analizi neticesinde ve hipotezlerin test edilmesi paralelinde elde edilen sonuçlar aşağıda tartışılmıştır:

- Meslek mensuplarının en büyük problemleri mükelleflerle olan ilişkilerinden kaynaklanmaktadır. Analiz sonucu, Mükellefler, meslek mensuplarının yaşadıkları sorunlardan haberdar olmadıklarını, mükelleflerin haklı olmayan taleplerde bulduklarını, mükelleflerin meslek mensubuyla oluşturdukları resmi (yazılı) kurallara uymadıklarını, mükelleflerin meslek mensuplarından standart dışı ücret uygulamalarını talep ettiklerini ortaya koymaktadır.
- En önemli ikinci problemin etik konusu ile ilgili olduğu gözlenmiştir. Meslek mensupları, muhasebeciler arasında haksız bir rekabetin

olduğunu düşünmektedir. Hatta sonuçlara dayanarak yetkisiz kişilerin muhasebe mesleğini icra ettiği söylenebilir.

- iii. Diğer göz ardı edilemeyecek sorunlardan biri muhasebe mesleğinin çok stresli bir iş olduğudur. Bu nedenle araştırmada stresin doğrudan yol açtığı sorunlar konusunda yeterince veri olmamakla beraber mesleğin psikolojik davranış sorunlarına neden olabileceği yapılan analizlere dayanarak öngörülebilir.
- iv. Dikkat çeken diğer bir sonuç da muhasebe mesleğinin maddi ve manevi beklentileri karşılamadığıdır. Buna ek olarak muhasebecilerin özel, aile ve sosyal hayatlarına zaman ayıramadığı yönündeki gözlemlerdir.
- v. Meslek mensuplarının karşılaştığı bu sorunların yanında meslek mensuplarının yardımcı elemanlarına yetki ve sorumluluk devri konusunda da sorunlar yaşandığı söylenebilir.

Sonuç olarak yapılan araştırma muhasebe meslek mensuplarının yaşadıkları sorunları algılama düzeyleri Gaziantep İlinde kendi nam ve hesabına faaliyet gösteren muhasebe meslek mensupları ile sınırlıdır. Yapılan analizlerde elde edilen bulgular literatürle paralellik göstermektedir. Gelecekte yapılacak araştırmaların daha büyük ölçeklerde uygulanması meslek mensuplarının yaşadıkları sorunların çözümünde daha geniş bir katılım oranını sağlaması bakımından yararlı görülmektedir.

### Kaynakça

- Aksoy, U. A., çabuk, A. (2006), "Kobilerdeki Toplam Kalite Yönetimi Uygulamalarının Kurumsallaşma Üzerindeki Etkileri", Balıkesir Ün. Bandırma İ.İ.B.F. Üretim Yönetimi ve Pazarlama A.B.D., Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt.9, Sayı. 16, Aralık 2006.
- Ardahan, F.,(2010). "Hizmet Üretiminde Serbest Muhasebeci Ve Mali Müşavirlerin Mesleki Problemleri, Mesleği Algılama Biçimleri Ve İş Tatmin Düzeyleri: Antalya Örneği" Selçuk Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi, 13(19):101-137
- Ay, M. ve Avşaroğlu, S.(2010). "Muhasebe çalışanlarının mesleki tükenmişlik, iş doyumu ve yaşam doyumlarının incelenmesi 1- Mesleki tükenmişlik düzeyleri" Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, cilt:7, sayı:1, Sakarya.
- Aysan, M. A. (2007). Muhasebe ve Kurumsal Yönetim. *Muhasebe ve Finansman Dergisi*, (35), 17-23.
- Barlett, M. S. (1950). *Test of significance in factor analysis*, British journal of psychology, Statistical section, 3, 77-85
- Barutçu, M., Ağca, A. (2012). "Kamu Kuruluşlarında Muhasebe Çalışanlarının İş Tatminine Etki Eden Faktörler: Kumluca Örneği" Dumlupınar üniversitesi sosyal bilimler dergisi, sayı:32,cilt:1, Kütahya.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G.ve Büyüköztürk, Ş. (2010). Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik spss ve lirsel uygulamaları. Ankara: Pegem Akademi yayınları.
- Field, A. (2000). *Discovering Statistics using SPSS for Windows*, London – Thousand oaks – New Delhi: Sage publications.



- Kalaycı Ş. Tekşen Ö. (2006). "Muhasebecilik Mesleğinde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri: Isparta İl Merkezi Uygulaması" muhasebe ve finansman dergisi, sayı:31
- Kalkan, A., Bozkurt, Ö., Oktar, Ö.F., Türk, M. (2013). "Aile İşletmelerinde Yöneticilerin Demografik Özellikleri Ve Yönetim Fonksiyonları İle İlgili Karşılaştıkları Sorunlar Üzerine Bir Araştırma" International Journal of Economic and Administrative Studies, yıl:6, sayı:11
- Özyürek H. (2012a) "*Muhasebe Meslek Mensuplarının Taşınması Gereken Nitelikler*" Hukuk Ve İktisat Araştırmaları Dergisi, Cilt 4, No: 1, Ankara.
- Özyürek H. (2012b) "Muhasebe Meslek Mensuplarında Etik: Ankara'da Muhasebeciler Üzerine Araştırma" Hukuk Ve İktisat Araştırmaları Dergisi, Cilt 4, No: 1, Ankara.
- Pett, M. A., Lackey, N. R., & Sullivan, J. J. (2003). *Making sense of factor analysis: The use of factor analysis for instrument development in health care research*. Sage.
- Sipahi, B. E, Yurtkoru. Ve Çınko, M. (2006) *Sosyal bilimlerde SPSS'le analizi*, İstanbul: Beta Yayınları.
- Şengel, s.(2010) Muhasebe meslek odalarının vizyon ve misyonu üzerine bir araştırma. Uluslararası Sosyal Aratırmalar Dergisi Volume: 3 Issue: 14.
- Uzay, Ş.(2005). "Muhasebe Meslek Stajyerlerinin Sorunları ve Beklentileri: Bir Araştırma" Muhasebe ve Finansman Dergisi, sayı:25, Bursa.
- Yalçın, S. (2012). "Muhasebe Meslek Mensuplarının Muhasebecilik Mesleğinin Geliştirilmesiyle İlgili Tutumları" Muhasebe ve Finansman Dergisi, sayı:55, Bursa.
- Yurdugül, H. (2013). Faktör analizinde KMO ve Barlett testleri neyi Ölçer? Hacettepe Üniversitesi Öğretim üyesi ders notları, Erişim tarihi: 21 Mart 2014 <http://yunus.hacettepe.edu.tr/~yurdugul/3/indir/Kuresellik.pdf>

# Pay Likiditesi ve Finansal Performans Arasındaki Nedensellik İlişkisi: Borsa İstanbul Uygulaması

## Causality Relationship Between Stock Liquidity and Financial Performance: An Example of Borsa İstanbul

Şükriye Gül REİS\*  
Gaziantep Üniversitesi  
Nurhan AYDIN\*\*  
Gaziantep Üniversitesi

### Özet

Çalışmanın amacı, pay likiditesi ile finansal performans arasındaki nedensellik ilişkisini ortaya koymaktır. Bu ilişki, BİST 100 endeksinde faaliyet gösteren sanayi firmalarında 2005Q1-2012Q1 periyodu için incelenmiştir. Pay likiditesi hesaplamasında bilgili işlemler dikkate alınarak yatırımcı grubu kurumsal yatırımcılar seçilmiştir. Pay likiditesi ölçütleri, *Amihud'un likidite azlığı oranı*(illiquidity ratio) ve *işlem devir hızı oranı*(turnover ratio); performans ölçütü ise Piyasa Değeri/Defter Değeri(PD/DD) oranıdır. Çalışmada Dumitrescu ve Hurlin nedensellik testi kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, Borsa İstanbul' da pay likiditesi ile finansal performans arasında çift yönlü bir nedensellik ilişkisine rastlanmıştır. *Anahtar Kelimeler*: likidite, performans, nedensellik

### Abstract

The aim of this study is to present the relationship between financial performance and stock liquidity. The relationship has been examined for industry firms which operate in BIST 100 index for the period of 2005Q1-2012Q1. The stock liquidity proxies are Amihud illiquidity ratio and turnover ratio; financial performance proxy is Market Value/Book Value(MV/BV). Dumitrescu and Hurlin causality test is used for determining the relationship. Empirical results show that there is a two-way causality between financial performance and stock liquidity in Borsa Istanbul. *Keywords*: liquidity, performance, causality

### Giriş

Modern finans teorisi, piyasaların sürtünmesiz(frictionless) ve etkin piyasalar olduğunu varsaymakta ve herhangi bir miktarda bir varlığın, işlem maliyeti olmadan ve istenildiği zaman alınıp satılabildiğini ileri sürmektedir (Fama, 1970:387). Bu açıdan bakıldığında yatırımcının karar vermesindeki etken,

\* Arş.Gör.Dr.,Gaziantep Üniversitesi, İİBF, İşletme Bölümü, greis@gantep.edu.tr

\*\* Prof. Dr., Anadolu Üniversitesi, İİBF, İşletme Bölümü, naydin@anadolu.edu.tr

risk ve getiri unsurlarıdır. Ancak piyasa mikroyapı teorisi ise piyasaların sürünmeli olduğunu varsaymaktadır (Hachmeister, 2007: 21). Yani işlem maliyeti ve işlem miktarı kısıtından söz etmektedir. Dolayısıyla likidite yatırımcıların kararlarını etkileyen bir diğer unsur olarak karşımıza çıkmaktadır.

Likiditesi yüksek olan bir pay, yatırımcılar tarafından daha çok tercih edileceği için fiyatı yüksek olacaktır. Pay senedi fiyatı yükselen firmanın sermaye maliyetinin azalması beklenmektedir. Çünkü firma için sermaye maliyeti yatırımcıların finansal varlıklardan bekledikleri getiri oranına eşittir. Amihud ve Mendelson (1986: 246), yatırımcıların likiditesi daha düşük (ya da alış-satış fiyat aralığı daha yüksek) paylardan daha yüksek getiri beklentileri nedeniyle firmaların pay senedi likiditelerini artırmaya çalıştıklarını belirtmişlerdir. Likiditenin düşük ve sermaye maliyetinin yüksek olması firmaların yatırım kararlarını olumsuz etkileyecektir. Sermaye maliyeti düşük iken pozitif net bugünkü değere sahip bir yatırım projesi sermaye maliyeti yükseldiğinde negatif net bugünkü değere sahip olacak ve dolayısıyla yatırım projesi reddedilecektir. Bu durum gerçekte karlı olabilecek bir yatırım fırsatının reddedilmesine yol açacaktır. Myers(1977: 150), firma değerini varlıkların bugünkü değeri ile gelecekteki yatırım fırsatlarının değeri toplamına eşitlemiştir. Dolayısıyla yatırım olanakları fazla olan firmalar, yatırım fırsatlarını değerlendirerek büyüyüp, değerlerini artırmaklardır. Bunun sonucu olarak likidite artırıcı politikalar firmanın finansal performansını, dolayısıyla firma değerini artırmak olacaktır.

Likiditenin firma değeri üzerindeki etkisi yapılan ampirik testler ile kanıtlanmıştır (Fang vd., 2009; Jieting vd., 2011; Huang vd., 2013; Hansen ve Sunguk, 2013; Asle vd., 2013). Ancak bu ilişkinin Borsa İstanbul’ da işlem yapan kurumsal yatırımcılar açısından incelenmediği görülmüştür. Kurumsal yatırımcıları likit borsaların gelişmesi için ön koşul olarak değerlendiren Blommestein(1998: 39), likit piyasa ve kurumsal yatırımcılardan hangisinin önce geldiği konusunun cevapsız kaldığını belirtmiştir. Dolayısıyla kurumsal yatırımcıların finansal sistem içerisindeki yeri dikkate alındığında ikisini birlikte düşünmek yanlış olmayacaktır. Hachmeister (2007: 110) tarafından likit pay piyasalarının özellikleri arasında yer alan ve bilgiye dayalı işlem yapan yatırımcılar olarak tanımlanan kurumsal yatırımcılar, Borsa İstanbul için de önemli bir profile sahiptirler. Borsa Trendleri Raporu’na (Ekim 2013: 13–14) göre, kurumsal yatırımcıların yerli yatırımcılar içerisindeki payı % 1; yabancı yatırımcılar içerisindeki payı %38’ dir. Toplam yatırımcılar içerisindeki sayıca ağırlıkları her ne kadar düşük olsa da, yerli kurumsal yatırımcılar toplam piyasa değerinin %18’ini temsil etmektedirler. Rapordaki veriler değerlendirildiğinde, Borsa İstanbul’un büyümesinde ve derinleşmesinde kurumsal yatırımcı sayısının artması gereği ortaya çıkmaktadır.

Likidite ve finansal performans arasındaki ilişki alanyazında çeşitli yöntemlerle test edilmiştir. Bu çalışmada bu iki değişken arasında bir nedensellik ilişkisi olduğu varsayımından hareketle nedensellik testi yapılmıştır. Rasyonel bir yatırımcı portföyünde bulunduracağı varlıkları, istediği zaman, düşük maliyetle ve minimum zararla elden çıkarmak isteyeceğinden portföyünde likit varlıklar bulundurmamak isteyecektir. Firmalar ise likiditenin sermaye maliyeti üzerindeki olumlu etkisini düşündüklerinde paylarının likiditesini artırıcı politikalar

geliştirecektir. Çünkü artan likidite ile sermaye maliyeti azalacak ve firma karlı yatırım fırsatlarını değerlendirme fırsatı yakalayıp performansını artıracaktır. Dolayısıyla likiditeden performansa bir nedensellik sözkonusu olabilecektir. Diğer taraftan kurumsal yatırımcılar, performansı yüksek ve paydaşların refahını yükseltecek firmalara yatırım yapmak isteyeceklerdir. Yatırım yapacakları performansı yüksek firmanın pay senedi piyasada güven oluşturduğundan likiditesi yüksek olacak; kolaylıkla ve düşük fiyat etkisi ile alınıp satılabilecektir. Bu ilişkiden hareketle, performanstan likiditeye doğru da bir nedensellik ilişkisi beklenmektedir.

Birçok çalışmada yatırımcıların, yaptıkları işlemin bilgiye dayalı olup olmamasına göre, "bilgili işlemciler" ve "likidite işlemcileri" olmak üzere ikiye ayrıldığı görülmektedir (Chowdhry ve Nanda, 1991; Bloomfield vd., 2005; Cornell ve Sirri; 1992). Bu çalışmada bilgili yatırımcılar, kurumsal yatırımcılar olarak kabul edilmektedir. Kurumsal yatırımcı işlemleri de, Borsa İstanbul'da fon ve portföy kodları ile kaydedilen işlemler olarak değerlendirilmiştir. Yatırım fonlarından gelen alış ve satış emirleri ile gerçekleşen işlemler, **fon**; aracı kurumların kendi hesaplarına yaptıkları alış ve satışlar, **portföy** olarak kaydedilmektedir.

Borsa İstanbul yatırımcılarının firma seçiminde likidite kriterini değerlendirmelerinin önemini ortaya koyan bu çalışma, firmaları pay senedi likiditelerini tekrar gözden geçirmeye sevk edecektir. Çünkü likit paylar, özellikle büyük firmaları, yatırımları konusunda etkileyecektir (Diamond ve Verrecchia, 1991:1326). Çalışma, likidite ile finansal performans arasındaki nedensellik ilişkisini, gelişmekte olan piyasalar arasında önemli bir yere sahip olan Borsa İstanbul örneğini incelemesi ve kurumsal yatırımcıların bu ilişkiye rolünü ortaya koyması nedeniyle katkıda bulunmaktadır.

### **Alanyazın Taraması**

Pay likiditesinde meydana gelen bir artış, piyasaların etkinliğini artırmaktadır (Blommestein, 1998: 40). Likit sermaye piyasaları, işlem maliyetleri açısından pahalı olmamakta ve bu piyasalarda işlemlerin gerçekleşmesi için beklenen süre ve işlemciler hakkındaki belirsizlik çok daha küçük olmaktadır (Levine, 1997: 692). Böylelikle yatırımcılar çabuk ve kolay bir şekilde sahip oldukları varlıkları alıp satabileceklerdir.

Becker-Blease ve Paul'un (2006) Standard&Poors(S&P) 500 de kayıtlı firmalara yaptıkları çalışmaya göre pay likiditesi ile sermaye harcamaları arasında pozitif ilişki bulunmaktadır. Dolayısıyla likiditedeki artış ile düşen sermaye maliyeti firmanın karlı yatırım fırsatlarını değerlendirmesini sağlayacak ve firma performansının artmasına olumlu katkıda bulunacaktır.

Pay likiditesi ve firma performansı arasındaki ilişki ile ilgili olarak alanyazında göze çarpan en kapsamlı çalışma Fang vd. (2009) tarafından yapılmıştır. Örnekleme NYSE, NASDAQ ve AMEX gibi gelişmiş borsalardan oluşan çalışmada likiditenin firma performansı üzerindeki etkisi ve nedenleri üzerinde durulmuştur. Bu etki panel veri analizi ve regresyon analizi ile test edilmiştir. Çalışmada likidite göstergesi olarak relatif efektif alış-satış fiyat aralığı, performans ölçütü olarak ise, Tobin Q ve PD/DD'nin 3 bileşeni olarak

fiyat/faaliyet kazancı, kaldıraç oranı ve faaliyet karlılığı oranları kullanılmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre likiditesi yüksek payların performanslarının PD/DD ile ölçüldüğünde daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Bu çalışmaya benzer bir çalışma Jieting vd. (2011) tarafından Çin-Şangay Borsası için yapılmıştır. Bu ilişki çok değişkenli doğrusal regresyon analizi ile test edilmiştir. Performans ölçütü olarak Tobin Q oranı, likidite ölçütü olarak ise payın fiyat ve işlem hacmi verilerinden hesapladıkları bir ölçüt kullanılmıştır. Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre pay likiditesinin firma performansı üzerindeki etkisi negatif çıkmıştır.

Huang vd. (2013) yaptıkları çalışmada 53 ülke ve 133.008 firma bazında pay likiditesinin firma değeri üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Analiz, hem ülke bazında hem de gelişmiş ve gelişmekte olan ülkeler ile Amerikan firmaları, Amerikan olmayan firmalar ve tüm firmalar şeklinde farklı kategorilerde yapılmıştır. Çalışmada, Amihud oranı ölçütü, günlük sıfır getiri oranı, pay senedi işlem miktarı ve efektif fiyat aralığı olmak üzere dört likidite ölçütü kullanılmıştır. Firma değeri ölçütü Tobin Q oranıdır. Çalışmada likidite ve firma değeri arasındaki ilişkiyi analiz etmek için panel veri analizi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre pay likiditesi ile firma değeri arasında güçlü ve pozitif bir ilişki bulunmuştur. Bu ilişki gelişmiş ülkelerde daha güçlü çıkmıştır.

Asle vd. (2013) Tahran Borsası'nda kayıtlı finansal olmayan firmalarda performans ve likidite arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Performans ölçütü olarak Tobin Q ve likidite ölçütü olarak Amihud oranı ölçütü kullanılmıştır. Çalışmada iki değişken arasındaki nedensellik ilişkisi incelenmiş ve panel veri analizi yapılmıştır. Elde edilen bulgulara göre pay likiditesi ve firma performansı arasında çift yönlü nedensellik ve pozitif ilişkiye rastlanmıştır.

Hansen ve Sungbuk (2013) tarafından Endonezya Borsası'nda yapılan çalışmada pay likiditesinin firma değeri üzerinde bir etkisi olup olmadığı panel veri analiz ile test edilmiştir. Firma performansı değişkenleri Fang vd. (2009) çalışması ile aynıdır. Likidite değişkeni ise relatif efektif fiyat aralığıdır. Çalışmanın sonucunda, likiditenin Tobin Q üzerindeki etkisinin anlamlı ve pozitif, fiyat/kazanç oranı üzerindeki etkisinin ise anlamsız olduğu anlaşılmıştır.

### **Veri ve Örneklem**

Analizin örnekleme, BİST 100 içinde ve Birincil Ulusal Pazar'da sürekli faaliyet gösteren 42 adet sanayi firmasından oluşmaktadır. Örneklem periyodu, 2005 yılı birinci çeyreği ile 2012 yılı birinci çeyreği arasındaki 29 çeyrek dönemi kapsamaktadır. Araştırmada bu tarihler arasında firmaların faaliyetlerinin sürekliliği gerektiğinden, bu kısıtın dışına çıkan firmalar analizden çıkarılmıştır. Bu firmalardan CEMAS ve KOZAL firmalarının Borsa İstanbul'da işlem görmeye başladıkları tarih 2010 yılı olduğundan örneklemden çıkarılmıştır. IPEKE firması Birincil Ulusal Pazar'da işlem görmeye 01.12.2009 tarihinde başladığından örneklemden çıkarılmıştır. Analiz periyodu içerisinde, aralıksız, GOLTS firması yaklaşık 4 ay ve TIRE firması ise yaklaşık 8 ay kurumsal işlem görmediği için analizden çıkarılmıştır. Geriye kalan 37 firma analizin nihai örneklemini oluşturmaktadır. Değişkenlerde kullanılacak bilanço verileri çeyrek dönemlik, borsa verileri ise günlükdür. Firmalara ait Tobin Q oranı ve PD/DD oranı verileri

ilgili dönemlere ait bilanço ve gelir tablosu verilerinden elde edilmiştir. Bilanço ve gelir tablosu verileri 2009 yılına kadar Borsa İstanbul web sayfasından, geriye kalan yıllar ise Kamuyu Aydınlatma Platformu web sayfasından elde edilmiştir. Firmalara ilişkin kapanış fiyatı verileri ile gün içi işlem miktarı verileri, Borsa İstanbul İş Geliştirme ve Pazarlama Müdürlüğü'nden; firmaların günlük tedavüldeki pay senedi sayısı ise Merkezi Kayıt Kuruluşu'ndan elde edilmiştir.

Yatırımcı tipi kurumsal yatırımcılardan olduğundan pay likiditesi hesaplamasında, Borsa İstanbul'da fon ve portföy kodu ile işlem yapan yatırımcıların yaptıkları işlemler toplam işlem miktarından ayıklanarak analize hazır hale getirilmiştir.

### **Verilerin Ölçülmesi**

Likidite alanyazını incelendiğinde, pay senedi likiditesini ölçen çeşitli ölçütlerin kullanıldığı görülmektedir. Bu ölçütler, likiditenin farklı karakteristiklerini yansıttığından çalışmalarda birden fazla ölçüt kullanmak likiditeyi sadece bir boyutu ile ele almanın yanılgısından kurtulmamızı sağlayacaktır. Bu araştırmada işlem bazlı ölçütlerden işlem devir hızı oranı(turnover) ölçütü ile likidite üzerinde oldukça yoğun çalışmaları bulunan ve bu konuda bir ölçüt geliştirmiş olan Amihud(2002)'un likidite azlığı oranı ölçütü kullanılmıştır.

İşlem devir hızı oranı, işlem bazlı bir ölçüt olup, alış-satış fiyat aralığı verilerinin yokluğunda, diğer ölçütlerden daha iyi bir likidite ölçütü olarak kabul edilmektedir (Persaud, 2003: 88). İşlem devir hızı oranı, işlem miktarına ve sıklığına dayalı bir ölçüttür. İşlem miktarı ve pay likiditesi arasındaki pozitif korelasyon ampirik çalışmalarda kanıtlanmıştır (Breen vd., 2002: 474). Likidite yazınında sıklıkla kullanılan oran, birçok borsa için olduğu gibi Borsa İstanbul için de önemli bir gösterge niteliği taşımakta ve Dünya Borsalar Federasyonu(WFE) tarafından da borsa karşılaştırmalarında kullanılmaktadır. Hem likiditenin işlem sıklığı ile yakından ilgili olması, hem de hesaplanma kolaylığı bakımından çalışmalarda sıklıkla kullanılmaktadır (Datar vd., 1998; Domowitz vd., 2001; Aitken ve Comerton-Forde, 2003). İşlem devir hızı oranı aşağıdaki gibi hesaplanmaktadır:

$$\text{Günlük İşlem Devir Hızı} = \frac{\text{Günlük Pay Senedi İşlem Miktarı}}{\text{Günlük Dolaşımdaki Pay Senedi Sayısı}}$$

Günlük işlem devir hızı araştırma periyoduna uygun hale getirilirken, Edmister ve Subramanian'ın (1982) çalışmalarında uyguladıkları yol izlenmiş ve günlük işlem devir hızlarının üç aylık ortalaması alınmıştır.

Amihud oranı ölçütü günlük emir akışının fiyat etkisini yansıtmaktadır (Amihud, 2002: 34). Bu ölçütün avantajı, işlem sırasında meydana gelen fiyat etkisini ve işlem miktarının etkisini yansıtmamasından kaynaklanmaktadır. Sadece günlük işlem verisi gerektirir ve böylece uluslararası işlemlerdeki bilgi yetersizliği probleminin üstesinden gelmektedir (Huang vd., 2013). Bu nedenle, özellikle veri kısıtı olan gelişmekte olan ülkeler için sıklıkla kullanılan bir ölçüttür. Amihud oranı ölçütü aşağıdaki gibi hesaplanmaktadır (Amihud, 2002: 34):

$$\text{Amihud (likidite azlığı) oranı} = \frac{1}{D_{iq}} \sum_{t=1}^{D_{iq}} \frac{|R_{iqd}|}{(P \times VOL_{iqd})}$$

Burada,  $R_{iqd}$ ,  $i$  pay senedinin  $q$  çeyrek periyodunun  $d$  günündeki getirisi;  $D_{iq}$ , çeyrek periyot içinde işlem gördüğü gün sayısı;  $P$ ,  $i$  pay senedinin günlük kapanış fiyatını ve  $VOL_{iqd}$ ,  $d$  gününde kurumsal yatırımcılar tarafından yapılan işlem miktarını ifade etmektedir. Bu oran ne kadar büyükse likidite o kadar düşüktür.

Finansal performansın ölçülmesinde piyasa bazlı bir ölçüt olan PD/DD oranı kullanılmıştır. Bu oran, yatırımcılara bir firmanın özsermayesi karşısında borsada nasıl bir değere sahip olduğunu ifade etmekte ve aşağıdaki gibi hesaplanmaktadır:

$$\frac{PD}{DD} = \frac{\text{Pay sayısı} \times \text{Pay kapanış fiyatı}}{\text{Özsermaye}}$$

*Tablo 1. Analizde Kullanılan Değişkenler ve Tanımları*

Değişken	Değişkenin Tanımı
PD/DD	$(\text{Piyasa Değeri})/(\text{Defter Değeri}) = (\text{Pay Senedi Kapanış Fiyatı} \times \text{Toplam Pay senedi Sayısı})/(\text{Özsermaye})$ formülü ile hesaplanmış olup, çeyrek dönemlik bilanço verilerinden elde edilmiştir. Tüm firmaları aynı bazda değerlendirmek için, tüm firmaların pay senedi nominal değeri 1 TL olarak düşünülmüştür. Bir diğer ifade ile ödenmiş sermaye pay senedi sayısı olarak kullanılmıştır.
KD/H	$\text{İşlem devir hızı} = \frac{\text{Günlük Pay Senedi İşlem Miktarı}}{\text{Günlük Dolaşımdaki Pay Sayısı}}$ formülü ile hesaplanmıştır. İşlem miktarı verileri kurumsal yatırımcıların gerçekleştirdiği günlük işlem miktarıdır. Günlük işlem devir hızı değerlerinin üç aylık aritmetik ortalaması hesaplanarak elde edilmiştir.
Amihud oranı	$\text{Amihud oranı} = \frac{\text{Günlük Pay getirisi}}{(\text{Günlük Pay Senedi Kapanış Fiyatı} \times \text{Günlük Pay Senedi İşlem Miktarı})}$
AO	formülü ile hesaplanmıştır. İşlem miktarı verileri kurumsal yatırımcıların gerçekleştirdiği günlük işlem miktarıdır. Günlük hesaplanan değerlerin üç aylık aritmetik ortalaması hesaplanarak elde edilmiştir.

### Yöntem

Değişkenler arasındaki bağımlılık ilişkisini açıklamak için yapılan bir analiz türü olan regresyon analizi, bağımlı ve bağımsız değişken arasındaki ilişkiyi araştırırken, mutlaka bir nedensellik ifade etmemektedir. Yani bağımlı değişken "sonuç"; bağımsız değişken "neden" anlamına gelmemektedir (Tarı, 2011: 436). Değişkenler arasındaki nedensellik ilişkisi, ancak finans teorisi ve nedensellik testine göre belirlenebilir. Bu çalışmada pay likiditesi ile finansal performans arasında bir nedensellik ilişkisi beklenmektedir. Ancak bu ilişki pay likiditesinden finansal performansa, finansal performanstan pay likiditesine doğru ya da ilişkisiz olabilir. Bunu test etmek için nedensellik testleri kullanılabilir. Nedensellik, bir değişkenin geçmiş değerlerine bakarak, başka bir değişkenin bugünkü ve gelecekteki hareketleri hakkında fikir sahibi olabilmektir. Bu amaçla Granger (1969) tarafından geliştirilen nedensellik testleri zamanla geliştirilerek zaman

serileri verilerine ve panel verilere uygulanabilir hale getirilmiştir. Bu bağlamda, Dumitrescu ve Hurlin (2012) tarafından türetilen ve Granger(1969)'ın basit bir versiyonu olan Dumitrescu ve Hurlin(D-H) nedensellik testi panel veri modellerinde uygulanmaktadır. Bu çalışmada 2005 yılının birinci çeyrek dönemi ile 2012 yılının birinci çeyrek dönemi arasındaki, finansal performans ile pay likiditesi arasındaki nedensellik ilişkisi, D-H nedensellik testi kullanılarak test edilmiştir. Model, heterojenliğin iki boyutunu hesaba katmaktadır. Bu boyutlardan birincisi Granger nedenselliği test etmek için kullanılan regresyon modelinin heterojenliği, diğeri ise nedensellik ilişkisindeki heterojenliktir (Dumitrescu ve Hurlin, 2012: 1450). Bu ilişki aşağıdaki doğrusal model ile test edilmiştir:

$$y_{i,t} = \alpha_i + \sum_{k=1}^K \gamma^{(k)} y_{i,t-k} + \sum_{k=1}^K \beta_i^{(k)} x_{i,t-k} + \varepsilon_{i,t} \quad , \quad i = 1, 2, \dots, N : t = 1, 2, \dots, T$$

D-H nedensellik testine ilişkin hipotezler aşağıdaki gibidir (Dumitrescu ve Hurlin, 2012: 1453):

$$H_0: \beta_i = 0,$$

$i = 1, 2, \dots, N$  ( $x_{i,t}^{t'}$  nin geçmiş değerlerinin  $y_{i,t}^{t'}$  nin bugünkü değeri üzerinde bir etkisi yoktur)

$$H_1: \left( \rho_i \neq 0 \quad i = N_1 + 1, \dots, N \mid \rho_i = 0 \quad i = 1, 2, \dots, N_1 \right) \left[ (x_{i,t}^{t'}) \text{lerden az bir tanesinin geçmiş değerlerinin } y_{i,t}^{t'} \text{nin @bugünkü değeri üzerinde bir etkisi yoktur} \right]$$

### Bulgular

D-H nedensellik testini yapabilmek için serilerin durağan halde olmaları gerekmektedir. Eğer seriler durağan halde değil ise, durağan hale getirildikten sonra analizi yapmak gerekmektedir. Bu amaçla, panel birim kök testi yapılırken, heterojenliği dikkate alan testlerden; Im, Pesaran, ve Shin(2003) testi(IPS), Maddala ve Wu (1999) testi(MW) ve Choi (2001) testi kullanılmıştır. IPS, MW ve Choi testlerinin hipotezleri aşağıdaki gibidir (Baltagi, 2008: 181):

$$H_0: \rho_i = 0 \text{ (paneldeki tüm firmalar için birim kök vardır)}$$

$$H_1: \left( \rho_i = 0 \quad i = N_1 + 1, \dots, N \mid \rho_i < 0 \quad i = 1, 2, \dots, N_1 \right) \left[ \text{(paneldeki bazı firmalarda birim kök varken, @bazı firmalar durağandır)} \right]$$

Tablo 2'de görülen birim kök testi sonuçlarına göre, seriler 3. ve 5. gecikmede IPS, MW ve Choi testleri için %1 anlamlılık düzeyinde durağan çıkmıştır.



Tablo 2. Birim Kök Testi Sonuçları

Düzyey	Sabit Model				Sabit+Trend Model			
	PD/DD		Likidite		PD/DD		Likidite	
Gecikme Uzunluğu:5								
	İstatistik	p-value	İstatistik	p-value	İstatistik	p-value	İstatistik	p-value
IPS	-		-		-		-	
	7.14052	0.0000***	14.8331	0.0000***	5.13424	0.0000***	8.66980	0.0000***
MW	203.160	0.0000***	309.150	0.0000***	165.894	0.0000***	219.500	0.0000***
Choi	-		-		-		-	
	6.43651	0.0000***	11.9765	0.0000***	4.28395	0.0000***	8.09768	0.0000***
Gecikme Uzunluğu:3								
	İstatistik	p-value	İstatistik	p-value	İstatistik	p-value	İstatistik	p-value
IPS	-		-		-		-	
	12.1819	0.0000***	11.6551	0.0000***	10.0724	0.0000***	8.93923	0.0000***
MW	173.678	0.0000***	280.733	0.0000***	403.948	0.0000***	215.241	0.0000***
Choi	-		-		-		-	
	5.06334	0.0000***	11.1648	0.0000***	5.78424	0.0000***	8.33528	0.0000***

IPS, MW ve Choi testlerinde, maksimum gecikme uzunluğu 5 ve 3 olarak alınmış ve optimal gecikme uzunluğu Akaike bilgi kriterine göre belirlenmiştir. \*\*\* sıfır hipotezinin %1 anlamlılık düzeyinde reddedildiğini göstermektedir.

Tablo 3'den elde edilen sonuçlara göre,  $H_0$  hipotezi reddedilmiştir. Yani, performans ile likidite arasında çift yönlü bir nedensellik ilişkisine rastlanmıştır. Bu sonuç, Asle vd. (2013)'nin geliştirmekte olan ülkelerden Tahran Borsası için elde ettiği sonuç ile tutarlıdır. Yarı asimptotik(semi-asymptotic) dağılım test sonuçları yatay kesit sayısının(N), zamandan(T) büyük olduğu ve birbirine sayıca yakın olduğu durumlarda daha güvenilir sonuç vermektedir (Dumitrescu ve Hurlin, 2012:1456). Bu nedenle yarı asimptotik dağılım sonuçları bu araştırma için daha anlamlı olacaktır. Zaten diğer sonuçlarda da aynı bulguya rastlanmıştır. Seriler çeyrek dönemlik olduğundan gecikme uzunluğu 3 ve 5 olarak kullanılmıştır.

Tablo 3. Dumitrescu ve Hurlin Panel Nedensellik Testi

Gecikme:3

Sıfır Hipotezi;	Test	Statistic	P-Value
	$W^{HNC}$	8.713877	0.00000
PD/DD, pay likiditesinin Granger nedeni değildir.	$Z^{HNC}$ (Asimptotik)	14.18914	0.00000
	$Z^{HNC}$ (Yarı Asimptotik)	10.31554	0.00000
Pay likiditesi, PD/DD'nin Granger nedeni değildir.	$W^{HNC}$	5.194183	0.00000
	$Z^{HNC}$ (Asimptotik)	5.448764	0.00000
	$Z^{HNC}$ (Yarı Asimptotik)	3.542925	0.00075

### Sonuç

Çalışmada pay likiditesi ile finansal performansı arasındaki nedensellik ilişkisi araştırılmıştır. Söz konusu ilişki araştırılırken, bu çalışmada kurumsal yatırımcı olarak varsayılan ve Borsa İstanbul'da fon ve portföy kodları ile işlem yapan yatırım fonları ve aracı kurumların yaratıkları likidite dikkate alınmıştır. Bu bağlamda kurulan araştırma hipotezi pay likiditesi ile finansal performans arasında nedensellik ilişkisi olduğu yönündedir.

Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre, finansal performans PD/DD oran ile ölçüldüğünde, pay likiditesi ile finansal performans arasında çift yönlü bir nedensellik ilişkisine rastlanmıştır. Yani hem pay likiditesinden finansal performansa; hem de finansal performanstan pay likiditesine doğru bir nedensellik söz konusudur. Bu sonuçtan hareketle, sermaye piyasalarında, pay likiditesi ile finansal performans arasında yatırımcıların tercihleri noktasında, hangisinin öncelikli olarak sağlanması gerektiği konusunda bir cevap bulunamamış iki değişkenin birbirini etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla firmaların, kurumsal yatırımcıların ve diğer sermaye piyasası katılımcılarının bu iki unsuru birlikte değerlendirmeleri gerekmektedir.

### Kaynakça

- Aitken, M., & Comerton-Forde, C. (2003). How should liquidity be measured? *Pacific-Basin Finance Journal*, 11(1), 45–59.
- Amihud, Y. (2002). Illiquidity and stock returns: cross-section and time-series effects. *Journal of Financial Markets*, 5(1), 31–56.
- Amihud, Y., & Mendelson, H. (1986). Asset pricing and the bid-ask spread. *Journal of Financial Economics*, 17(2), 223–249.
- Asle, H., Valahzaghari, M., & Ahranjani, B. (2013). A survey on the relationship between stock liquidity with firm performance: A case study of Tehran Stock Exchange. *Management Science Letters*, 3(2).
- Baltagi, B. (2008). *Econometric Analysis of Panel Data*. John Wiley & Sons.

- Becker-Blease, J. R., & Paul, D. L. (2006). Stock liquidity and investment opportunities: evidence from index additions. *Financial Management*, 35(3), 35–51.
- Blommestein, H. (1998). The Impact of institutional investors on financial markets. *Institutional Investors in the New Financial Landscape*, 29.
- Bloomfield, R., O'hara, M., & Saar, G. (2005). The "make or take" decision in an electronic market: Evidence on the evolution of liquidity. *Journal of Financial Economics*, 75(1), 165–199.
- Breen, W. J., Hodrick, L. S., & Korajczyk, R. A. (2002). Predicting equity liquidity. *Management Science*, 48(4), 470–483.
- Choi, I. (2001). Unit root tests for panel data. *Journal of International Money and Finance*, 20(2), 249–272.
- Chowdhry, B., & Nanda, V. (1991). Multimarket trading and market liquidity. *Review of Financial Studies*, 4(3), 483–511.
- Cornell, B., & Sirri, E. R. (1992). The reaction of investors and stock prices to insider trading. *The Journal of Finance*, 47(3), 1031–1059.
- Datar, V. T., Y Naik, N., & Radcliffe, R. (1998). Liquidity and stock returns: An alternative test. *Journal of Financial Markets*, 1(2), 203–219.
- Diamond, D. W., & Verrecchia, R. E. (1991). Disclosure, liquidity, and the cost of capital. *The Journal of Finance*, 46(4), 1325–1359.
- Domowitz, I., Glen, J., & Madhavan, A. (2001). Liquidity, volatility and equity trading costs across countries and over time. *International Finance*, 4(2), 221–255.
- Dumitrescu, E.-I., & Hurlin, C. (2012). Testing for Granger non-causality in heterogeneous panels. *Economic Modelling*, 29(4), 1450–1460.
- Edmister, R. O., & Subramanian, N. (1982). Determinants of brokerage commission rates for institutional investors: A note. *The Journal of Finance*, 37(4), 1087–1093.
- Fama, E. F. (1970). Efficient capital markets: A review of theory and empirical work. *The Journal of Finance*, 25(2), 383–417.
- Fang, V. W., Noe, T. H., & Tice, S. (2009). Stock market liquidity and firm value. *Journal of Financial Economics*, 94(1), 150–169.
- Granger, C. W. (1969). Investigating causal relations by econometric models and cross-spectral methods. *Econometrica: Journal of the Econometric Society*, 424–438.
- Hachmeister, A. (2007). *Informed Traders as Liquidity Providers* (Vol. 66). Germany: Springer.
- Hansen, S., & Sunguk, K. (2013). Influence of Stock Liquidity to Firm Value in Indonesian Stock Market. The 2013 IBEA, International Conference on Business, Economics, and Accounting 20 – 23 March 2013, Bangkok - Thailand.
- Huang, T., Wu, F., Yu, J., & Zhang, B. (2013). The Value Impact of Stock Liquidity: an International Evidence.
- Im, K. S., Pesaran, M. H., & Shin, Y. (2003). Testing for unit roots in heterogeneous panels. *Journal of Econometrics*, 115(1), 53–74.

- Jieting, C., Yucan, L., & Xiaomin, G. (2011). Empirical Research on the Relation Between Stock Liquidity and firm Performance (pp. 1–5). Presented at the International Conference on Services Systems and Services Management - ICSSSM.
- Levine, R. (1997). Financial Development and Economic Growth: Views and Agenda. *Journal of Economic Literature*, 35(2), 688–726.
- Maddala, G. S., & Wu, S. (1999). A comparative study of unit root tests with panel data and a new simple test. *Oxford Bulletin of Economics and Statistics*, 61(S1), 631–652.
- Myers, S. C. (1977). Determinants of corporate borrowing. *Journal of Financial Economics*, 5(2), 147–175.
- Persaud, A. (2003). *Liquidity Black Holes*. Risk Books.
- Tarı, R. (2011). *Ekonometri* (7. Baskı.). Kocaeli: Umuttepe Yayınları.
- TÜYİD Yatırımcı İlişkiler Derneği & MKK Merkezi Kayıt Kuruluşu. (2013). *Borsa Trendleri Raporu* (No. Sayı:6).

# **Türkiye’de Yerfıstığı (*Arachis hypogaea* L.) Yetiştiriciliği ve Bir Coğrafi İşaret Olarak Osmaniye Yerfıstığı Groundnut (*Arachis hypogaea* L.) Cultivation in Türkiye And Osmaniye Peanut As A Geographical Indication**

**Güven Şahin\***  
**Marmara Üniversitesi**

## **Özet**

Anavatanı Güney Amerika olan yerfıstığı (*Arachis hypogaea* L.) ziraat hayatında çeşitli yönleriyle öne çıkan bir bitkidir. Bunlardan ilki her ne kadar Türkiye’de elde edilen yerfıstığının tamamı çerez olarak tüketiliyorsa da esasında yüksek oranda yağ ihtiva eden tohumlarının yağ sanayinin önemli bir hammaddesi oluşudur. Elde edilen yağın kalitesinin yüksekliği ve insan sağlığı açısından önemi yerfıstığına olan talebi yıldan yıla artırmaktadır. Bir diğer önemli özelliği ise baklagiller familyasından olan bitkinin havadaki serbest azotu toprağa bağlamasıdır. Bu sayede yerfıstığı en ideal münavebe (rotasyon) bitkisi olarak ifade edilmektedir. Türkiye’de araşit olarak da bilinen yerfıstığının tamamına yakını Akdeniz Bölgesi’nde yetiştirilmekte olup özellikle Adana Bölümü üretimin yoğunlaştığı kesimdir. Üretilen mahsulün tamamına yakınının çerez olarak tüketildiği ülkemizde yıldan yıla üretimde kayda değer artışlar gözlenmekte olup 2011 yılı itibarıyla Türkiye, bulunduğu bölgenin en önemli üreticisi konumuna gelmiş ve de Osmaniye elde edilen iyi kalitede ürünüyle adeta özdeşleşmiştir. Öyle ki 2002’de Osmaniye Yerfıstığı adıyla coğrafi işaret kapsamına alınmıştır. Ziraat Coğrafyası kapsamında ele aldığımız bu çalışmada yerfıstığının botanik özellikleri, ekimi ve söz konusu zirai faaliyetin ülkemizdeki dağılımıyla ticareti üzerinde durularak yapılması gerekenler konusunda önerilerde bulunulmuştur. Ayrıca bir coğrafi işaret olarak *Osmaniye Yerfıstığı* tanıtılmıştır. *Anahtar Kelimeler:* Yerfıstığı, *Arachis hypogaea* L., Araşit, Ziraat Coğrafyası, Coğrafi İşaret, Osmaniye Yerfıstığı, Türkiye.

## **Abstract**

Groundnut (*Arachis hypogaea* L.) whose fatherland is South America outshines with its several aspects at agricultural field. First of all, even though the almost all of the harvest is consumed as food, since the seeds of this plant includes pretty much amount of oil, they constitute a highly important raw material. The reason why demand of people for groundnut has been increasing as years go by, is the great quality degree of the oil handled and its benefits for human health. Another significant feature of this plant is that, as a member of bean family it has the ability of providing nitrogen fixation. From

\* Uzman, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Coğrafya ABD, e-mail: guwen\_sahin@hotmail.com

this point of view, groundnut is considered as the most essential plant of crop rotation technique. Most of the groundnut -also known as “araşit” in Türkiye- growth is done in Mediterranean Region, especially the zone of Adana. In our country, almost all of the harvest handled is consumed as sustenance in addition to that, remarkable increases are observed in the production of the plant mentioned above; furthermore by the year 2011, Türkiye has become the most important producer at his territory. In Türkiye, Osmaniye is now the center of groundnut generation and therefore the city is identical with its product. This could widely be understood from that the plant is secured by geographical indication patent in the name of “Groundnut of Osmaniye”. In that research, the main scope is agricultural geography and the highlighted topics are botanical properties, planting and the disrribution and commerce of the agrarian activity mentioned. In conclusion, some recommendations about the requirements follow. Moreover, the groundnut of Osmaniye, in terms of geographical indication is reconized to the reader.

*Keywords:* Groundnut, *Arachis hypogaea* L., Araşit, Agricultural Geography, Geographical Indication, Groundnut of Osmaniye, Türkiye.

### **Giriş**

Ülkemizde “Araşit” (Latince isminden türetilmiştir) ve “Amerikan Fıstığı” olarak da bilinen yerfıstığı, tohumlarının doğrudan ya da çeşitli işlemlerden sonra (Kavurma, soslama gibi) çerez olarak tüketildiği bir tarım ürünüdür. Oysaki yerfıstığı dünyada yağlı tohumlar kategorisinden önemli bir yağ bitkisi olmasına karşın ülkemizde elde edilen mahsulün tamamının çerez olarak tüketilmesiyle bu alanda değerlendirilemeyen bir bitkidir. Bu açıdan bakıldığında salt akademik çalışmalarda kıymetli bir yağ bitkisi olarak ifade edilmesinin dışında iktisadi ve sosyal hayatta sadece çerezlik olarak tüketilen bir ürün olmanın ötesine geçemediği görülmektedir. Yağ elde edilebilen bir bitki olmasının yanı sıra ezmesi ve unu gıda sanayinde, yağından da sabun sanayinde istifade edilmekte, artıkları da hayvan beslemede kullanılan bir bitkidir. Yerfıstığı tarım hayatında en ideal rotasyon/münavebe bitkisi olarak da bilinmekte olup çiftçiye ek bir gelir sağlmasıyla da tercih edilebilecek bir bitkidir.

Yerfıstığının gen merkezi, kültür tarihi ve tarihsel süreçteki gelişimine baktığımızda bitkinin Amerika’nın keşfiyle birlikte Eski Dünya’ya taşınan ürünlerden (Mısır, domates, vanilya, ananas gibi) olduğu bilinmektedir. Arkeobotanik çalışmalar yerfıstığının gen merkezi olarak Güney Amerika (Özellikle Brezilya ve Peru civarını)’yı işaret etmiş ve M.Ö. 1000’li yıllarda kültüre alındığını ortaya koymuştur (Argon, 1941: 399; Türkoğlu, 1979: 145; Arıoğlu, 1999; Ebcioğlu, 2003: 171). İlk olarak bugünkü Paraguay ve Brezilya’nın güneybatı kesimi arasındaki sahada kültüre alınmış olup yapılan çalışmalar Peru’da günümüzden 3000 ila 4000 yıl önce yetiştirilmeye başlandığını ortaya koymaktadır (Kiple, 2010: 167). Peru kıyılarındaki Chicoma Vadisi’nde M.Ö. 1200 – 1500 yıllarında ekildiğine dair kanıtlar bulunmakta olup kültür merkezinin Güney Bolivya ve Kuzey

Arjantin olduğu ifade edilmektedir (Kochert vd. 1996: 1282). Bir başka araştırmaya göre de Kuzeybatı Arjantin ve Güney Bolivya'da M.Ö. 750 – 500'de yerfistiğinin buranın yerli halkı (İnkalar) tarafından ekiminin bilindiğini ortaya koymuştur (Arioğlu, 1999; Işık, 2003: 2).

Güney Amerika'ya ilk olarak gelen İspanyollar ve Portekizlilerce yerfistiği 16. yy. civarında Eski Dünya'ya, günümüzde en fazla tüketiminin yapıldığı yer olan A.B.D.'ye ise 17. yy.'da taşınmıştır (Savaş, 1969: 32; Işık, 2003: 2; Kadiroğlu, 2008: 1). İlerleyen yıllarda Portekizliler tarafından Afrika, Hindistan ve Çin'e de götürülmüştür (Türkoğlu, 1979: 145). Götürüldüğü bazı yerlerde tür ıslah çalışmalarının da etkisiyle o kadar iyi gelişim ortamı bulmuştur ki günümüzde dünyada anavatanından çok uzak yerlerde çok daha büyük miktarlarda yetiştiriciliği yapılmaktadır. Örneğin anavatanı içerisinde yer alan Brezilya'da 2011'de 311.459 ton yerfistiği üretilmesine karşın Hindistan'da aynı yıl 6.933.000 ton ürün elde edilmiştir (FAO, 2013).

Yerfistiğinin Türkiye'deki geçmişi ile ilgili kesin bilgiler mevcut olmasa da yurdumuza Trakya'dan giriş yaptığı ve zamanla Güney Marmara, Ege kıyıları ve günümüzde en fazla yetiştirilen saha olan Akdeniz Bölgesi'ne ulaştığı en yaygın teoridir (Üçeçam, Hayli, 2004: 69; Taşlıgil, Şahin, 2009: 234). Yerfistiğinin ülkemizdeki geçmişi ile ilgili en kesin bilgi ise 1935'te Antalya Sıcak İklim Nematları Islah İstasyonu'nda ilk denemelerin yapılmış olduğudur (Öğütçü, 1969: 17). Günümüzde yerfistiğinin çok büyük bir kısmı Akdeniz Bölgesi'nde yetiştirilmekte olup 80 yıllık tarihinde ciddi gelişmeler kaydedilmiştir. Ülkemiz şartlarına uygun çeşitlerin geliştirilmesi, çiftçinin bu faaliyetteki bilgi birikiminin artması ve iyi bir münavebe bitkisi olarak ek bir gelir sağlaması yıldıan yıla yerfistiği üretimimizde ciddi artışlar sağlamıştır.

Yerfistiği, Türkiye ziraat hayatındaki gelişimi ile gerek ziraat gerekse coğrafya alanından araştırmacılarca pek çok defa ele alınmış ve farklı bakış açılarıyla incelenmiş bir tarım ürünüdür. Bununla birlikte yapılan çalışmaların çoğu ya doğrudan doğruya bitkinin kendisi ile alakalı ya da lokal ölçekli çalışmalar olarak ele alınmıştır. Türkiye'de yerfistiği yetiştiriciliğini ziraat coğrafyası perspektifinde ele aldığımız bu çalışmada bitkinin genel özellikleri ve yetiştiriciliği ile birlikte ekim alanı, üretimi ve verim durumunun coğrafi dağılımı izaha çalışılmıştır. Söz konusu zirai faaliyeti şekillendiren temel coğrafi hususlar üzerinde durularak bitkinin iktisadi hayattaki durumu ele alınmış ve konum itibarıyla Türkiye'nin yerfistiği ticaretindeki potansiyeline dikkat çekilmiştir. Ayrıca Osmaniye şartlarına oldukça iyi uyum sağlayan ve bu ilimizle özdeşleşerek 2002 yılında Osmaniye'nin coğrafi işareti olarak "Osmaniye Yerfistiği" adıyla işaretlenen bu zirai ürünümüzün il için önemine de değinilmiştir. Çalışmamız sonucunda da Türkiye yerfistiği yetiştiriciliği hususunda yapılması gerekenler belirtilmiştir. Bu doğrultuda daha önceki çalışmalardan da istifade ederek Türkiye yerfistiği yetiştiriciliği ile ilgili kapsamlı bir eser ortaya koymaya gayret ettik.

### Yerfıstığının Genel Özellikleri ve Yetiştiriciliği

Yerfıstığı (*Arachis hypogaea* L.), baklagiller (*Faboceae*) ailesinden tek yıllık bir bitkidir. Dünya genelinde olduğu gibi ülkemizde de yağlı tohumlar kategorisinde yer alan yerfıstığı, endüstri bitkileri grubu içerisinde de incelenmektedir. Bitkinin yağlı tohumlar kategorisinde değerlendirilmesini sağlayan tohumları çeşidine bağlı olarak ortalama % 44 – 56 oranında (Bazı kaynaklarda bu değer % 40 – 60 oranında olduğu ifade edilmektedir, bkz. Parlakay, 2011: 9) yağ içermektedir (Arioğlu, 2013: 1). Yerfıstığı ayrıca % 25 oranında protein içermesi, amino asitler, vitamin ve minerallerce zenginliği ile insan sağlığı açısından değerli bir bitkidir. 100 gr. iç yerfıstığı 600 kcal enerjiye sahiptir (Taşkaya, 2007: 1).

Yerfıstığının en karakteristik özelliği ise besin değeri oldukça yüksek olan meyvelerini toprağın altında oluşturmasıdır. Bitkinin sarıçiçekleri kendi kendini dölleyebilir nitelikte olup döllenmiş bu çiçekler yere doğru eğilerek belli bir derinlikte (5 – 8 cm.) meyvelerini oluşturmaya başlar. Meyveler çoğunlukla 1 ila 3 arasında tohum (dane) içermekle beraber bu sayı 6’ya kadar çıkabilmektedir (Taşlıgil, Şahin, 2009; 234).

Yerfıstığının ziraat hayatındaki bir diğer önemi ve özelliği ise havada serbest haldeki azotu toprağa bağlamasıdır. Yerfıstığı ortalama olarak dekara 15 kg. azot (Kahraman’a göre 25 kg.) bağlamaktadır (Arioğlu, 2013: 2). Bu açıdan buğday başta olmak üzere kolza, mısır ve pamuk gibi fazlaca azot tüketen bitkilerle ekim nöbetine (rotasyon) sokulması önerilebilir. Özellikle Çukurova ve çevresinde pamuğun yaygın olarak yetiştirildiği yerlerde ziraatı yapılan yerfıstığı ekim nöbetine alındığında hem ek bir gelir hem de azotlu gübre tüketiminde ciddi anlamda tasarruf ve de pamuktan elde edilen verimde de bir artış sağlayacaktır. Yapılan çalışmalar yerfıstığı ile münavebeye sokulan bitkilerin üretiminde 4 – 5 mislilik bir artış sağlandığını ortaya koymaktadır (Taşlıgil, Şahin, 2009: 234). Yerfıstığının havadaki serbest haldeki azotu toprağa bağlama özelliği bir baklagil bitkisi olarak köklerindeki yumrulara (nodüllerde) yaşayan bakteriler sayesinde gerçekleşmektedir. Her baklagil bitkisinin kendine has bakterisi bulunmakta olup yerfıstığınıninki de *Rhizobium japonicum*’dur (Kadiroğlu, 2008: 19). Bu bakteri sayesinde hem bitkinin azot ihtiyacı karşılanır hem de kendinden sonra gelen bitkiye azotça zengin bir toprak bırakır. Bununla birlikte bazı durumlarda bakteri aşısı yapılması gerekebilir.

Fotoğraf 1. Yerfıstığının kök yapısı ve toprak altında gelişmiş olan meyveleri

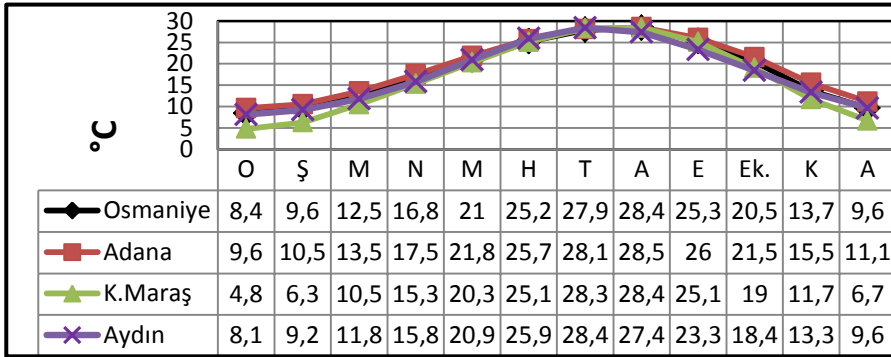




**İklim Özellikleri İsteği:** Tropikal ve subtropikal bölgelerin bitkisi olan yerfıstığı doğal yetiştirme sahasından da anlaşılacağı üzere soğuktan hoşlanmayan, bol ışık ve sıcaklık seven bir bitkidir. Sıcaklık arttıkça yetiştirme süresi kısalır buna karşılık aşırı sıcaklarda fotosentezdeki azalmaya bağlı olarak verimde düşüş yaşanır. Bitkinin yetiştirme süresi boyunca 3000° – 4500°C toplam sıcaklık isteği vardır (Arioğlu, 2013: 2). Yerfıstığı için en ideal ortalama sıcaklıklar 22° - 28°C'ler arasında olup 25°C'de ekiminden 7 –8 gün sonra çimlenme gerçekleşir. Yerfıstığının ideal bir gelişim gösterebilmesi adına sıcaklıkların 18° - 20°C'nin altına düşmemesi gerekmektedir, özellikle ikinci ürün olarak ekildiğinde meydana gelebilecek gecikme mahsulden beklenen kazancı sağlamayacaktır. Nitekim ikinci ürün olarak ekiminde hasadın Kasım – Aralık ayına kadar sarkması, yağışlarla birlikte çamur haline gelen topraktan yerfıstığı sökümünü güçleştirip, harmanı da olumsuz yönde etkilemektedir (Taşlıgil, Şahin, 2009; 234).

Türkiye'de en fazla yetiştirildiği yerlerden Osmaniye, Adana, Kahramanmaraş ve Aydın'ın ortalama sıcaklıklarından hareketle hazırlanan şekil 1'e bakıldığında yerfıstığı yetiştiriciliği için ideal sıcaklık şartlarına haiz oldukları görülmektedir. Özellikle bitki için en önemli dönem olan (meyve verme) Haziran, Temmuz ve Ağustos aylarında sıcaklıkların söz konusu illerde 25°C'nin altına düşmediği hatta Eylül ayında dahi Aydın dışında sıcaklıkların 25°C'nin üzerinde olduğu görülmektedir (Şekil 1). Öte yandan yerfıstığının fotosentezi için en uygun sıcaklık değeri 30°C olup (Arioğlu, 2013: 2) ne yazık ki şekil 1'de belirtilen illerimizin hiçbirinde ortalama sıcaklıklar 30°C'yi bulmamaktadır. İlgili şekilde de görüldüğü gibi ekimi için en ideal olan Mayıs ayında sıcaklıklar 20°C'nin üzerinde seyretmekte olup Adana ve Osmaniye başta olmak üzere yerfıstığının hem birinci hem de ikinci ürün olarak yetiştirilmesine imkân tanıyacak bir sıcaklık rejimi söz konusudur. Buna karşılık kuzeye doğru ortalama sıcaklıklardaki düşüşten dolayı Manisa, Çanakkale ve Balıkesir gibi illerimizde ikinci ürün olarak değerlendirilmesi pek mümkün görülmemektedir.

Şekil 1. 1960 – 2012 Ortalamalarına göre en fazla yerfıstığı yetiştirilen illerimizin ortalama sıcaklıkları



Kaynak: Meteoroloji Genel Müdürlüğü, 2013.

Sıcaklık istekleri doğrultusunda yerfıstığı, birinci yani ana ürün olarak 10 Nisan – 20 Mayıs, ikinci ürün olarak da buğday veya arpa hasadının hemen ardından ekimi yapılmalı ve ikinci ürün olarak ekiminin 25 Haziran’a kadar tamamlanması gerekmektedir (Parlakay, 2011: 68; Arıoğlu, 2013: 9). Türkiye’deki ana üretim sahası olan Çukurova ve yakın çevresindeki üretim merkezlerinin sıcaklık şartları doğrultusunda Nisan sonu ve Mayıs ayının başında ekimine başlanması uygun olacaktır.

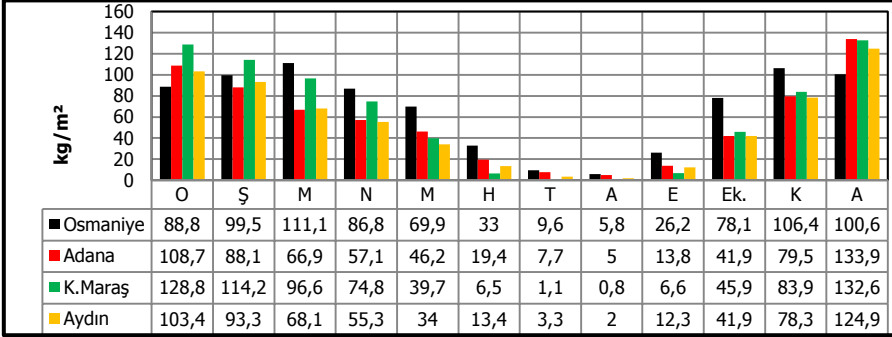
*Fotoğraf 2. Salma sulama usulüyle yerfıstığı sulaması (Kadiroğlu’ndan)*



Çeşide bağlı olarak yerfıstığının 90 ila 140 günlük gelişme devresi söz konusudur. Çerezlik olarak yetiştirilen yerfıstığının 140 – 160, yağlık yerfıstığı çeşitlerinde ise 115 – 125 günlük olgunlaşma süresi söz konusudur. Optimum iklimik şartlarda yerfıstığı, ekiminden 7 – 8 gün sonra çimlenmeye başlar, 40 – 50 gün sonrada çiçeklenme meydana gelir, çiçeklenmenin ardından 60 gün sonra ise meyveler olgunlaşmaya başlar (Kadiroğlu, 2008: 35).

Yerfıstığı yetiştiriciliğinde bitkinin su isteği ve doğru zamanda yeterli ölçüde sulama yapılması zirai faaliyetin en önemli adımlarındandır. Bitkinin yetişme devresi boyunca düzenli bir dağılım sergileyen toplam 500 – 600 mm.’lik yağış isteği söz konusudur (Kadiroğlu, 2008: 18). Şekil 2’den de anlaşılacağı üzere en fazla yetiştirildiği yerlerdeki yağış rejimi göz önüne alındığında sulama yapılmadan ekonomik bir yerfıstığı yetiştiriciliğinden bahsetmek mümkün değildir. Kahramanmaraş başta olmak üzere tüm merkezlerde Temmuz ve Ağustos ayları oldukça kurak geçmektedir ki özellikle bitkinin suya en fazla ihtiyaç duyduğu bu dönemde ciddi bir olumsuzluk olarak karşımıza çıkmaktadır. Yerfıstığından beklenen kazancın elde edilebilmesi için sulama yapılması zorunlu olup yerfıstığı için en ideal usul yağmurlama sulama sistemidir. Bununla birlikte ülkemizde oldukça yaygın bir şekilde yerfıstığı tarlaları karık sulama usulü gibi yüzey sulama yöntemleriyle sulanmaktadır.

Şekil 2. 1960 – 2012 Ortalamalarına göre en fazla yerfıstığı yetiştirilen illerimizin aylık toplam yağış miktarı ortalaması



Kaynak: Meteoroloji Genel Müdürlüğü, 2013.

**Toprak Özellikleri İsteği:** Yerfıstığı toprak açısından çok seçici olmasa da ideal bir yetiştiricilik için iyi drene olmuş, gevşek yapılı, kumlu – tınlı topraklar ile alüvyal topraklar uygundur (Arioğlu, 2013: 3; Parlakay, 2011: 68). Yerfıstığının Türkiye’de yoğun olarak yetiştirildiği bölgelerin toprak özelliklerine bakıldığında da söz konusu faaliyet için oldukça elverişli oldukları görülmektedir. Özellikle terra-rossa (Kırmızımsı Akdeniz toprakları) ve Çukurova civarındaki alüvyal topraklar yerfıstığı için oldukça elverişlidir. Fazla asitli ve alkali topraklarda iyi gelişemeyen yerfıstığı için en uygun pH 6.0 – 6.5 arasında olmalıdır (Arioğlu, 2013: 3). Toprağın geçirimsizliği ve taban suyu seviyesi de göz önüne alınması gereken önemli bir husustur. Zira taban suyu seviyesindeki yükseklik meyvelerini toprak altında geliştiren yerfıstığı için ciddi bir olumsuzluk arz etmektedir.

Yerfıstığı ekiminde dikkat edilmesi gereken bir diğer önemli nokta da aynı tarlaya üst üste ekilmesinden doğabilecek sakıncalardır. Böyle bir durumda sap çürüklüğü (*Sclerotium rolfsii*) yanında insan sağlığı açısından son derece zararlı olan aflatoksin<sup>†</sup> riski artacaktır. Bu riski azaltmak için bitki muhakkak ekim nöbetine sokulmalıdır.

**Fotoğraf 3.** Yerfıstığı ekimi için hazır hale getirilmiş (Salma sulama usulüne uygun) tarla



<sup>†</sup> Aflatoksin: İnsanlarda başta karaciğer kanseri olmak üzere çeşitli sağlık sorunlarına sebebiyet veren ve topraktan bitkilere geçen zehirli madde.

*Fotoğraf 4. Toprakтан elle sökülmüş yerfıstığı*

Sıcaklık, yağış ve toprak istekleri doğrultusunda bitkinin ekim dönemi, sulanması ve ihtiyaç duyacağı bitki besin maddelerinin temininin ardından hasat, harman, depolama ve pazarlanması gibi elde edilen mahsulün değerlendirilmesi aşamasına geçilmektedir. Yerfıstığının yetiştiriciliği kadar elde edilen mahsulün en iyi şekilde değerlendirilmesi ve en az kayıpla piyasalara sürülüp öngörülen karın elde edilebilmesi açısından hasat ve sonrası aşamalar büyük önem arz etmektedir. İlk olarak yerfıstığı hasadının zamanında yapılması en önemli noktadır. Zira erken yapılan hasat sonunda daneler buruşur, yağ oranı düşük olur ve verim düşer; geç yapılan hasatta ise meyveler saplarından koparak toprak altında kalır. Bunun yanı sıra hasadın zamanında yapılması aflatoksin riskini de azaltacaktır. Yerfıstığı hasadı zahmetli ve de masraflı bir süreçtir. Hasat için traktörlere takılan özel aletler olduğu gibi genellikle söküm pulluklarıyla yapılmakta olup arkadan gelen işçiler fıstıkları ters çevirerek hava sıcaklığına göre 3 günü aşmama suretiyle yerfıstığını (kapsülleri) yukarı bakacak şekilde ters çevirirler. Böylece başlangıçta % 45 – 50 olan nem oranı harmanlama sonrasında % 20 – 25’e, sergenlerdeki kurutmanın ardından % 10’un altına düşer. Yerfıstığı yetiştiriciliğinde her ne kadar kayda değer gelişmeler söz konusu olsa da verimi düşüren ve de üretimin artmasında en büyük engellerden biri olan düşük makineleşme düzeyidir. Yıllar itibariyle yerfıstığı hasat ve harman makinelerinin ülkemizdeki varlığına baktığımızda 1991’de sadece 32 adet hasat ve 55 adette harman makinesi bulunmakta iken yıllar içerisinde hasat makinesinde hızlı bir artış gözlenmekle beraber harman makinesi sayısı 2003’ değin çok düşük miktarlarda kalmıştır (Tablo 1). 2003 yılından itibaren hasat makinesi sayısı düzenli olarak artmış ve 2011’e gelindiğinde 295’e yükselmiştir (TÜİK, 2013). Harman makinesinde ise daha dalgalı bir gelişim seyri gerçekleşmiş ve 2010’a kıyasla gerileyerek 231 adet harman makinesi sayılmıştır (TÜİK, 2013). İller bazında makineleşme düzeyine baktığımızda ise 2011’de Adana’da 119, Osmaniye’de 78, Aydın’da 28 adet harman makinesi; aynı yıl Osmaniye’de 130, Mersin’de 64, Adana’da 44, Aydın’da da 38 adet hasat makinesi bulunmaktadır (TÜİK, 2013). Söz konusu verilerden de anlaşıldığı üzere Türkiye yerfıstığı ziraatinde makineleşme düzeyi yetiştiriciliğin yoğun

olduğu yerlerde gözlenmekte olup üretimin sınırlı olduğu illerde makineleşmenin çok düşük veya söz konusu olmadığı anlaşılmaktadır.

*Tablo 1. Yıllar İtibariyle Türkiye’de Yerfistiği Hasat ve Harman Makinesi Varlığı*

Yıllar	Hasat M.	Harman M.
1991	32	55
1995	31	65
2000	135	48
2001	166	45
2002	271	42
2003	164	174
2004	179	156
2005	186	159
2006	193	161
2007	206	210
2008	217	214
2009	237	220
2010	282	249
2011	295	231

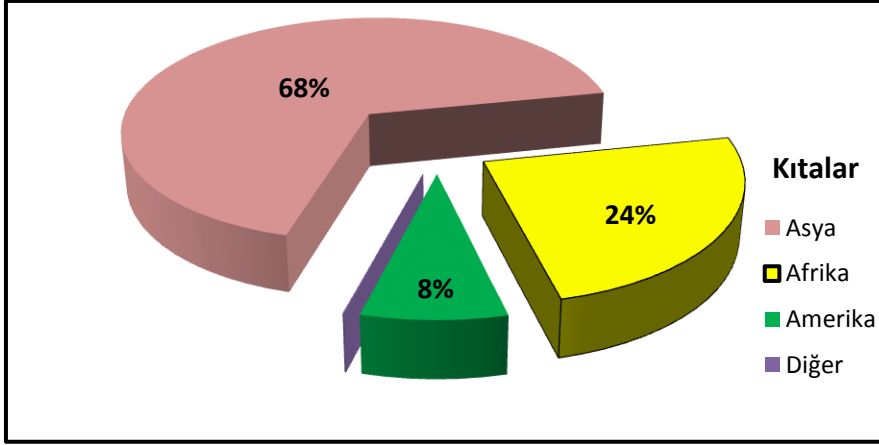
Kaynak: TÜİK, 2013.

Yerfistiği hasadı ve harmanının ardından sergenlerde kurutulup nem oranı düşürüldükten sonra depolama aşamasına geçilir. Burada en önemli husus gerek kabuklu gerekse iç olarak nem oranının % 10’un altında olmasıdır. Uzun süreli depolamalar için modern yerfistiği depolarının tesis edilmesi zorunludur. Depo sıcaklığı 20°C’nin altında, nem en fazla % 65 – 70 ve iyi bir havalandırma sistemine sahip olmalıdır (Arıoğlu, 2013: 15). İdeal bir yerfistiği depolaması için tohumların kabuklu olarak % 9’u, iç halinde de % 7’yi aşmayacak nem ihtiva etmesi gerekmektedir. Hasat ve harman aşamasında olduğu gibi depolamada da aflatoxin hususunda dikkatli olunması gerekmektedir. Zira uygun şartlarda depo koşullarında hızla yayılabilecek aflatoxin diğer temiz ürünleri de kullanılamaz hale getirecektir (Kadiroğlu, 2008; 40).

### **Yerfistiği Ziraatının Coğrafi Dağılımı**

Yerfistiğinin tarihçesini izah ederken de bahsettiğimiz üzere anavatanı Güney Amerika olan bitki günümüzde çok geniş bir sahada varlık göstermektedir. Beşeri faaliyetler neticesinde gen kaynağından oldukça uzak olan sahalarda da geniş yetiştiriliş alanına ulaşan yerfistiği Pakistan’dan Nikaragua’ya, Nijer’den Çin’e kadar pek çok ülkede ziraati yapılan bir bitkidir. Günümüzde Asya, Afrika, Amerika, Avrupa ve Okyanusya’da yetiştiriciliği yapılan yerfistiğinin en yaygın olarak yetiştirildiği yer ise anavatanı olan Güney Amerika değil Asya’dır. Asya, dünya yerfistiği üretiminin yarısından fazlasını (% 68’ini) sağlamakta olup üretimde dünya lideri olan iki ülke (Çin ve Hindistan) bu kıtada yer almaktadır (FAO, 2013). Asya’nın ardından sırasıyla Afrika (% 24) ve Amerika (% 8) gelmekte olup diğer kıtaların payı önemsizdir (Şekil 3).

Şekil 3. 2011 Yılı yerfıstığı üretiminin kıtalara göre dağılımı



Kaynak: FAO, 2013.

Yerfıstığının ekvator ile 40° kuzey ve güney enlemleri arasındaki sahada ekimi yapılmakta olup kalitesi ve yağ oranı tropiklerden uzaklaştıkça azalmaktadır. Dünya genelinde yerfıstığı üretiminde öne çıkan ülkelere baktığımızda tablo 2’de görüldüğü gibi 2011’de toplam 4.673.400 ha. alanda 16.114.231 ton yerfıstığı elde eden Çin ilk sırada yer almaktadır. Söz konusu bu üretimle Çin, dünya yerfıstığı üretiminin % 41.7’sini temin etmektedir (FAO, 2013). Çin’in ardından Asya’nın aynı zamanda dünyanın en büyük ikinci üreticisi Hindistan gelmekte olup toplam 4.190.000 ha. alanda 6.933.000 ton yerfıstığı elde edilmiştir. Burada dikkat çekici bir nokta da Hindistan’ın Çin’dekine yakın bir yerfıstığı ekim alanı olmasına rağmen üretiminin yarısından bile az olmasıdır. Burada modern tarım uygulamalarının etkililiğinin geniş ekim alanı varlığından ne kadar üstün olduğu ortaya çıkmaktadır. 2011’de dünya genelinde toplam 111 ülkede 38.614.053 ton yerfıstığı üretimi gerçekleşmiş, bunun % 59.6’sı Çin ve Hindistan’dan elde edilmiştir. Bu iki büyük üreticinin ardından Afrika’daki en büyük üretici olan Nijerya 2.342.810 ha.’lık ekim alanından toplam 2.962.760 ton ürün elde etmiştir. Bu değeriyle Afrika’da yerfıstığı pazarında en büyük paya sahip ülke konumuna yerleşmiştir (FAO, 2013). Bu üç büyük üreticiyi sırasıyla Amerika’nın en büyük üreticisi A.B.D. (1.649.410 ton), Asya’nın Çin ve Hindistan’ın ardından 3. sırada yer alan üreticisi Myanmar (1.392.150 ton) ve anavatanı Güney Amerika’nın en büyük üreticisi olan Arjantin (701.535 ton) takip etmektedir (FAO, 2013). 2011 yılında yerfıstığı üretiminde öne çıkan ilk 30 ülkenin değerlendirildiği tablo 2’de de görüldüğü üzere toplam 25.471 ha. alandan 90.416 ton yerfıstığı hasat eden Türkiye 29. sırada yer almaktadır.

Tablo 2. 2011 Yılı Dünya Yerfıstığı Ziraatında Öne Çıkan İlk 30 Ülkenin Üretim Miktarı ve Ekim Alanları

Ülke	Üretim (Ton)	Ekim Alanı (ha.)	Ülke	Üretim (Ton)	Ekim Alanı (ha.)
Çin	16.114.231	4.673.400	Brezilya	311.459	106.679
Hindistan	6.933.000	4.190.000	Malavi	304.868	291.854
Nijerya	2.962.760	2.342.810	Gine	290.000	215.000
A.B.D.	1.649.410	444.190	Burkina Faso	265.322	388.704
Myanmar	1.392.150	876.919	Mısır	206.574	65.050
Arjantin	701.535	230.939	Nikaragua	183.000	40.000
Endonezya	690.949	539.230	Uganda	175.000	236.000
Tanzanya	651.397	675.226	Zambiya	174.728	240.000
Kamerun	537.000	385.000	Angola	161.116	314.232
Senegal	527.528	865.770	Orta Afrika Cum.	160.000	99.265
Vietnam	465.900	223.700	Benin	117.000	124.000
Gana	465.103	356.780	Zimbabve	92.800	245.000
Nijer	395.669	690.853	Fildişi Sahili	91.844	79.864
Çad	390.000	504.000	<b>Türkiye</b>	<b>90.416</b>	<b>25.471</b>
Mali	316.000	340.000	Pakistan	87.894	95.486

Kaynak: FAO, 2013.

Belli başlı yerfıstığı üreticileri arasında hiçbir Avrupa ülkesinin yer almaması dikkat çekmekle beraber bu durum Türkiye'nin lehine bir husus olarak karşımıza çıkmaktadır. Nitekim Avrupa'da çok az bir sahada (10.833 ha.) ekimi yapılan yerfıstığının 2011'de toplam 9.121 tonluk üretimi söz konusu olabilmiştir (FAO, 2013). Türkiye ile benzer klimatolojik ve diğer coğrafi şartlara sahip ülkelerdeki düşük miktardaki üretim (Bulgaristan 7.000 ton; Yunanistan 1.953 ton ve İspanya 123 ton) geniş Avrupa pazarını hatta kendi ihtiyaçlarını karşılamaktan oldukça uzaktır.

Avrupa'nın en büyük yerfıstığı üreticisi konumundaki Türkiye'de söz konusu faaliyet özellikle Akdeniz Bölgesi'nde yoğunluk kazanmaktadır. 2011'de Akdeniz Bölgesi'nde toplam 7 ilde yetiştirilen yerfıstığı, Türkiye toplam üretiminin % 92,1'ini (83.296 ton) karşılamaktadır (TÜİK, 2013). Bu açıdan yerfıstığı yetiştiriciliği denildiğinde genel olarak Akdeniz Bölgesi'nin bir zirai ürünüdür demek yerinde olacaktır. 2011 yılında toplam 17 ilde (Bunlardan Adıyaman ve İzmir'de sadece 1'er ton üretilmiştir) yerfıstığı yetiştirilmiş bunlar içerisinde ise Osmaniye söz konusu faaliyette bir merkez halini almıştır. 2011'de toplam 36.075 tonluk üretimiyle Türkiye yerfıstığı üretiminin % 39,8'ini tek başına sağlamıştır (TÜİK, 2013). Aynı yıl yerfıstığı üretimiyle öne çıkan diğer illerimiz ise sırasıyla Adana, Kahramanmaraş, Aydın, Antalya, Mersin, Muğla, Hatay ve Isparta'dır.

### Türkiye'de Yerfıstığı Ekonomisi

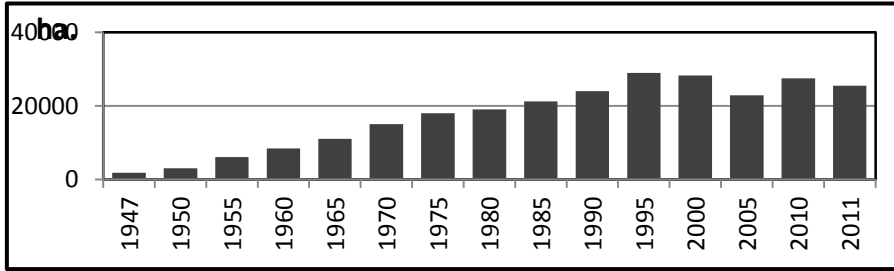
Türkiye'de yerfıstığı yaklaşık olarak 80 yıllık bir geçmişe sahip olmakla beraber ne yazık ki üretim ve tüketimi belli alanlarla sınırlı kalmıştır. Ülkemizde, Akdeniz Bölgesi özellikle de Adana Bölümü'nde yaygın

bir ekim alanı bulunan yerfıstığının tamamına yakını çerezlik olarak tüketilmekte ve çok az bir kısmı da ihraç edilmektedir. Bununla birlikte yerfıstığı üretiminde meydana gelen artışa paralel olarak bu alanda bir sektörleşme girişiminden de bahsetmek mümkündür. Özellikle Osmaniye’de bir yerfıstığı borsası oluşturulması girişimleri üretici ve ihracatçıları organize etmeye yönelik önemli bir oluşum olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bu bölümde Türkiye yerfıstığı yetiştiriciliğinin ekim alanı, üretimi, verimi ve ticareti ziraat coğrafyası kapsamında izaha çalışılmıştır. Sırasıyla;

**a) Yerfıstığı Ekim Alanları ve Coğrafi Dağılımı:** Türkiye’de yerfıstığı ekim alanlarını ilk resmi istatistiklerinin tutulmaya başlandığı 1947 yılından 2011 yılına kadar olan veriler ışığında değerlendirdiğimizde genel olarak alanının genişlediğini söyleyebiliriz. Konuyla ilgili hazırlanan şekil 4’te de görüldüğü üzere 1947’den 1995’e kadar alanı düzenli olarak genişlemiş, ekimine yeni olarak başlanan illerle birlikte alanı 1950’de 3.040 ha. iken 5 yıl gibi kısa bir sürenin ardından iki katına çıkarak 6.100 ha. olmuştur (TÜİK, 2013). Beşer yıllık periyotta hazırlanan şekilde tarihinin en yüksek ekim alanı seviyesine 1995’te ulaşmış ve 29.000 ha.’da yerfıstığı yetiştirilmiştir. Bu tarihten itibaren 2005’e kadar bir gerileme yaşanmış ve ekim alanı 22.850 ha.’ya gerilemiştir (TÜİK, 2013). 2010’da yerfıstığı ekim alanı 27.450 ha.’ya çıksa da 2011’de yeniden ekim alanında bir daralma söz konusu olmuş ve toplam 17 ilde 25.471 ha. alanda ekimi gerçekleşmiştir (TÜİK, 2013).

Şekil 4. 1947 – 2011 Yılları arasında Türkiye’nin yerfıstığı ekim alanları



Kaynak: TÜİK, 2013.

Yerfıstığı ekim alanlarının iller bazındaki dağılımına baktığımızda üretim açısından ilk sırada yer alan Osmaniye’nin aksine 9.620 ha.’lık ekim alanıyla Adana ilk sırada yer almaktadır (TÜİK, 2013). 2011 yılında ilin 10 ilçesinde yerfıstığı ekimi yapılmış olup 3.800 ha. ile Ceyhan ilk sırada yer almış bu ilçemizi sırasıyla Karataş (3.000 ha.), Yüreğir (900 ha.), Yumurtalık (871 ha.), Sarıçam (490 ha.) ve Kozan (300 ha.) izlemekte diğer ilçelerin ekim alanı ise önemsizdir (TÜİK, 2013). Ekim alanı açısından ikinci sırada yer alan Adana’nın eski bir ilçesi olan Osmaniye’de ise Hasanbeyli dışında tüm ilçelerinde yerfıstığı ekimi söz konusudur. Ekim alanı en geniş olan ilçe 3.100 ha. ile Kadirli olup sırasıyla 2.781 ha. ile Merkez ve 2.494 ha. ile de Düziçi gelmektedir (TÜİK, 2013). Yerfıstığı ekiminin en az yapıldığı ilçelerden Sumbas (800 ha.), Toprakkale (100 ha.)



ve Bahçe (55 ha.)’de dahi çoğu ilimizdekinden daha geniş alanda yerfistiği ziraati söz konusudur. Ülkemizdeki eski yerfistiği üreticilerinden olan Kahramanmaraş’ta ise yerfistiği ziraati oldukça lokal bir yayılım göstermektedir. Sadece Andırın, Merkez ve Türkoğlu ilçelerinde ekimi söz konusu olan yerfistiğinin tamamına yakını (% 98.6’sı) Andırın’da ekilmektedir. Aydın’da da Kahramanmaraş’takine benzer bir durum gözlenmekte olup toplam 7 ilçesinde yerfistiği ekimi yapılmasına karşılık üretim Çine’de yoğunluk kazanmış olup ekim alanlarının % 91.1’i bu ilçede bulunmaktadır (TÜİK, 2013). Ekim alanı bakımından 5. sırada yer alan Mersin’de ise il geneline yayılmış bir ekim söz konusudur. Silifke’de 420 ha., Anamur’da 400 ha., Bozyazı, Mut ve Tarsus’ta ise 100 ha.’lık yerfistiği ekim alanı bulunmaktadır (TÜİK, 2013).

Tablo 3. Yıllar İtibariyle Türkiye’de Yerfistiği Yetiştirilen İllerin Ekim Alanları

İLLER	Ekim Alanı (ha.)		
	1995	2005	2011
Adana	16.257	9.840	9.620
Osmaniye	-	9.681	9.330
Kahramanmaraş	1.624	680	2.230
Aydın	1.534	1.688	1.574
Mersin	6.331	1.165	1.130
Antalya	1.014	1.153	1.088
Muğla	999	1.070	221
Hatay	1.040	320	100
Isparta	84	50	60
Gaziantep	-	-	47
Çanakkale	25	5	20
Balıkesir	20	23	15
Karaman	60	35	14
Manisa	9	10	10
Şırnak	-	-	10
İzmir	-	-	0.5
Adıyaman	-	-	0.4
Burdur	3	15	-
Iğdır	-	110	-
Şanlıurfa	-	5	-

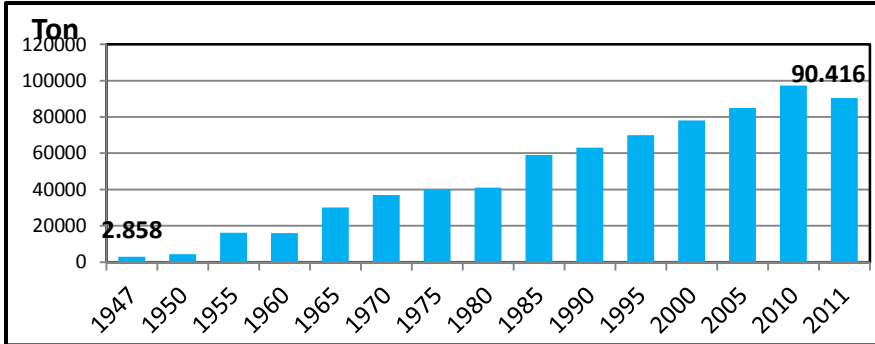
Kaynak: TÜİK, 2013.

Yerfistiği ekim alanlarının iller bazındaki tarihi gelişimine baktığımızda hazırlanan tablo 3’te de görüldüğü üzere bazı illerimizde ekim alanı genişlerken bazı illerimizde de daralmalar yaşanmıştır. 1995’te toplam 13 ilimizde yerfistiği yetiştiriciliği yapılmış olup Adana diğer tüm illerimizin toplamından daha fazla ekim alanına sahip gözükmeyle beraber burada hatırlanması gereken o tarihlerde Osmaniye’nin hala Adana’ya bağlı bir ilçe statüsünde oluşudur (Osmaniye 1996’da il olmuştur). Adana’nın ardından sırasıyla Mersin, Kahramanmaraş, Aydın ve Hatay gelmektedir ki bunlar geleneksel yerfistiği üreticisi illerimizdir (Tablo 3). 2005 yılına gelindiğinde ise toplam 16 ilimizde yerfistiği yetiştirilmiş olup Adana ve Osmaniye’nin birbirlerine yakın bir ekim alanı söz konusu olmuştur. Aydın, Mersin, Antalya ve Muğla bu dönemin öne çıkan üreticileri arasındadırlar. 2005’te Kahramanmaraş ve Hatay’ın yerfistiği ekim alanında ciddi bir gerileme

yaşanmakla beraber yerfıstığı üretiminde küçük paylara sahip illerimizin pek çoğunda da gerilemeler yaşanmıştır (Karaman, Çanakkale ve Isparta gibi). Ayrıca 110 ha.’lık ekim alanıyla Iğdır başta olmak üzere Burdur ve Şanlıurfa’da da yerfıstığı ekimi yapılmış olmakla beraber söz konusu illerimizde bu faaliyetin devamı gelmemiştir. 2011’de ise tablo 3’te de görüldüğü üzere geleneksel yerfıstığı üreticilerinin ekim alanında dikkat çekici değişimler gözlenmemekle beraber Muğla’da 2005’e göre ekim alanında  $\frac{3}{4}$ ’lük bir azalma gerçekleşmiştir. Benzer şekilde Hatay’da da  $\frac{2}{3}$ ’lük bir gerilemenin yaşandığı bu dönemde Balıkesir ve Karaman’ın yerfıstığı ekim alanlarında da daralma gerçekleşmiştir. 2011’de sınırlı ekim alanlarıyla yerfıstığı ekimine başlanan yeni illerimizden 47 ha.’lık alanıyla Gaziantep ilk sırada yer almakta olup sırasıyla Şırnak, İzmir ve Adıyaman’da da yerfıstığı ziraati gerçekleşmiştir (TÜİK, 2013).

**b) Yerfıstığı Üretimi ve Coğrafi Dağılımı:** Daha öncede belirttiğimiz gibi Türkiye yerfıstığı ziraatinde 80 yıllık geçmişe sahip olmakla birlikte ne yazık ki söz konusu bitkiden yararlanmada ve potansiyelini tam anlamıyla kullanmada hala çok gerilerdedir. Her ne kadar toplam yerfıstığı üretimimizde kayda değer bir gelişim söz konusu olsa da elde edilen ürünün tamamına yakınının çerezlik olarak tüketilmesi ve yağ oranı oldukça yüksek bu bitkiden yağ sanayinde istifade edilmemesi bu gelişimin karşısında önemli bir tezat teşkil etmektedir. Dünya genelinde yaygın olarak Virginia, Spanish ve Valencia tipi yerfıstığı yetiştirilmekte olup Türkiye’de de yaygın olarak Virginia tipi yerfıstığı ziraatı söz konusudur (Taşkaya, 2007: 1). Virginia tipi yerfıstığı ise çerezlik olarak tüketilen, yağ oranı nispeten daha düşük bir çeşittir. Oysaki Türkiye gibi yağ üretimi ihtiyacına karşılık gelmeyen ve her yıl ciddi oranda ithalatın söz konusu olduğu bir ülkede yağ sanayine yönelik olarak Valencia başta olmak üzere ülkemiz şartlarına uygun yağlık çeşitlerin de yetiştiriciliğine ağırlık verilmesi gerekmektedir.

Şekil 5. 1947 – 2011 Yılları arasında Türkiye’nin yerfıstığı üretim miktarı

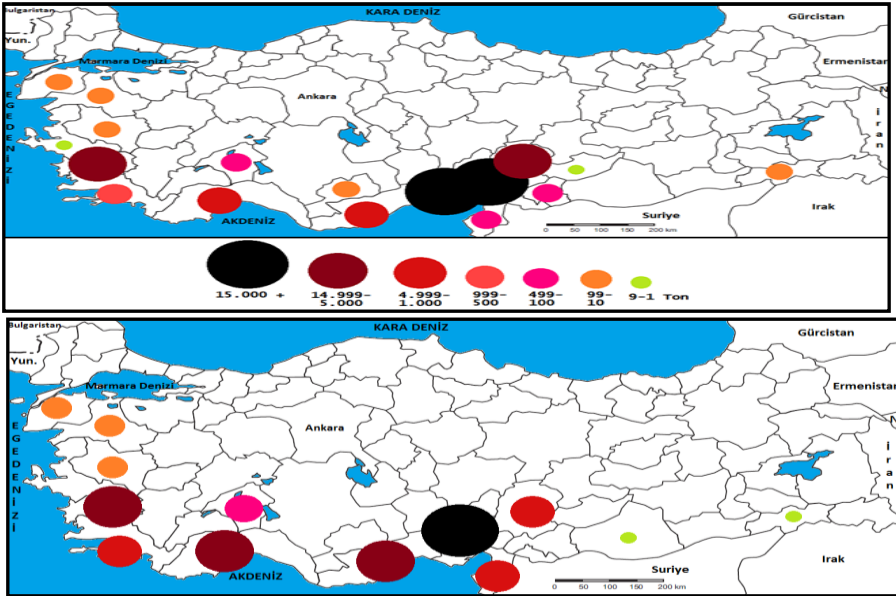


Kaynak: TÜİK, 2013.

Ekim alanlarındaki gelişimi izah ederken olduğu gibi üretimde de 1947’den 2011’e kadar 5’er yıllık periyotlar dâhilinde ele aldığımız

Türkiye'nin yerfıstığı üretim durumunda şekil 5'te de görüldüğü gibi 2011'deki küçük çaplı azalma göz ardı edilirse düzenli bir artış görülmektedir. 1947'deki 2.858 tonluk yerfıstığı üretiminden 2011'deki 90.416 tonluk üretime değin toplamda 30 katından fazla bir artışın gözlemlendiği üretim faaliyetinde zaman zaman durağan bir seyir de izlenmektedir (Örneğin 1955'te 16.200 tonluk üretimin ardından 1960'ta da bu miktara yakın olarak 16.000 tonluk üretimin söz konusu olması gibi). Bununla birlikte yerfıstığı yetiştiriciliğinde ülkemize uygun çeşitlerin ekiminin yaygınlaşması, bilinçli tarım uygulamaları ve bu sayede verimde yaşanan artışla üretimde ekim alanlarındakine benzer gerilemeler yaşanmamıştır. Şekil 4'te de görüleceği gibi ekim alanlarındaki 1995 – 2010 arasındaki dalgalanmaya karşılık aynı dönemin üretiminde düzenli ve kayda değer artışlar yaşanmıştır (Şekil 4-5). Üretimdeki bu kayda değer ve istikrarlı artışta yerfıstığı yetiştiriciliğinde hala yabancı ülkelerle karşılaştırıldığında düşük seviyelerde de olsa makineleşmenin yaygınlaşmaya başlaması da etkili olmuştur.

Şekil 6. 1991 (Üstte) ve 2011 Yıllarına ait Türkiye yerfıstığı üretiminin coğrafi dağılımı



Türkiye'de yerfıstığı üretiminin iller bazındaki değişimini ortaya koymak adına hazırlanan şekil 6'da 1991 ve 2011 yıllarında yerfıstığı üretiminin iller ölçeğinde dağılımı gösterilmiştir. 1991'de toplam 13 ilimizde 60.000 ton yerfıstığı üretimi gerçekleşmiş olup bunun yarısına yakını (% 41.9'u) Adana'da üretilmiştir<sup>‡</sup> (TÜİK, 2013). Aynı yılın diğer önemli üreticileri ise sırasıyla Mersin (12.761 ton), Aydın (5.363 ton), Antalya

<sup>‡</sup> Burada dikkat edilmesi gereken nokta 1991 yılının Adana'ya ait yerfıstığı üretim miktarındaki bu fazlalıkta o yıllarda henüz Adana'ya bağlı bir ilçe konumundaki Osmaniye'nin de bu miktara dahil edilmesidir.

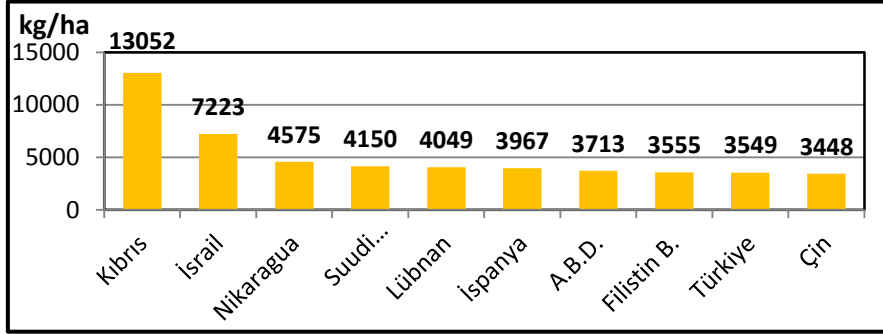
(5.310 ton), Kahramanmaraş (3.106 ton), Hatay (2.247 ton) ve Muğla (1.496 ton) olup diğer illerin üretimleri 150 tonun altındadır. Üretimin Akdeniz Bölgesi’nin Adana Bölümü’nde yoğunluk kazandığı ve ülkemize ilk olarak giriş yaptığı Trakya kesiminde tamamiyle ziraat hayatından çekildiği, Güney Marmara ve Ege Bölgesi’nin kıyı kesiminde ise oldukça lokal bir üretiminin olduğu görülmektedir (Şekil 6). İlgili şekildeki 2011 yılına ait yerfıstığı üretiminin iller bazındaki dağılımına baktığımızda ana üretim sahalarında dikkat çekici bir değişimin olmadığı görülmekle beraber ülkemizdeki en uygun yerfıstığı yetiştiricilik sahası olan Adana Bölümü’nde söz konusu faaliyetin yoğunluğunu artırdığı anlaşılmaktadır. Adana Bölümü’nde yaygınlık kazanan ve ciddi bir artışın yaşanmasıyla Gaziantep ve Adıyaman gibi sahaya komşu yerlerde de yerfıstığı yetiştiriciliğine başlanmıştır. 2011’de 36.075 tonluk üretimiyle Osmaniye ilk sırada yer almakta olup 34.736 tonluk üretimiyle Adana ikinci, 6.684 tonluk üretimiyle de Kahramanmaraş üçüncü sırada yer almaktadır (TÜİK, 2013). Kahramanmaraş’ın üretim değerine yakın (6.131 ton) yerfıstığı üretimiyle Aydın’da dördüncü sırada yer almaktadır. Bu dönemde Osmaniye Türkiye toplam yerfıstığı üretiminin % 39.8’ini, üretim değerleri belirtilen ülkemizin dört büyük üreticisi ise % 92.4’ünü sağlamaktadır ki bu da yerfıstığı üretimimizin tamamına yakının belli merkezlerde toplandığının en net göstergesidir.

Türkiye, yerfıstığı üretimindeki bu artış sayesinde Avrupa ve Ortadoğu’nun en büyük üreticisi konumuna gelmiştir. Bu açıdan Türkiye, bölgenin yerfıstığı üretiminde önemli bir merkez olmanın yanı sıra söz sahibi olabilecek potansiyelde ve konumdadır. Örneğin sınır komşularımızın 2011 yılı üretim durumlarına baktığımızda Ermenistan dışında tüm ülkelerde yerfıstığı ziraati söz konusu olsa da 6 komşumuzun toplam üretimi bile tek başına Türkiye’nin üretimine hatta sadece Osmaniye’nin üretimine bile yetişmemektedir. 2011’de 11.892 tonluk yerfıstığı üretimiyle Suriye en büyük üretici komşumuz olup sırasıyla Bulgaristan (7.000 ton), İran (3.547 ton), Irak (2.448 ton), Yunanistan (1.953 ton) ve Gürcistan (24 ton) gelmektedir (FAO, 2013).

**c) Yerfıstığı Verim Değeri ve İllere Göre Durumu:** Türkiye, yerfıstığı üretimi açısından dünya genelinde öne çıkamamış olsa da (29. sırada) ülkemiz şartlarına uygun çeşitlerin geliştirilmesi ve Türk çiftçisinin söz konusu zirai faaliyetle ilgili bilgi birikiminin artmasıyla verimde büyük bir gelişme sergilenmiştir. 2011 yılında dünya yerfıstığı yetiştiriciliğinde ortalama verim hektar başına 1.773 kg. olarak gerçekleşmiştir (FAO, 2013). Aynı yıl Türkiye’nin verim urumu ise dünya ortalamasının iki katı civarında gerçekleşmiş ve hektardan 3.549 kg. yerfıstığı elde edilmiştir (TÜİK, 2013). Aynı yıl Türkiye söz konusu bu verim değeriyle dünya genelinde 9. sırada yer almıştır (Şekil 7). Verim değeri itibarıyla Türkiye’nin önünde yer alan ülkelere baktığımızda ise bunların 5’inin Ortadoğu ülkesi olduğu görülmektedir. Sıcak bölge bitkisi olan yerfıstığından Ortadoğu’da yüksek verim elde edilmesinde sıcaklık faktörünün yanında modern tarım

uygulamalarına başlanmasının da etkisi olmuştur (Özellikle Lübnan, Suudi Arabistan gibi ülkelerdeki modern tarım uygulamaları ve geliştirilen sulama sistemleri gibi). Öte yandan şekil 7'de verim açısından Türkiye'nin önünde yer alan ülkelerin büyük bir kısmıyla Türkiye arasında ciddi farklılıklar bulunmamaktadır. Örneğin Suudi Arabistan'da 4.150, ABD'de 3.713, Filistin Bölgesi'nde 3.555 kg/ha.'lık verim söz konusu olmuştur (FAO, 2013).

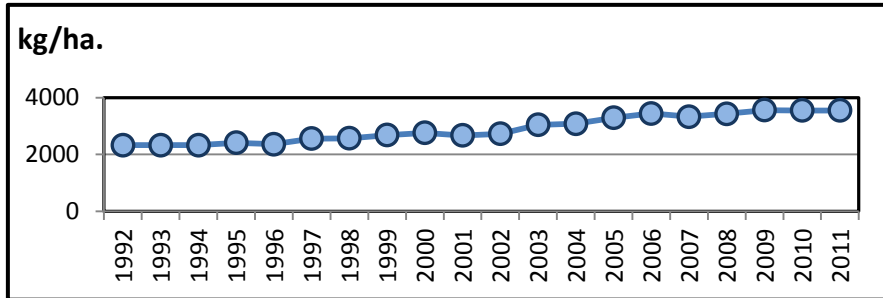
Şekil 7. 2011 Yılı yerfistiği verimi açısından ilk 10 ülke



Kaynak: FAO, 2013; TÜİK, 2013.

Yerfistiği verim durumunun Türkiye'deki gelişimine baktığımızda genel olarak düşük seviyede bir artış eğiliminden bahsedilebilir. Konuyla ilgili olarak hazırlanan şekil 8'de de görüldüğü üzere son 20 yılın ilk 10 yılında küçük çaplı artışlarla birlikte genel olarak stable yakın bir verim durumu gözlenmektedir. 1992'de verim hektara 2.330 kg. iken 1997'ye gelindiğinde çok küçük bir artışla bu değer 2.560 kg/ha. olmuştur (TÜİK, 2013). İkinci 10 yıla baktığımızda verimde daha hızlı bir artış gözlenirse de son birkaç yılda yine stabil bir seyir gerçekleşmiştir. 2003'teki 3.040 kg/ha.'lık verimin ardından 2006'da 3.440, 2009'da da 3.560 kg/ha. olan verim (Son 20 yılın en yüksek verim değeridir aynı zamanda) 2011'de küçük bir azalmayla 3.549 kg/ha. Olarak gerçekleşmiştir (TÜİK, 2013).

Şekil 8. Yıllar itibarıyla Türkiye'de yerfistiği verim durumu



Kaynak: TÜİK, 2013.

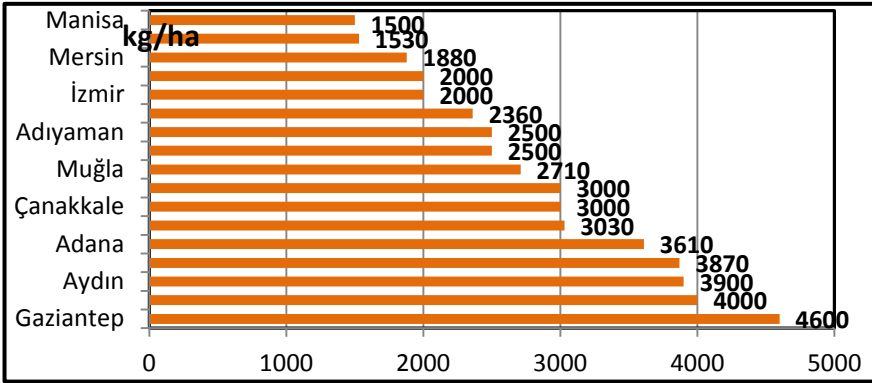
Yerfistiği verimi açısından büyük bir başarı sergileyen ülkemiz, bu alanda da belli bir istikrarı sağlamış görülmektedir. Verim hususuyla ilgili son olarak iller bazındaki duruma da bakacak olursak ilgili şekilde de

görüldüğü üzere üretim miktarı açısından öne çıkmayan Gaziantep ve Şırnak’ın yerfıstığı veriminde ilk sıralarda yer aldığı görülmektedir (Şekil 9). 2011’de Gaziantep’te hektara 4.600 kg., Şırnak’ta da hektardan 4.000 kg. ürün elde edilmiştir (TÜİK, 2013). Aynı yıl bu iki ilimizle birlikte Aydın (3.900 kg/ha.), Osmaniye (3.870 kg/ha.) ve Adana (3.610 kg/ha.)’da da verim Türkiye ortalamasının (3.549 kg/ha.) üzerinde gerçekleşmiştir (Şekil 9). Buradan da anlaşıldığı üzere genel olarak yerfıstığının yoğun olarak yetiştirildiği bölgelerle birlikte iç kesimlerde verim daha yüksektir. Yine şekil 9’a bakıldığında Akdeniz Bölgesi’nin batısı ile Ege’nin kuzeyine doğru çıkıldıkça verimde dikkat çekici düşümler gözlenmektedir. En düşük yerfıstığı veriminin alındığı illerimiz ise Manisa (1.500 kg/ha.) ve Balıkesir (1.530 kg/ha.)’dir (TÜİK, 2013).

Fotoğraf 5. Yerfıstığı hasat ve harmanında makineleşme (Adana)



Şekil 9. 2011 Yılı Türkiye’de yerfıstığı yetiştirilen illerin verim durumu



Kaynak: TÜİK, 2013.

**d) Yerfıstığı Ürünleri ve Ticareti:** Yerfıstığının kullanım alanlarına baktığımızda dünya yağ sanayinin önemli hammaddelerinden biri olsa da ülkemiz yağ sanayinde yok denecek kadar az bir kullanımı söz konusudur. Yerfıstığından elde edilen kaliteli yağ hem katı (margarin) hem de sıvı olarak istifade edilebilmektedir. Yerfıstığı yağı içeriğindeki antioksidanlar sayesinde balık konserveseciliğinde de tercih edilmektedir. Yağı dışında yerfıstığı ezmesi de oldukça yaygın bir tüketim ürünü olarak

pazarlara sunulmaktadır. Unlu mamullerde çeşni ve son yıllarda yaygınlık kazanmaya başlayan yerfıstığı unu da diğer kullanım alanları içerisinde sayılabilir. Bununla beraber söz konusu ürünün hala en yaygın tüketimi çerezlik (Soslu, kavrulmuş ya da kabuklu) ardından da yağ sanayidir.

Dünyada 2011’de toplam 5.341.889 ton yerfıstığı yağı üretilmiştir (FAO, 2013). En büyük yağ üreticileri hammadde üretiminde de öne çıkan Çin (1.878.700 ton), Hindistan (1.567.000 ton) ve Nijerya (660.000 ton)’dır (FAO, 2013). Bu üç ülke dünya yerfıstığı yağı üretiminin % 76.8’ini temin etmektedirler. Bununla birlikte sınırlı miktarda yerfıstığı üretimi olan ülkelerde kayda değer miktarlarda yerfıstığı yağı üretimi söz konusu olmakta hatta yerfıstığı yetiştiriciliği yapılmadığı halde yağını üretmek için söz konusu bu önemli yağ bitkisini ithal eden ülkeler de mevcuttur. Konuyu örneklendirmek için hazırlanan tablo 4’te dikkat çekilmek istenen husus yerfıstığı üretimi Türkiye’den az olan seçilmiş ülkelerin yerfıstığı yağı üretim durumlarını ülkemiz ile karşılaştırmaktır. Tabloda görülen yerfıstığı yağı üreticisi ülkelerin hepsinin hammadde yani yerfıstığı üretimi Türkiye’nin altındadır. Bununla birlikte üretim miktarlarına kıyasla özellikle Pakistan, Gambiya, Fas ve Bulgaristan’ın kayda değer yerfıstığı yağı üretimleri gerçekleşmiştir (Tablo 4). Bunlara ilaveten Belçika, Hollanda ve Danimarka gibi yerfıstığı yetiştiriciliği ve imkânı söz konusu olmayan ülkelerde ise Türkiye’deki 10 katından fazla yağ üretimleri gerçekleşmiştir (FAO, 2013). Aynı dönem tabloda belirtilen ülkelerin tümünden daha fazla bir üretimi söz konusu olan Türkiye’nin ise sadece 10 tonluk yerfıstığı yağı üretimi gerçekleşmiştir.

Tablo 4. 2011 Yılı Seçilmiş Ülkelerin Yerfıstığı ve Yerfıstığı Yağı Üretim Durumları

ÜLKELER	Üretim (Ton)	
	Yerfıstığı	Yerfıstığı Yağı
Pakistan	87.894	25.232
Gambiya	83.858	20.000
Bangladeş	53.664	13.269
Fas	45.000	13.077
Gine-Bissau	52.102	12.664
Laos	70.195	10.262
Sierra Leone	85.530	9.900
Bulgaristan	7.000	3.703
Belçika	-	2.700
Etiyopya	71.607	2.250
Danimarka	-	1.908
Hollanda	-	1.900
Avustralya	18.392	1.058
<b>Türkiye</b>	<b>90.416</b>	<b>10</b>

Kaynak: FAO, 2013.

Yerfıstığının Türkiye’deki en yaygın tüketim şekli kabuklu, kavrulmuş veya soslu (çeşnili) çerez şeklindedir. Çerez olarak tüketimi yapılan yerfıstığının yağ oranı daha düşüktür. Yerfıstığının bir diğer sanayi ürünü olarak tüketimi ise özellikle A.B.D. ve Avrupa başta olmak üzere yaygın olarak tüketilen yerfıstığı ezmesi şeklindedir. Son yıllarda özellikle

Avrupa’da kullanımı yaygınlaşan yerfıstığı unu ise unlu ve şekerli mamuller sanayinde tercih edilmeye başlanmıştır. Yerfıstığı aynı zamanda hayvan beslemede önemli bir katkı maddesidir. Yağ sanayinden arta kalan küspesi ve hasat artığı sap, yaprak gibi kısımları hayvan yemi katkı (dolgu) maddesi olarak istifade edilmektedir. Küspesi % 45, kabukları ise % 6 – 7 oranında ham protein içermekte olup bu açıdan hayvan beslemede göz ardı edilemeyecek bir katkı maddesidir (Arioğlu, 2013: 1). Yerfıstığı, unlu, şekerli ve kakaolu mamullerde bütün, ufalanmış veya toz halinde de kullanılmaktadır. Gıda maddeleri dışında içeriğindeki yağ ile sabun sanayinde ve kabukları da sunta imalinde değerlendirilmektedir.

Tablo 5. Yıllar İtibariyle Türkiye’nin Yerfıstığı ve Yerfıstığı Yağı Ticareti

Yıllar	İhracat (Ton)	İthalat (Ton)	
		Yerfıstığı	Yerfıstığı Yağı
1985	2.107	-	4
1990	244	90	6
1995	79	315	2.444
2000	28	1.333	2
2005	33	7.006	4
2006	47	394	5
2007	6	3.148	5
2008	4	3.747	2
2009	10	954	2
2010	3	2.067	11

Kaynak: FAO, 2013.

Yerfıstığının ithalat ve ihracat durumuna baktığımızda ise genel olarak ülkelerin üretimlerinin kendi ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik olduğu anlaşılmaktadır. Bu kapsamda büyük bir yerfıstığı ticareti ve pazar payından bahsetmek pek mümkün olmamakla beraber yerfıstığı ürün çeşitlenmesine gidildikçe ticarete de artışlar yaşanmaktadır. Dünya genelinde benzer durum Türkiye için de söz konusudur. Tablo 5’te de görüldüğü üzere yıllar itibariyle her ne kadar istikrarsız bir seyir söz konusu olsa da yerfıstığı ithalatımızda bir artış söz konusudur. Buna karşılık ise ithalat miktarıyla kıyaslanamayacak seviyedeki yerfıstığı ihracatımız ise yıldan yıla azalmakta ve 2010 yılı itibariyle 3 tonluk ihracatımız söz konusu olmaktadır. Oysaki aynı yıl 2.067 tonluk ithalat gerçekleşmiştir ki bu durumun temel sebebi çeşitlenmeye gidilmemiş olmasıdır. Ülkemizde daha ziyade çerezlik çeşitler yetiştirilmekte olup toplam 8 çeşidimiz tescillenmiştir. Bunlar; Arioğlu 2003, BATEM 5025, Çom, Gazipaşa, Halisbey, NC-7, Osmaniye 2005 ve Sultan olup en yaygın olarak NC-7, Çom ve Gazipaşa ekilmektedir. Oysaki diğer çeşitlerin ekimi de yaygınlaştırılmalı ve yağlık çeşitlerin ekimine de önem verilmelidir. Türkiye’de yerfıstığı yağı kullanımı henüz tam anlamıyla yaygınlık kazanamadığından yağın ithalatında da yıldan yıla değişimler söz konusu olmakla beraber genel olarak hala düşük seviyededir.

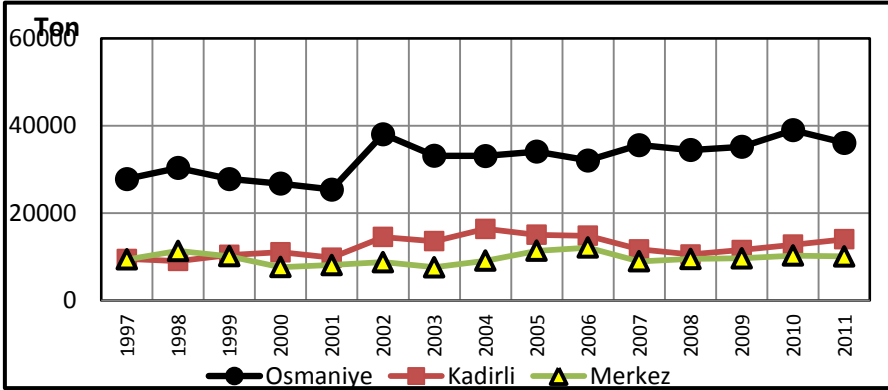
### Osmaniye’nin Coğrafi İşareti Yerfıstığı

Osmaniye, Akdeniz Bölgesi’nin Adana Bölümü’nde yer alan ve 1996’da Adana’dan ayrılmış bir ilimizdir. Adana’ya bağlı iken de yöre, yerfıstığı yetiştiriciliği konusunda önemli merkezlerden biri idi. Yöre



uygun çeşitlerin ekimi, halkın bu hususta bilgi birikiminin artması ve Osmaniye'nin coğrafi şartlarının neticesinde yöreye özgü iyi kalitede ve bol miktarda yerfıstığı elde edilir hale gelmiştir. 2011 yılına gelindiğinde Osmaniye'nin toplam 115.363 ha. ekilebilir tarım arazisinin % 8'i, yağlı tohumların da % 62.2'si yerfıstığı ekimine ayrılmıştır ki bu da söz konusu ürünün yöredeki önemini ortaya koymaktadır (TÜİK, 2013). Üretimde de her ne kadar yıldan yıla çok ciddi dalgalanmalar gözlenirse de genel olarak 2003'ten sonra daha istikrarlı bir üretim seyri söz konusu olmuştur (Şekil 10). İl olmasının ardından ilk olarak 1997'deki resmi verilere göre 27.790 ton yerfıstığı üretilen Osmaniye'de bu miktarın % 34.1'i Kadırlı'da, % 33.7'si de Merkez'de gerçekleşmiştir (TÜİK, 2013). Kadırlı ve Merkez Osmaniye'de yerfıstığı yetiştiriciliğinin en fazla yapıldığı ilçeler olup 2000'de toplam üretimin % 69.6'sı, 2005'te % 77.3'ü ve 2009'da da % 60.2'si bu iki ilçede gerçekleşmiştir. 2011'e gelindiğinde ise toplam 36.075 tonluk üretimin 14.000 tonu Kadırlı'dan, 10.069 tonu da Merkez'den sağlanmıştır (TÜİK, 2013). 2008 yılından beri Kadırlı'nın yerfıstığı üretimi düzenli olarak artış göstermekle beraber Merkez için aynı durum söz konusu olmamış, üretimde küçük ölçekli de olsa bir dalgalanma gözlenmiştir. Bu durum Merkez'in bitkisel ürün deseninin çok daha hızlı değişmesinden ve üreticinin çoğu zaman bir önceki yıla göre daha yüksek gelir getiren ürüne yönelmesinden kaynaklanmaktadır.

Şekil 10. 1997 – 2011 Arası Osmaniye ve Osmaniye'nin en fazla yerfıstığı üretilen ilçelerinin üretim durumu (Ton)



Kaynak: TÜİK, 2013.

Ziraatını ve ekonomik özelliklerini daha önce izah ettiğimiz yerfıstığının Osmaniye için ayrı bir önem arz etmesinde 2002'de menşe işareti statüsünde Coğrafi İşaret kapsamına alınmasıdır. "Coğrafi İşaret" kavramını kendine has bir veya birden fazla özelliği ile sınırları belli bir sahaya özgü ürünü söz konusu yörenin marka veya işareti haline getirme sürecidir şeklinde tanımlayabiliriz (Şahin, 2011: 2). Burada temel amaç sınırları belli bir alanla özdeşleşmiş olan bu ürünlerin birer marka haline gelerek hem sürdürülebilir kalkınmaya hem de kapsam dahilindeki ürünlerin kalitesini koruyarak üreticiye destek olmaktır. Bu kapsamda da

coğrafi işaret uygulamasının bir alt uygulaması olan menşe işareti bünyesinde “Osmaniye Yerfıstığı” adıyla söz konusu ürünün işaretlenmesi gerçekleşmiştir. Bu sayede *Osmaniye Yerfıstığı* etiketi taşıyan ürünün sadece Osmaniye ili sınırları dahilinde yetiştirilebileceği karara bağlanarak güvence altına alınmıştır. *Menşe İşareti* (Designation of Origin), bütünüyle belli bir yere özgü olan ve başka bir yerde bulunmayan veya temin edilemeyen ürünleri ifade eder ki burada söz konusu sahanın sınırlarının net bir şekilde belirlenmesi büyük önem arz etmektedir. Ürün, niteliklerinin tümünü, kaynağını, esasını veya elde edilmiş sürecini sınırları belli bir sahanın tabii veya beşeri unsurlarından almış olmalıdır. Menşe işaretli ürünler (Geleneksel Türk Çilek Likörü, Tarsus Yayla Bandırması gibi), tescillendiği şekil özellikleriyle başka yerlerde de üretilip yetiştirilebilir.

*Fotoğraf 6.* Osmaniye’nin simgesi yerfıstığı için dikilen yerfıstığı anıtı



Yerfıstığının salt bir zirai ürün olmaktan öte Osmaniye için kültürel bir simge haline gelmesinde coğrafi işaret uygulaması büyük önem arz etmektedir. Bu sayede yerfıstığı Osmaniye için kentsel bir simge olabileceği gibi bir marka özelliği kazanarak ulusal ve uluslararası pazarlarda rekabet gücü artacaktır. Örneğin bu kapsamda yerfıstığı logosunun yöredeki işletmeler ve kamu kuruluşlarında yaygın bir şekilde kullanılması (Örneğin Osmaniye Valiliği’nde olduğu gibi), yerfıstığı ürünlerinin çeşitlendirilmesi (Şekerleme, lokum, yerfıstığı gevreği ve unu gibi) ve anıtlarlaştırılarak kentsel simge haline taşınması yöre ekonomisi ve kültür hayatına büyük yarar sağlayacaktır. Aynı zamanda geleneksel hale gelen “Yerfıstığı Festivali” ile bu alandaki bilgi birikimi ve sosyal hayattaki önemi daha geniş kitlelerce paylaşarak yöre yerfıstığı sektörüne ve bundan geçimini sağlayan halka ciddi kazanımlar sağlayacaktır.

### **Sonuç ve Öneriler**

Yerfıstığı tohumlarındaki yağ oranı ve serbest haldeki azotu toprağa bağlayarak kendinden sonraki bitkiye zengin bir toprak bırakması yerfıstığını çoğu açıdan kıymetli bir tarla bitkisi pozisyonuna taşımaktadır. Bu açıdan yerfıstığı en ideal münavebe bitkisi olarak bilinmekte ve yetiştirildiği yerlerde üreticiye ek bir gelir sağlamasıyla da gözde tarım ürünlerinden biri haline gelmiştir. Ülkemizde de yerfıstığı ekim alanı ve

üretimi yıldan yıla kayda değer bir gelişme göstermiş ve bulunduğu bölge içerisinde, Ortadoğu ve Avrupa'da, en büyük üretici konumuna ulaşmıştır. Bu noktada dikkat çekilmesi gereken en önemli nokta Türkiye'nin yerfıstığı yetiştiriciliğindeki bu üstünlüğü ile Avrupa ve başta sınır komşuları olmak üzere Ortadoğu ülkeleri pazarına açılmasıdır. Özellikle alternatif yerfıstığı ürünleri geliştirilerek salt iç veya kabuklu olarak çerez şeklinde değil pazar fiyatı daha yüksek ürünlerle üreticiye daha fazla katma değer sağlayacak ürün ticaretine de yönelinilmelidir.

Türkiye bulunduğu bölge itibarıyla büyük bir yerfıstığı üreticisi olmasının yanı sıra bu faaliyet kapsamında hala çok ciddi eksiklikleri söz konusudur. Parlakay (2011: 86)'ın araştırmasına göre sektördeki en büyük sıkıntıların başında işletme masrafları ve bunun içerisinde de akaryakıt, geçici işçilik ve tohumluk başta gelmektedir. Ayrıca çiftçinin laboratuvar testleri olmaksızın keyfi olarak ilaç ve gübre kullanımı da maliyeti artırıcı bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Yerfıstığı ziraatındaki düşük makineleşme de geçici işçiliği zorunlu kılmakta ve özellikle hasat zamanında yoğun insan emeği isteyen bu faaliyette maliyeti artırmaktadır. Türkiye'deki yetersiz tohum üretimi ise her yıl belirli oranda ithalatı zorunlu kılmaktadır ki bu da çiftçi açısından olumsuzluk yaratmaktadır. 2013 yılı itibarıyla Gıda Tarım ve Hayvancılık Bakanlığı, Yurtiçi sertifikalı tohum üretim ve kullanımı konusunda destekleme ödemesi yapmaya başlamıştır. Fakat bu noktada da bir başka sorun olan çeşit problemi karşımıza çıkmaktadır. Türk çiftçisi geleneksel olarak tanıdığı belli başlı birkaç çeşidin dışında ekim yapmamaktadır. Ekimi yapılan çeşitlerin tamamı da çerezlik olarak tüketimi yapılan yerfıstığı olup yağ sanayini destekleyici çeşitlerin ekimi yok denecek kadar azdır. Oysaki yurtdışına özellikle de Avrupa yerfıstığı yağı sanayisine hammadde temin edebilecek potansiyeldeki Türkiye'de aynı zamanda kendi yağ açığını kapamada bir alternatif olabilecekken ne yazık ki yağ oranı yüksek çeşitlere yönelinilmemiştir. Bu noktada yağ sanayine yönelik çeşitlerin ekimi için prim ödemesi yapılmalı ve çiftçiye bu çeşitler tanıtılmalıdır.

Yerfıstığının en ideal münavebe bitkilerinden biri olması hasebiyle başta pamuk ekim alanları olmak üzere fazlaca azot tüketen tarım ürünleriyle rotasyona sokulmasında çiftçiler bilinçlendirilmeli ve bu konuyla ilgili bakanlık bünyesinde girişimlerde bulunulması gerekmektedir. Ayrıca yerfıstığı üreticilerinin Osmaniye merkez olacak şekilde organize olması sektör için büyük önem arz etmektedir. Daha önceleri merkezi Mersin'de bulunan Yerfiskobirlik (Yerfıstığı Tarım Satış Kooperatifleri Birliği) yeniden yapılanan Çukobirlik ile birleşmiştir. Böylece çiftçinin ürettiği yerfıstığı Çukobirlik bünyesinde değerlendirilmektedir. Buna karşılık zaman içerisinde yerfıstığı ziraatındaki büyüme ve gelişme günümüzde bu sektör adına başlı başına bir organizasyonu zorunlu kılmaktadır. Hem sektörün gelişimi hem de var olan sorunların değerlendirilip sektörün iyileştirilmesi adına oluşturulacak birlikler sayesinde Türkiye'nin bu alandaki hacmi daha da artacaktır.

Yerfıstığı ile ilgili üzerinde hassasiyetle durulması gereken noktalardan birisi de hasat sonrası süreçtir. Özellikle insan sağlığı için ciddi bir tehdit olan aflatoksin problemine karşı ideal kurutma (Özel kurutma üniteleri tesisi gibi) ve depolama şartlarının temini çok önemlidir. Aksi durumda aflatoksin bulaşıklı yerfıstıkları kısa sürede aynı yerdeki (depo veya harmandaki) temiz yerfıstıklarını da kirletecektir. Bu da hem üreticiyi hem de satıcıyı büyük zarara uğratacağı gibi piyasaya sürülmesi durumunda tüketiciler açısından büyük zararlar doğuracaktır. Ne yazık ki Türkiye’de yerfıstığı depolama ve kurutma üniteleri yetersiz veya çok ilkel durumdadır. Bu durum aynı zamanda ürün stoku sorununu da ortaya çıkarmaktadır.

Her ne kadar Türkiye yerfıstığı yetiştiriciliğinde genel anlamda olumlu fakat detayda hala göz ardı edilemeyecek eksikler ve sorunlar olmakla beraber özelde Osmaniyeye bu anlamda daha başarılı bir durum sergilemiştir. Halkın yerfıstığını bir kültür malzemesi olarak da değerlendirip sahiplenmesi ve coğrafi işaret kapsamına alınmasıyla da ürünün bir marka haline gelmesi hususunda önünün açılması önemli bir başarı göstergesi olarak karşımıza çıkmaktadır. İl, bu sektördeki başarı ve gelişimiyle Türkiye yerfıstığı pazarının tamamında belirleyici bir merkez olmuştur. Yerfıstığı ve yerfıstığından elde edilebilecek diğer ürünlerde çeşitlemeye gidilmesiyle sektörün ticaret hacmi daha da artacaktır ki bu açıdan da AR-GE çalışmalarına ağırlık verilmesi gerekmektedir.

Günümüzde yerfıstığı ziraatının yapıldığı alanlar artık büyük ölçüde belirlenmiş olmakla birlikte verimde kaydedilebilecek artışlarla bu alanda Türkiye daha fazla yerfıstığı üretebilecek potansiyelindedir. Elbette sektörün kontrolsüz bir biçimde büyüyüp gelişmesi (Fındık, ayçiçeği, tütün ve soya örneğindeki gibi) ileride daha başka sorunlar yaratabileceğinden muhakkak uzun vadeli bir planlamaya gerek duyulmaktadır. Aksi takdirde ilerleyen yıllarda bir üretim fazlası ve taban fiyatta yaşanabilecek ciddi bir düşüş sektörü büyük bir sıkıntıya sürükleyebilecektir. Sözleşmeli üretim, üretici birliklerinin yerel ve ulusal ölçekte organizasyonu ile üreticinin salt yerfıstığı yetiştiriciliğinde değil sektörün bütünü konusunda (Ürün çeşitlemesinden politikalarına kadar) bilgilendirilmesi bu kapsamda büyük önem taşımaktadır. Özetlemek gerekirse yerfıstığı, kaliteli bir yağ bitkisi olmasının yanı sıra çerez olarak da tüketimi, hayvan beslemede göz ardı edilemeyecek bir ürün ve en ideal münavebe bitkilerinden biri olması yanı sıra aflatoksin riskinin yüksekliği, düşük makineleşme ve yüksek işgücü gereksinmesi, sektördeki organizasyonun yetersizliği ile esasında olumlu yönü ağır basmakla beraber zıtlıkları da bünyesinde barındıran bir bitkidir.

### **Kaynakça**

- Anonim, (2013). <http://waynesword.palomar.edu/ecoph8b.htm>, (Son erişim: 28.08.2013).
- ARGON, M.A.S., (1941). "Sıcak Memleketler Ziraati", Kenan Basımevi ve Klişe Fabrikası, Türkiye Şeker Fabrikaları tarafından neşrolunmuştur, İstanbul.

- ARIOĞLU, H. H., (1999). "Yerfıstığı Yetiştirme Islahı", Yağ Bitkileri Ders Kitabı, Çukurova Üniv. Ziraat Fak. Yayınları, G.Y.No: 220, Y.No: A-70, s. 74, Adana.
- ARIOĞLU, H. H., (2001). "Yerfıstığı Üretim Tekniği" 1. Osmaniye Fıstık Festivali Etkinlikleri (5-7 Ekim 2001), s. 91-102, Osmaniye Gazeteciler Cemiyeti Kültür Yayınları, Osmaniye.
- DOĞANAY, H., COŞKUN, O., (2012). "Tarım Coğrafyası", Pegem Akademi, Güncellenmiş II. Baskı, s. 488, Ankara.
- EBCİOĞLU, N., (2003). "Sağlığımızın Yapıtaşları Sebze ve Meyveler", Remzi Kitabevi, İstanbul.
- FAO, (2013). <http://faostat.fao.org/site/291/default.aspx>, (Son erişim: 28.08.2013).
- IŞIK, H., (2003). "Türkiye'de Yerfıstığı Üretim Ekonomisi", Çukurova Üniv. Fen Bilimleri Enstitüsü, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Adana.
- KADİROĞLU, A., (2008). "Yerfıstığı Yetiştiriciliği", Batı Akdeniz Tarımsal Araştırma Enstitüsü Müdürülüğü Yay., s. 53, Antalya.
- KIPLE, K. F., (2010). "Gezgin Şölen Gıda Küreselleşmesinin On Bin Yılı", Yapı Kredi Yayınları: 3175, (Çev. Nurettin Elhüseyni), İstanbul.
- KOCHERT, G., STALKER, H.T., GIMENES, M., GALGARO, L., LOPES, C.R., MOORE, K., (1996). "RFLP and Cytogenetic Evidence on the Origin and Evolution of Allotetraploid Domesticated Peanut, *Arachis hypogaea (leguminosae)*", American Journal of Botany 83(10), USA, 1282 – 1291.
- KOLSARICI, Ö., GÜR, A., BAŞALMA, D., KAYA, M.D., İŞLER, N., (2004). "Yağlı Tohumlu Bitkiler Üretimi", VI. Türkiye Ziraat Mühendisliği Teknik Kongresi (3-7 Ocak 2005), I. Cilt, s. 21, Ankara.
- MGM, (2013). "Meteoroloji Genel Müdürlüğü, İl ve İlçelerimize Ait İstatistiki Veriler", <http://www.mgm.gov.tr/index.aspx#sfU>, (Son erişim: 28.08.2013).
- ÖĞÜTÇÜ, Z., (1969). "Yerfıstığı ve Ziraatı", Türkiye Ticaret Odaları, Sanayi Odaları ve Ticaret Borsaları Birliği Matbaası, Ankara.
- PARLAKAY, O., (2011). "Türkiye'de Yerfıstığı Tarımında Teknik ve Ekonomik Etkinlik", Çukurova Üniversitesi Fen Bilimleri Enst., Basılmamış Doktora Tezi, Adana.
- SAVAŞ, R., (1969). "Ticaret ve Endüstri Bitkileri (Özel Tarla Ziraatı)", Kardeş Matbaası, s. 187, Ankara.
- ŞAHİN, G., (2011). "Türkiye'nin Coğrafi İşaretleri", Uluslararası Katılımlı Coğrafya Kongresi, 07 – 10 Eylül 2011, İstanbul.
- TAŞKAYA, B., (2007). Yerfıstığı, Tarımsal Ekonomi Araştırma Enstitüsü – Bakış, Sayı: 9, Nüsha: 9, s. 4, Ankara.
- TAŞLIGİL, N., (2005). "Türkiye'nin Ekonomik Coğrafyası", Çantay Kitabevi, İstanbul.
- TAŞLIGİL, N., ŞAHİN, G., (2009). "Türkiye'de Yerfıstığı Ziraatı", Türkiye 8. Tarla Bitkileri Kongresi, 19 – 22 Ekim 2009, s. 233 – 236, Hatay.
- TAŞLIGİL, N., (2010). "Türkiye Ziraatının Problemleri", Çantay Kitabevi, İstanbul.

- TIRAŞ, M., (2003). "Osmaniye’de Yerfıstığı Tarımının Coğrafi Esasları", Türk Coğrafya Dergisi, Sayı: 40, s. 35 – 47, İstanbul.
- TÜİK, (2013). İstatistik Göstergeler 1923 – 2011, Türkiye İstatistik Kurumu Matbaası, Ankara.
- TÜRKOĞLU, A., (1979). "Gıda Maddeleri", İktisadi Coğrafya I. Kitap, İstanbul Üniv. Yayın No: 2563, İktisat Fak. Yayın No: 438, İstanbul.
- UHRİ, A., (2011). "Boğaz Derdi, Arkeolojik, Arkeobotanik, Tarihsel ve Etimolojik Veriler Işığında Tarım ve Beslenmenin Kültür Tarihi", Ege Yayınları, İstanbul.
- ÜÇEÇAM, D., HAYLİ, S., (2004). "Osmaniye İlinde Yerfıstığı Tarımı ve Önemi", Fırat Üniv. Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt: 14, Sayı: 2, Sayfa: 67 – 92, Elazığ.

## Harf Üzerine Tartışmaların *Sebilürreşad* Dergisine Yansımaları

### Reflections of Debates Upon Alphabet (Letter) to Journal of *Sebilürreşad*

Mehmet Soğukömeroğulları\*  
Gaziantep Üniversitesi

#### Özet

Belirli bir döneme kadar Arap harflerini kullanan Osmanlı Devleti'nde Tanzimat'tan sonra harflerin ıslahı üzerinde durulurken bir müddet sonra harflerin ıslahından vazgeçilip alfabeyi değiştirme çabaları başlar. Daha sonraki dönemlerde Latin harflerine geçişe taraftar olanlar ve olmayanlar arasında ciddi münakaşalar olur. Bu münakaşaların olduğu yayın organlarından birisi de *Sebilürreşad*'dir. Bu yazıların tamamında Latin harflerinin kabulü reddedilir ve harflerin ıslahı istenir. Bazı yazılar da o dönemki dergilerden alınmış ve derginin yayın politikasına göre küçük de olsa belirli bir yer tutmuştur. Dergi yayınlandığı ilk dönemlerde milliyetçiliğe ve Turancılığa olumlu bir bakış sergilerken sonraki yıllarda belirgin oranda bir eleştiri başlar. Latin harfleriyle ilgili yazılar derginin yayınlandığı ilk dönemlere aittir. Özellikle Türk dünyasında Rusya'nın baskılarıyla Latin harflerine geçmeye zorlanan Türklere gazete sütunlarında yer ayrıldığı görülür ve bu durumun Türk dünyasındaki birlikteliğe sekte vuracağı vurgulanır. Medeniyet, matbaa, ekonomi, kolonyalizm ve milliyetçiliğin harf bağlamındaki yansımalarına da dergide yer verilir.

*Anahtar Kelimeler:* Latin, *Sebilürreşad*, dergi, harf.

#### Abstract

In Otoman State which had used Arabic alphabet until a certain period the issue of writing in Latin alphabet was gained currency thanks to the students who had been to Europe and the ambassadors who had come from Europe in 18th and 19th centuries. After Tanzimat (reforms in 1839) amendment of letters had been given point first and then it was abandoned and alphabet replacement attempts began. In later periods serious arguments among the ones in favour and against the transition to Latin alphabet occurred. One of the media organs in which these arguments had been appeared was *Sebilürreşad*. In all these articles acceptance of Latin alphabet was refused and instead the amendment of current letters was required. Some of the articles were taken from the journals of that time and according to the broadcasting policy of the journal occupied a certain place even a little. When the journal had leaned to nationalism and Turanism in its first periods after years a criticism began in a distinct manner. The articles related to Latin alphabet belonged to the first periods of the journal. It was seen that especially Turks who had been forced to accept Latin alphabet by Russia in Turkish world were taken place in newspaper columns and it was emphasized that this situation would

\* Yrd. Doç. Dr. Gaziantep Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü.

interrupt the unity within Turkish world. Relections of civilization, printery, economy, colonialism and nationalism in terms of alphabet were also taken place in the journal.

*Keywords:* Latin, *Sebilürreşat*, journal, alphabet (letter)

### **Giriş**

Tarih boyunca Türkler, Göktürk yazısı, Brahmi, Uygur, İbrani, Latin, Yunan, Mani, Ermeni, Gürcü, Arap, Tibet ve Kiril alfabelerini kullanırlar. Osmanlı Devleti döneminde ise bunlardan Arap harfleri tercih edilir. 18. yüzyılın ilk yarısından itibaren Türkçeye ilginin güçlendiği gözlemlenir. İlk önceleri bu ilgi kişisel iken sonraları bu ilginin nedeni değişir ve Avrupalılar siyasi ve ekonomik yönden Türkçeye önem vermeye başlarlar. Osmanlı Devleti'nde özellikle 18. ve 19. yüzyıllarda Avrupa'ya giden öğrenciler ve Avrupa'dan gelen elçiler sayesinde Türkçenin Latin harfleriyle yazılması konusu gündeme gelir. Tanzimat Dönemi'nde dilde sadeleşme hareketleri ile başlayan dil üzerindeki görüşler, II. Meşrutiyet'le birlikte harfler üzerine yönelir. Tanzimat'tan sonra harflerin ıslahı üzerinde durulurken bir müddet sonra harflerin ıslahından vazgeçip alfabeyi değiştirme çabaları başlar. Daha sonraki dönemlerde Latin harflerine geçişe taraftar olanlar ve olmayanlar arasında ciddi münakaşalar olur. Bu münakaşaların olduğu yayın organlarından birisi de *Sebilürreşad*'dır (Gülmez, 2006: 4-53).

*Sebilürreşad* dergisinin kurulduğu sıralardaki adı olan *Sırat-ı Müstakim* kendisini "din, felsefe, edebiyat, hukuk ve ulûmden bahis haftalık gazetedir" diye tanımlayarak 11 Temmuz 1908 tarihinde kurulur ve ilk nüsha 14 Ağustos 1908 tarihine aittir. Derginin 182 sayısı veya yedi yıllık cildi 29 Şubat 1912'ye kadar yayımlanır. 24 Şubat 1327 tarihinde ve 193. sayıdan itibaren mecmua *Sebilürreşad* adını alır. *Sebilürreşad* 5 Mart 1925 tarihine ve 641. sayısına kadar kesintisiz yayımlanır. Bu nüshalar 18 yıllık cildi oluşturur. 22 yıllık bir kesintiden sonra mecmua bu kez Latin harfleriyle yayımlanmaya başlanır. Mayıs 1948 ile Mart 1965 yılları arasında 359 sayı çıkarılır (Debus, 2009: 31-32). Derginin yayın yılları dikkate alındığında Meşrutiyet'in ilanını, I. Dünya Savaşı, Cumhuriyet'in ilanını yıllarında kesintisiz devam ettiği görülür. İkinci yayın döneminde ise dinî tartışmalar söz konusudur. Bu yıllarda Türkiye'de tartışılan konulardan biri harf meselesidir ve dergide bu konuyla ilgili çeşitli yazılar neşredilir. Latin harflerine karşı olan yazılar, harflerin ıslahından yanadır. Yayın hayatının ikinci döneminde ise Kur'an'ın Latin harfleriyle yazılamayacağına dair yazıların dikkati çektiği görülür.

### **Harflerin İslahı Düşüncesi**

Meşrutiyetin ilanından sonra bazı Osmanlı aydınları harfler konusu üzerindeki düşüncelerini ortaya koyarlar (Gülmez, 2006: 89). *Sebilürreşad* dergisinde çıkan yazılarda da aynı konuya dikkat çekildiği görülür. Milaslı İsmail Hakkı'nın "Milletlerin Terakkisinde Elifbanın Hususu" (Hakkı, 1335: 119-122) başlıklı yazı bu konu üzerinde olup, İslam dünyasının geri kalış sebeplerinden birisinin bitişik harf kullanılmasına bağlı olduğunu vurgular. Söz konusu yazıya göre, Müslümanların geri kalması konusunda dikkat edilmeyen sebeplerden birisi de küçük görüldüğünden veya pek dikkat edilmediğinden üzerinde fazla



düşünülmeleyen harflerdir. Müslümanlar arasında bu şekilde dikkat edilmemesine rağmen bütün dünyada bu konu üzerinde çalışan birçok bilim adamı mevcuttur. Hatta bunlardan biri "bana mükemmel bir elifba verin size mükemmel bir medeniyet vereyim" demiştir. Fakat Kur'an-ı Kerim bunları onlardan evvel söyler. İlk ayet olan "İkra", İslam dininin okumak ve yazmak üzerine kurulu olduğunu gösterir.

Yazıya göre, Avrupalılar gerek Endülüs'te gerekse Haçlı Seferleri'nde İslam dünyasının bilgi seviyesine hayran kalırlar. Ancak harf kullanımı konusunda İslam dünyasından daha kolay bir alfabeyle sahip olduklarından "din-i İslam'ın tahsil-i ilme dair olan o emr-i celilesinin katiliğine binaen Müslümanlar demir leblebi çiğneyerek, dirsek çürüterek, beyin patlatarak yirmi otuz seneden ömür iktifasıyla yetiştirdiği" genel millete nispetle kadın erkek herkesin okuryazar olmasını sağladılar. Fakat bu çabuk olmaz. Çünkü Hristiyanlık ilim tahsiline İslam dini kadar rahat izin vermediğinden tıbaat icat edilmemiştir. Fakat matbaa icat edildikten sonra okuma yazma oranı artmış, ucuz okuma ve yazma sağlanmış ve yazıları ayrı olan milletler "şimendifer" hızıyla ilerlemeye başlamışlardır. İslam dünyası ise "eski Arap atı" süratiyle kaldığından geri kalmıştır. Burada asıl soru medeniyet ve ilmin İslam dünyasıyla başladığı hâlde neden İslam dünyasının geri kaldığı sorusudur. Bu sorunun cevabı Avrupa'nın ileriye gidip de İslam dünyasının neden geri kaldığının da cevabını verecektir.

Müslümanlar her tür sanayide ve harfte ileri gitmişlerdir. Fakat "tıbaat" yani matbaanın icadını düşünmemiş olduklarından geri kalmışlardır. Fakat bu kadar ileri gittikleri halde bunu neden düşünmemişlerdir? Bunu düşünmüşlerdir ancak harflerin veya yazılarının bitişik olması sebebiyle matbaaya tatbik edebilmek için binden fazla kalıp yapılması gerektiği gibi hareke sorunu da olduğundan zorluk kat kat artmış ve bu fikir ortaya atılsa da bundan kısa sürede vazgeçilmiştir. Hatta ilk uygulayan kişi olan İbrahim Müteferrika'nın ne kadar zorluk çektiği 1500'den fazla kalıp yaptırmasında görülebilir. Hatta makale yazarı İsmail Hakkı'ya göre, o vakitten beri bu basitleştirilmeye çalışılsa bile 500'e yakın şekil buldurmak gerekir. Bununla beraber harekeli yazı basmak yine tatbik edilmesi zor bir iştir. Bu fikir birbirinden ayrı harf kullanan milletlerden birinin aklına gelince çabucak hasıl olmuş ve 30-40 kalıpla vücut bulmuştur. Bütün Garp âlimleri de bu fikirden dolayı Batı'nın ilerlediğini, İslam dünyasının yazısının gayri fenni olduğundan geri kaldığını vurgularlar.

İslam dünyası Kurtuba, Bağdat gibi bazı merkezlerde ilerleme kaydetmiştir. Ancak bu bütün İslam âlemine genişleyememiştir. Fakat milletleri kurtaracak birkaç âlim değil, her ferdin haddince bir kıymeti ilmiyesinin olmasıdır. Bitişik yazının İslam dünyasına kötülükleri şunlardır:

Bu yazıdan dolayı çocuklar geç okuyup yazarlar. Bunun iki sebebi vardır: çokluk ve yokluk. Çokluk olarak bir harfin başta, ortada ve sonda farklı yazılması kastedilir. Bu durum çocukların okuma ve yazma konusunda zorluk çekmesinin sebeplerindendir. Bundan dolayı bir kısım kişiler okuma ve yazmadan vazgeçerler. Diğer üzerinde durulan konu ise yokluktur. Yokluk kelimelerde harekelerin olmamasıdır. Hükm gibi kelimeler 3 harften mürekkep oldukları halde her birinin vezinleri farklıdır. Bu o kadar zor değildir, hatta çocuğun hafızası için iyi de olabilir. Fakat aynı yazıyla yazılan farklı kelimelerle karşılaşan çocuğun bir

müddet sonra zihni karışır ve iş içinden çıkılmaz bir hâl alır. Bundan dolayı yazının fenni olması gerekir. Örnek olarak da Japonlar verilir. Çünkü Japonlar yazılarını ıslah ettikten sonra ilerlemişlerdir. Burada iki yanlış fikir vardır:

1. Japonların yazısı ilerlemeye mani olmamıştır.
2. Latin harfini kabul edelim.

İsmail Hakkı'ya göre her iki fikir de yanlıştır. Çünkü Japonlar Avrupalı bir âlimin desteğiyle eski yazılarını ıslah etmişlerdir. Yeni yazıya da "kanagara" yani "yeni yazı" demişlerdir. Japonlar hem kendi yazılarını hem de Latin harflerini gençlerine öğretmişlerdir. Nitekim bizim de tahsil görmüşlerimiz aynısını yaparlar. Özet olarak Japonların ilerlemesi İsmail Hakkı'nın kabul ettirmek istediği yazı tarzında ıslah ile mümkündür. İkinci olarak yazının ıslah edilmesinin sebebi okumak, yazmak ve öğrenmektir. Bunun için ilk olarak harflerin arası açık olmalıdır. İkinci olarak harflerin yüksekliliği ayarlanmalıdır. Bunun kaidesi bizde yoktur. Üçüncü olarak satır aralıklarına dikkat edilmelidir. Dördüncü olarak duvarlara asılan levhalar 4 metreden kolayca okunabilmelidir.

Milaslı İsmail Hakkı'nın "Milletlerin Terakkisinde Elifbanın Hususu" başlıklı yazısının sonunda, köylü, fakir ve kadınların okuyamamasından ve köy hocalarının harfleri öğretmekte zorlanmasından dolayı fenni bir yazıya ihtiyaç olduğu üzerinde durulur. İkinci olarak da Latin harflerine ihtiyaç vardır. Fakat Latin harflerine 22 harf ilave edilmelidir. İlave edilse bile lisanı, edebiyatı, dini anlatamayacaktır. Bundan dolayı Osmanlı alfabesi ayrı yazıldığı takdirde Latin harflerine ihtiyaç yoktur (Hakkı, 1335: 119-122).

Harflerin ıslahı üzerinde duran diğer yazı ise, Elmalılı Hasan Efendi Zade Arif'in "Yeni Hurufun El Yazısına Ait Birkaç Söz" (Arif, 1330: 56) adlı makalesidir. Bu yazı harflerin ıslah düşüncesine olumlu yaklaşmaktadır. Yazmada ve okumada eski harflerin güçlüğü ve yeni harflerin kabulü taraftarı olduğunu ifade eden yazar, bu yazının birkaç eksikliği olduğu üzerinde durur. İlk eksiklik cümlelerin baş harflerinin aynı olmaması gerektiğidir. Bunun için çeşitli yollar öne süren yazıda asıl önemli konu yazının matbaa için uygun hatta "mükemmel" olduğudur. Yazıda harflerin bitişmemesi için uygun yollar aranması gerektiği üzerinde duran yazar, "ecnebi yazıların bitiştiği ve ayrıca majeskul harfleri de bulunduğu için kelimeler karışmıyor" diyerek Batı yazısını beğendiğini de vurgular.

Milaslı İsmail Hakkı "Yeni Yazının El Yazısında da Bitişmemesi Büyük Meziyettir" (Hakkı, 1330: 70-71) başlıklı yazısında yukarıdaki yazıya cevap verir. Üstteki yazıyı desteklese de ona göre buna ihtiyaç yoktur. Çünkü amaç köylülere varıncaya kadar okuma ve yazmayı öğretmektir. Bundan daha uzunca yıllar bu yazılardan sakınılmalıdır. Diğer mesele el yazısının bitişip bitişmeme mevzusudur. Buna göre, Batılıların her şeyini almamalı, sadece ihdas edilmesi gerekenlerini almak gerekir. Batı'dan Latin harflerini almak, yazara göre iyi bir sonuç vermeyecektir. Çünkü sürat ve sühulete manidir. Çünkü bitişik yazıldığı vakit insan birkaç hareketle yazılacak ayrı harfleri yazmakla mükelleftir. Osmanlı harfleriyle de bazı kelimeler ayrı yazıldığı için Milaslı İsmail Hakkı'ya göre harfler ayrı yazıldığı takdirde sorun ortadan kalkacaktır. Milaslı İsmail Hakkı harf değişimine değil, harflerin birleşmesine karşıdır.

### **Latin Harflerinin Karşısındaki Yazılar**

Harflerin ıslahını düşünenler Latin harflerinin tamamıyla karşısındadırlar. Bu bölümde iki yazı mevcuttur. Yazarları belli olmayan yazıların ilkinde Kâzım Karabekir'in Latin harflerinin karşısında yer aldığı üzerinde durulurken ikincisinde Latin harflerinin kabulüyle ilgili kanun teklifini kabul ettiği belirtilir. Yazarı belli olmayan bu yazılardan ilki, "Latin Hurufu Meselesi" (İsimsiz, 1339: 82-83) başlığını taşır. Bu yazıda, Batılılaşma taraftarlarının Latin harflerine geçiş ile ilgili olarak İzmir İktisat Kongresi'nde Kâzım Karabekir'e bir teklifte buldukları üzerinde durulur. Kâzım Karabekir'in buna verdiği cevap ise yazının konusunu teşkil eder. Yani Kâzım Karabekir'e ait olan yazıya göre Kâzım Karabekir, Latin harflerinin karşısındadır.

Kâzım Karabekir konuşmasında ilk olarak Arnavut ve Azerbaycanlıların harf değiştirme yanlısına düşüklerinden bahseder. Sonra da bu fikri, Türkçenin zor olduğunu ifade eden tercümanların ortaya attıklarını ifade eder. Diğer taraftan ecnebler de, Türkleri ecnebleştirmek maksadıyla harf değişimi konusunu gündeme getirdiklerini de anlatır. Hatta Türkleri seven kişilerin de tercümanlar bu zor olduğunu söyledikleri için dili öğrenmekten vazgeçtiklerini de ilave eder. Fakat bu kişiler Türk'ün sadık, sözünde duran, misafirperver, fedakârlık seciyelerine hayrandırlar. Yazıya göre bir kavme iktisaden bağlanmak o kavmin lisanına hâkim olan insanların çokluğu ile ortaya çıkar. Mesela Amerika'daki insanlar bizim dilimizi bilse Türkiye'de birçok kişi oraya gider ve para kazanır. Fakat bugün bir kuvvet bütün cihana bir propaganda yapıyor: "Türk yazısı güçtür, okunmaz". Kâzım Karabekir'e göre, Latin harfleri kabul edildiği takdirde mukaddes eserler, tarihler ve binlerce eser ortadan kaybolur. Ayrıca kabul edildiği gün Avrupa'nın eline "Türkler Hristiyan oluyor" silahı verilir. İşte düşmanların üzerinde çalıştıkları plan budur. Ayrıca yazı zor değildir. Çocuklar 1 ile 3 ay arasında gazete okur seviyeye gelmektedirler. Diğer taraftan Latin harfleri karışıktır, onlar bir sayfa yazana kadar Kâzım Karabekir Osmanlı alfabesiyle 10 sayfa yazabilmiştir. Sonra Türkçeyi terennüm edecek hiçbir Latin harfi yoktur. Bunun haricinde yabancılar bunu ortaya attığı için bütün İslam âlemi Türkiye'nin karşısına çıkacağından bu zararlı fikirlerden uzak durulmalıdır.

*Vakit* gazetesinde Kâzım Karabekir'in Latin harfi teklifini kabul ettiğine dair bir telgraf görülür. Bunun üzerine *Sebilürreşad* dergisinde "Latin Hurufatı Aleyhinde Mühim Bir Rapor" (İsimsiz, 1343: 45) başlıklı yazı neşredilir. Çünkü Kâzım Karabekir bunun tam olarak karşısındadır. Çünkü o Azerbaycan'da görev yaptığı sırada onların Latin harflerini kabulünün İslam milletleri arasında ayrılığa sebep olacağına dair bir rapor göndermiştir. Bu rapor Semih Rifat Bey'e tevdi olunmuş, o da büyük emeklerle Latin harfi aleyhine mühim bir rapor kaleme almıştır. Hatta bu rapor için kendisine ücret verilmiştir. Ancak Yusuf Akçura ve Ahmet Ağaoğlu buna karşı çıkmak istemişlerse de Semih Rifat onları susturmuştur.

### **Turan Düşüncesi ve Latin Harfleri**

*Sebilürreşad*'ın milliyetçiliğe ve millî devlete karşı tutumu yayınlandığı yıllarda büyük bir değişime uğrar. İlk yıllarında İsmail Bey Gasprinski, Ahmet Agayef, Ayaz İshaki, Yusuf Akçura gibi Rusya'nın tanınmış Türk entelektüelleri mecmuanın çalışanları arasında yer almaktadır. Tatar modernizmiyle birlikte

Turancılık ve Pantürkizm düşüncesi mecmuada görülmeye başlanır. 1909 yılının başında Türk Derneği yayın organı olarak *Sırat-ı Müstakim*'i seçer. Derginin sonraki sayılarında milliyetçiliğe bakış ciddi bir değişime uğrar ve Mehmet Akif siyasi milliyetçiliğin çok uluslu devletler için tehlike oluşturduğu fikrini benimser. Böylece derginin milliyetçiliğe bakışı da değişmiş olur (Debus, 2009: 185-187). Latin harflerinin değişimi ile ilgili yazılardan Turancılık ile ilgili olanları derginin ilk dönemine aittir. Yazılarda özellikle dikkati çeken konu Rusya'nın Türk dünyasına Latin harflerini kabul ettirerek Türkiye'yle bağına koparmak istemesidir. Bu yazılardan ilkinde Türkistan ahvali hakkında *Yeni Kafkasya* gazetesine yazılan bir mektuba göre, Bolşevikler hilale karşı hücum ettiklerinden Latin harfi meselesini ortaya atarlar ve Arap harflerine hücumla başlarlar:

*"Bolşevikler hilale karşı dekret nesrettikleri zaman ortaya Latin hurufatı meselesini çıkardılar, Arap hurufatına yavaş yavaş hücumla başladılar. Bu meselede Bolşevikler bir şeytanlık yapıyorlar. İslam ve Türk düşmanı olan birkaç herif Rus Bolşevikleri (Biraydev gibi) Arap hurufatını himaye ederek meydana çıkıyor. Bir kısım Ruslar ilim ve fen terakkisi namına Latin hurufatı takdim ederek "fenni deliller gösteriyorlar! Siyasi idare ise Müslüman komünistlere Arap hurufatına karşı ciddi bir hücum ve muharebe açmayı, Arap hurufatı taraftarlarını aks-i inkılapçı göstermeyi "Çefa" ile tedhiş etmeyi kati surette emreder. Güya Arap hurufatına karşı hareketi, Ruslar tarafından değil, "Müslümanlar"ın kendileri tarafından olarak göstermeye çalışıyorlar. Moskova bendeleri de bütün içtihatları ile velinimetlerine sadakat gösteriyorlar. Bir Romalı "kölelerimiz sadık oldukları müddetçe Roma hâkimiyeti ebedi olacaktır" demiş. "Müslüman komünistler sadık oldukça Moskova hâkimiyeti ebedi olacaktır." demeye de Baskutski, Guldenberg ve Andrebiflerin hakkı vardır." (İsimsiz, 1343: 157).*

Yazarı belli olmayan "Latin Hurufu" (İsimsiz, 1339: 191-192) başlıklı yazıda *Yeni Kafkasya* gazetesinde çıkan bir yazı konu edilir ve Latin harfleri konusunda Rusların ısrarı ve kararı üzerinde durulur. Buna göre, Bolşevikler Azerbaycan'da bir an önce Latin harflerine geçilmesine karar vermişlerdir. Bunun için de Bolşevikler kendi dergileri olan *Yeni Yol* ve bazı gazetelerde resmî ve fiilî olarak çalışmaya başlamışlardır. Ayrıca Bakü'deki "Laryovastok" gazetesine göre bunun için Azerbaycan'daki Millî Eğitim Bakanlığı'na 3000 altın ruble verilmiştir. Bu tür durumlara rağmen Latin harflerinin tatbiki halk tarafından inkırazla uğrar. Ayrıca Latin harflerinin kabulü İslam ve Türk Birliğine vurulacak en büyük darbedir. "*Zaryavastok* gazetesini bunu izale etmek için birtakım mugalatakârane neşriyatta bulunuyor." (İsimsiz, 1339: 191) ifadesi de kullanılır. *Yeni Kafkasya* gazetesini Bolşeviklerin yayınına naklettikten sonra şöyle demektedir:

*"Azerbaycan Latin hurufuyla yazıp okumaya başlarsa İstanbul'da çıkan kitapları okumaktan mahrum kalır; onun gibi Bakü'de intisar edecek eserleri de Anadolu okuyamaz. İslam ve Türk ittifadından korktukları mesele budur. Çünkü bu harsî bir rabıtabdır." (İsimsiz, 1339: 191).*

Bu kültürel bağı ilk önce Çarizm ortadan kaldırmak ister. İran ve Türkiye'den birçok hocayı Türk Dünyasına sokmaz. Türkçeyi mekteplerden kovardı. Katı ve şiddetli bir Ruslaştırma siyaseti güderdi. Katı ve şiddetli bir Latin hurufatı zorlaması olsaydı bugün milliyet meselesi ortadan kalkardı. Bunun yanı sıra "Behramoflar" gibi Ruslaştırılan Türkler, bu kültürel birlikteliği dikkate almazlar. Hatta Türklerin medeniyeti olduğunu kabul etmezler ve onları cahil

görürler. Bu ruh Azerbaycan Latincilerini tahrik etmektedir. Ancak buna birçok münevver de karşı çıkmaktadır.

Yine yazarı belli olmayan aynı başlıklı başka bir yazıda (İsimsiz, 1339: 82-83) "Azerbaycan Maarif Komiserliği" sonbahardan itibaren Azerbaycan'da Latin harflerine geçileceğini yazmaktadır. Bu Türk ve İslam Birliği için vurulan çok büyük bir darbedir. Buna göre Azerbaycan'daki ve Türkiye'dekiler birbirlerinin yazdıklarını artık anlayamayacaklar. Uzun yıllar Avrupalıların uğraşp da başaramadıkları düşünceler Ruslar tarafından bir anda başarıya ulaşmaya başlar. Çarlık Rusyası hegemonyası altındaki milletlere hürriyet ve istiklal yüzü göstermemektedir. Bolşevikler ise sosyal hayatlarını da mahvetmektedirler. Ahmet Ağaoğlu ve Yusuf Akçura Batı ve Doğu Türklerinin harfleri değiştirdikten sonra ilişkilerinin kalmayacağını ifade etmişlerdir. Bu değişime ilk karşı çıkan Kâzım Karabekir olmuştur. Buna yegane cevap veren Samih Rifat'tır. Yazının sonunda Türk dünyası ile ilgili şu önemli tespitlerde bulunulur:

*"Eğer Azerbaycan'da da ilim yerine siyaset kaim olmamış olsa idi, eğer bu güzel memleketin rehberleri mazi ile alakalarını keserek tarihlerine, dinî ve millî ananelerine arka çevirmiş olmasaydılar, belki onlara irşadat-ı ilmiye ve milliyede bulunmak kabil olurdu. Lakin heyhat, o din ve ırk kardeşlerimiz de kendilerini bugün ecnebilere kaptırdılar."* (İsimsiz, 1339: 83).

Üç yazı bir bütün olarak ele alındığında Rusya'nın fasılalarla Türk dünyasına Latin harflerini kabul ettirdiği gözlemlenir. Amaç hem Türk dünyasındaki birlikteliği bozmak hem de Rusya'nın hegemonyası altındaki Türkleri Ruslaştırmaya çalışmaktır. Bunun için Rusya'nın iki yolu vardır. Alıntıda da bahsedildiği gibi bu unsurlar dil ve dindir. Azerbaycan'daki münevverler dinî ve millî geleneklerine yüz çevirdiklerinden kendilerini ecnebilere kaptırmışlardır. Demek ki bir toplumu oluşturan unsurlardan ilki dinî geleneklerdir. Bundan dolayı Kur'an'ın Latin harfleriyle yazılmak istenmesi geleneğe bir başkaldırı özelliği gösterir ve dergi sütunlarında kendine yer bulur.

### **Kur'an ve Latin Harfleri**

Bu yazılar *Sebilürreşad* dergisinin 2. döneminde yayımlanır. İlk yazı olan "Kur'anın Lâtin Harfleriyle Yazılmaması Hakkında Başvekâlete ve Diyanet Reisine çekilen telgraflar" (İsimsiz, 1958: 55-58) başlıklı yazıda başvekâlete ve diyanet işlerine çekilen telgraflar söz konusu edilir ve Kur'an'ın Latin harfleriyle yazılmadığından dolayı duyulan memnuniyet telgraflarla belirtilir.

Diğer yazı olan "Kur'an ve Latin harfleri Latin harfleriyle Kur'an Değil, Türkçe bile doğru dürüst yazılamaz" (İsimsiz, 1958: 55-58) başlıklı yazıda Kur'an'ın Latin harfleriyle yazılamayacağı konusuna İsmail Hami Danişmend tarafından verilen cevap referans olarak gösterilmiştir. İsmail Hami Danişmend'e göre, Kur'an'ın Latin, Çin, Yunan veya yeryüzünde olan lisanlarla neşredilmesinde bir mani yoktur. Ancak üzerinde durulması gereken nokta şu an kullanılan alfabe ile Kur'an'ın neşrinin mümkün olup olmadığıdır. Buna İsmail Hami Danişmend'in cevabı hayır olmuştur. Çünkü kullanılan Latin alfabesinde sessiz harfler eksiktir. Uzun ses işareti olmadığı gibi imlası da yoktur. Ayrıca yazıda Kur'an'ın Latin harfleri ile yazılamayacağı ses tehalüfleri bağlamında açıklanmaya çalışılır.

*"Türkçeyle Arapça arasındaki ses tehalüfleri çok daha fazladır. Sonra, sesli harfler itibarıyla de Arapçada imale vardır. Türkçede yoktur. Bu vaziyette şimdilik*

*alfabemizle Kur'an neşri imkânsızdır. Ancak müsteşriklerin kullandıkları bir fonetik alfabe vardır. Onunla Kur'an-ı Kerim yazılabilir. Fakat, bununda birçok güçlükleri vardır."*(İsimsiz, 1958: 53).

Diğer taraftan akademik camia yeni bir alfabe icat edip bununla Kur'an'ı neşredebilir. Ancak yeni neslin bunu öğrenmesiyle Arap yazısını öğrenmesi arasında bir fark yoktur.

Hakkı Şenkon'un "Kur'an ve Lâtin Harfleri" (Şenkon, 1958: 59-60) başlıklı yazısında Kur'an'ın Latin harfleriyle yazılmasıyla ilgili tartışmalara cevap olduğu üzerinde durulur. Yapılan münakaşalarda Kur'an'ın bu işe uygun olmadığı anlatılmaya çalışılırken "Atatürk'ün de aynı kanata vâsıl olduğu Diyânet işlerinde mevcut resmî vesikalarla sâbittir" (Şenkon, 1958: 59) ifadesi yer alır. Fakat bu işte bir kasıt olduğunu düşünen Şenkon, ayrıca şu önemli bilgileri de verir:

*"Kur'an dili ve Arap edebiyatı ihtisas ve bilgi sahibi olmayan ve okullardan din derslerinin kaldırıldığı fetret devrinde yetişen bir kısım gençlerin de münakaşalara iştirak etmeleri ve hatta daha ileri gidilerek neşrettikleri beyannâmelerle yirmi altı milyon Türkün muhterem Diyanet İşleri Reisini mürtecilikle itham ederek istifaya dâ'vet edecek kadar lisan tecavüzünde bulunmaları hakiki mü'min ve Müslümanların kalplerini rencide etmiştir."* (Şenkon, 1958: 59)

Asıl üzerinde durulması gereken nokta ise, Kur'an öğrenmek isteyenlerin tefsir kitaplarından öğrenmeleri üzerinde durulmasıdır. Çünkü yazara göre, meclisin dörtte üçünün ittifak etmeden değiştiremediği anayasa dururken Allah'ın emri kimse değiştiremez demektedir. Yusuf Ziya Çağlı "Hakikate vukufu olmayan bir yazara cevap Kur'an ve Latin Harfleri Meselesi" (Çağlı, 1958: 101-102) başlıklı yazısı ismi verilmeyen bir kişiye cevap niteliğindedir. Yazının cevap verdiği fikirlerden ilki "Niçin Kur'an Türkçeye çevrilmesindir." Yazarın buna cevabı Kur'an'ın anlaşılması için Türkçe olmasına gerek olmadığı, onu açıklayan birçok eserin var olduğudur. İkinci konu ise, eleştirilen kişinin "dinde reformun gerekliliği ve ibadetin Türkçe olması" fikridir. Buna cevap ise, camilerdeki vaizlerin ve hatiplerin Türkçe olarak vaaz vermeleridir. Yazara göre bu tür fikirler, milletin arasına nifak sokmaya yarar. Üçüncü olarak Kur'an'ı yeni harflerle yazmak mümkündür ve mana değişmez fikridir. Bu fikre Arapça kelimelerden örnekler verilerek cevap verilir. Yazarın bunlar haricinde asıl demek istediği, bütün eserlerin Türkçeye çevrilmesinde bir mahsur yoktur, ancak Kur'an başka bir dile çevrilemez.

### **Medeniyet-Matbaa-Harf İlişkisi**

Doğan Özlem'e göre, Yeniçağ evrenselci bir bilimcilik hegemonyasına doğru ilerlediğinden, bu çağda "bilmek yapabilmektir" fikri ön plana çıkar. Bu yönüyle bakıldığında bilim yasacı, keşifçi, ilerlemeci bir tarz ile evrensel düşünceye uygun bir tarzdaki bilim anlayışına göre yapılanır (Özlem, 2001: 56). Buna göre Yeniçağ, bilim dünyası ile atbaşı yürür ve "bilmek" kavramı etrafında şekillenir. Bu noktadan bakıldığında olayın içerisine sosyoloji olgusu kendiliğinden dâhil olur. Çünkü bilginin kaynağı kitaptır ve bir kitap ne kadar çok ele ulaşırsa bilgi seviyesi o kadar artar. İşte matbaanın medeniyetin gelişmesindeki temel rolü budur. Nitekim Avrupa'da matbaanın ilerlemesi Latinceye karşı yerel dilleri güçlendirmiş ve Avrupa üst-kültürünün yaygınlaşmasına zemin hazırlamıştır. Böylece halk kitleleri diğer dillere çevrilen Latince eserleri okuyarak ayrıcalıklı üst

sınıflarla sınırlı olan ortak bir Batı medeniyetini benimseyebilmişlerdir (Aktürk, 2007: 170). Söz konusu durumdan hareket edildiğinde Türk modernleşmesi teknoloji, ilerleme ve medeniyet üçgeninde hareket ederek kendine çıkış yolu arar (Ağır, 2010: 60). Her ne olursa olsun medeniyetin ve köylü veya halk kesiminin bir üst noktaya ulaşması teknoloji sayesinde olacaktır. Bundan dolayı Milaslı İsmail Hakkı'nın İslam dinine mensup kişiler ilk dönemlerde çok ilerlerken sonra geriye düşmüşlerdir ifadesi oldukça yerindedir. Çünkü alfabenin değişmesi ve matbaada kullanılarak daha çok kitleye ulaşması medeniyetin ilerlemesi ve halkın kültür seviyesinin artması konusunda oldukça önemlidir.

Yukarıdaki ifadelerde haklı olduğunu vurguladığımız Milaslı İsmail Hakkı'nın bütün Garp âlimleri de bu fikirden dolayı Batı'nın ilerlediğini, İslam dünyasının yazısının gayri fenni olduğundan geri kaldığını vurgular düşüncesi abartı veya o yıllarda kendi fikirlerini kabul ettirme çabası olarak düşünülmelidir. Çünkü "medeniyet" kavramının temelinde şehir, imparatorluk ve din yer alır (Aktürk, 2007: 171). Osmanlı'nın son dönemlerinde özellikle Fransız İhtilali'nin etkisiyle imparatorluk dağılmaya başlamış, din unsuru üzerinde Tanzimat'tan başlayarak pozitivist düşünce hâkim olmuş, şehir unsuru İstanbul dışında çok gelişmemiştir. Ayrıca en önemli sebeplerden bir diğeri de Osmanlı Devleti'nin ekonomik anlamda gerilemesidir. Bu unsurlar söz konusu olduğunda alfabe konusu Osmanlı'nın gerileme sebepleri arasında ön sıralarda yer almaz. Bundan dolayı Milaslı İsmail Hakkı makalesinin başında "dikkatten kaçmış veya önemsenmemiştir" ifadelerini kullanır.

### **Ekonomi-kolonyalizm ve Harf İlişkisi**

Modernist dönem ile birlikte milliyetçilik olgusunun kapitalizm, sanayileşme, merkezî devletlerin kurulması, kentleşme ve laikleşme kavramları ile birlikte yürüdüğü ortaya çıkar. Milliyetçiliği bu olgulardan ayrı düşünmek imkânsızdır (Özkırımlı, 2008: 105). İzmir İktisat Kongresi'nde Kâzım Karabekir ekonomi olgusuyla harf olgusuna veya dil olgusuna vurgu yaparak değinir. Ona göre bir kavme ekonomik olarak bağlanmak o milletin lisanına hâkim olmak kaydıyla mümkün olur.

Milliyetçilik düşüncesi etrafında bu şekilde kendini korumayı düşünen Kâzım Karabekir, kolonyal bir toplum olmaktan da korkar. Bundan dolayı Latin harflerine karşı durur. Ania Loomba James Kelman'dan aldığı bir alıntıda şunları ifade eder:

*"İngiliz kültürünün hegemonyasından söz ettiğimizde Londra'da Old Kent Road'da rastalayabileceğimiz kültürü kastetmeyiz, Yorkshire ya da Somerset'in edebi ya da sözlü geleneklerini kastetmeyiz. İngiltere içerisindeki başat kültürü kastederiz; İngiliz diline dayalı öbür tüm kültürler üzerinde başatlık kuran kültürden, yani Büyük Britanya'nın toplumsal, ekonomik ve politik iktidar tabanlarını topyekun denetleyen küçük bir seçkin topluluğuna ait olan kültürden söz ederiz."*(Loomba, 2000: 111).

Loomba kitabın devamında ise "kolonyalizmin dili denetim altına alarak kültüre saldırdığını savunur." (Loomba, 2000: 115). Her iki ifade de bir üst kültürden ve bu kültürün dil ile diğer kültürleri hegemonya altına aldığı üzerinde durur. Kâzım Karabekir, konuşmasında bütün milletlerin Türklere hayran olduklarını ifade ederken aslında üzerinde durduğu asıl konu budur. Türklerin kendilerine özgü bir kültürü ve alfabesi olduğu, yabancıların ise bunu yıkmak ve

kendi kültürlerini benimsetmek istediklerini anlatır. Nitekim yazının sonunda da Amerika'nın baskın güç olduğunun farkında olduğunu, ancak kendi dilimizi onlara öğrettiğimiz takdirde ekonomik anlamda başarılı olacağımızı vurgular. Bu da modernist dönemin milliyetçilik anlayışına uygun bir söylemdir. "Türk yazısı güçtür, okunmaz" ifadesiyle de kolonyal söyleme antitezden oryantalist söyleme antiteze geçerek Doğu toplumları küçük görmeye karşı harf bağlamında bir başkaldırı örneği gösterir.

Benzer dil politikasını Rusya Türk dünyasına uygular. Özellikle Rusların dil ve din konusunda Türk cumhuriyetlerini Ruslaştırma politikası da oryantalist düşüncenin farklı bir yansımasıdır. Makalelerde geçen Azerbaycan'da Latin harflerinin kabulü düşüncesi Türk dünyasını Türkiye'den ayırma projesi olduğu kadar oryantalist yapının da karşılığıdır.

### **Sonuç**

Tarihin kadim dönemlerinden itibaren birçok alfabe kullanan Türkler, Meşrutiyetle birlikte Osmanlı alfabesi üzerinde düşünmeye başlar. Osmanlı Devleti'ndeki bazı Batılı aydınlar Latin harflerinin kabulü taraftarı iken *Sebilürreşad* dergisi Latin harflerinin karşısındadır. Dergide yayınlanan yazılardan bir kısmı harflerin değiştirilmesi yerine harflerin ıslah edilmesi taraftarıdır. İlk önce milletlerin terakkisinde harflerin rolü üzerinde duran yazılarda medeniyet ile harfler arasında bir bağlantı kurulur. Çünkü matbaaya kolaylıkla uygulanan harfler sayesinde Batı'da okuryazar oranı artmıştır. Bundan dolayı Osmanlı harflerinin bitişmemesi Türk ve İslam toplumunun gelişmesi açısından gereklidir. Diğer taraftan çocukların okuyup yazmaları da harflerin bitişmemesi sayesinde daha da kolaylaşacaktır.

Dergideki yazılardan bir kısmı Latin harflerinin tamamıyla karşısındadır. Ancak burada dergi kendi yayın politikasına göre bazı kişilerin görüşlerine yer vererek Latin harflerine bakışını da vurgular. Özellikle İzmir İktisat Kongresinde Kâzım Karabekir'in Latin harfleri aleyhindeki konuşması derginin sayfalarında yer alır. Kâzım Karabekir, bu yazıda olaya farklı bir taraftan bakarak Latin harflerinin kabulünün Türk milletini ecnebileştirme çabası olduğuna dikkat çeker. Ancak daha sonra bu fikirden vazgeçerek Latin harflerinin kabulünü onaylamasına da dergide yer verilir.

Latin harflerinin kabulünün açacağı diğer sorun ise, Türk dünyası ile Türkiye'nin bağıni koparmasıdır. Çünkü Rusya'nın asıl isteği budur. Nitekim Azerbaycan bunu kabul etmiş, ancak büyük bir sorunla karşılaşmıştır. Bundan dolayı Türkiye'de yaşayan Türklerin Latin harflerine geçmesinin tam bir felaket olacağı vurgulanır. Derginin ikinci yayın döneminde ise Kur'an'ın Latin harfleriyle yazılıp yazılamayacağı konusu üzerinde durulur. Buna göre yazılarda kesin olarak Kur'an'ın Latin harfleriyle yazılamayacağı vurgulanır.

### **Kaynaklar**

- Ağır, A. (2010). Köroğlu'ndan Erken Dönem Cumhuriyet Şiirine Edebiyat ve Teknoloji. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 29, 54-74.
- Aktürk, Ş. (2007). Braudel'den Elias'a Huntington'a "Medeniyet" Kavramının Kullanımları. *Doğu Batı*, 41, 147-175.



- Çağlı, Y. Z. (1958). Hakikate vukufu olmayan bir yazara cevab Kur'an ve Lâtin Harfleri Meselesi, *Sebilürreşad*, 282, 101-102.
- Debus, E. (2009). *Sebilürreşâd*. (Çev. Atilla Dirim). İstanbul: Libra Yayınları.
- Doktor Milaslı İsmail Hakkı. (1335). Milletlerin Terakkisinde Elifbanın Hassası. *Sebilürreşad*, 421-422, 119-122.
- Elmallı Hasan Efendizade Arif. (1330). Yeni Hurufun El Yazısına Ait Birkaç Söz. *Sebilürreşad*, 289, 56.
- Gülmez, N. (2006). *Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Harfler Üzerine Tartışmalar*. İstanbul: Alfa Aktüel Yayınları.
- Loomba, A. (2000). *Kolonyalizm Postkolonyalizm*. (Çev. Mehmet Küçük). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Milaslı İsmail Hakkı. (1330). Yeni Yazının El Yazısında da Bitişmemesi Büyük Meziyettir. *Sebilürreşad*, 290, 70-71.
- Özkırmıllı, U. (2008). *Milliyetçilik Kuramları Eleştirel Bir Bakış*. Ankara: Doğu Batı Yayınları.
- Özlem, D. (2001). Evrenselcilik Mitosu ve Sosyal Bilimler, *Sosyal Bilimleri Yeniden Düşünmek* (ss. 53-66), İstanbul: Metis Yayınları.
- Şenkon, Hakkı (1958). Kur'an ve Lâtin Harfleri Kur'anı Kerim Lâtin harfleriyle niçin yazılamaz. *Sebilürreşad*, 279, 59-60.
- (İsimsiz). (1339). Latin Hurufu Meselesi. *Sebilürreşad*, 525-526, 47-48.
- (İsimsiz). (1339). Latin Harfinin Kabulü. *Sebilürreşad*, Cilt: 21, Sayı, 530-531, s. 78.
- (İsimsiz). (1339), Latin Hurufu. *Sebilürreşad*, 530-531, 82-83.
- (İsimsiz), (1339), Latin Hurufu. *Sebilürreşad*, 569-570, 191-192.
- (İsimsiz). (1343). Latin Hurufatı Aleyhinde Mühim Bir Rapor. *Sebilürreşad*, 627, 45.
- (İsimsiz). (1343). İslam Harfi Yerine Latin Hurufatı. *Sebilürreşad*, 634, 157.
- (İsimsiz). (1958). Kur'an ve Latin Harfleri Lâtin harfleriyle Kur'an Değil, Türkçe bile doğru dürüst yazılamaz. *Sebilürreşad*, 279, 52-53.
- (İsimsiz). (1958). Kur'anın Lâtin Harfleriyle Yazılmaması Hakkında Başvekâlete ve Diyanet riyasetine çekilen telgraflar. *Sebilürreşad*, 279, 55-58.

## Kırım Hanlığı'nda Köleliğin Sosyal ve Mali Boyutları

### The Social and Financial Dimensions of Slavery in Crimea

Fırat YAŞA\*  
Sakarya Üniversitesi

#### Özet

Tarihin ilk devirlerinden itibaren ortaya çıkan kölelik, toplum yaşantısında önemli bir yere sahipti. Diğer devletlerde olduğu gibi kölelik, Osmanlı Devleti'nde de varlık göstermiş ve kadı sicillerinde çeşitli davalara konu olmuştur. 17. Yüzyılda Osmanlı Devleti'nin köle ihtiyacının büyük çoğunluğu Kafkasya, Macaristan, Çerkezistan, Polonya ve Rusya gibi yerlerden kaçırılarak getirilen kölelerden oluşuyordu. Bu olgu şer'iyye sicilleri üzerinden ele alınmış, kadıya gelen şikayetler, alım satım ve azat hüccetleri ışığında incelenmiştir.

*Anahtar Kelimeler:* Kölelik, Köle, Kırım, Osmanlı Devleti, Şer'iyye Sicilleri.

#### Abstract

The continued existence of slavery had an important place in the life of society since the ancient times. As in other states, slavery had a presence in the Ottoman Empire, and became the subject of the many cases in the Court Registers, too. The great majority of the slaves in the Ottoman Empire in 17<sup>th</sup> century consisted of slaves brought from the places like Caucasia, Hungary, Circassia, Poland and Russia. This phenomenon was treated in the lights of the complaints about the releasing, buying and selling records.

*Keywords:* Slavery, Slave, Crimea, Ottoman State, Şer'iyye Registers.

#### Giriş

İnsanlık tarihi kadar eski ve bir o kadar da karanlık bir geçmişe sahip olan kölelik, XIX. yüzyılın sonlarına kadar varlık göstermiştir. Karşımıza bir kurum olarak çıkan köleliğin temellerini Orta Asya, Mezopotamya, Hindistan veya Çin'e kadar götürmek mümkündür. Her toplumda yer bulan köleler, ticari bir meta, sosyal hayatı kolaylaştıran bir araç, insani özellikleri göz ardı edilen bir mülk olarak görülmüştür.

Son zamanlarda kölelik, akademik çalışmalardan nasibini alan popüler konular arasındadır. Osmanlı sahasında bu konuya çokça değinen ve temel kaynak olarak şer'iyye sicillerini kullanan İzzet Sak, yüksek lisans (Sak, 1987; 1-100) çalışmasında Konya Sicilleri, doktora (Sak, 1992; 1-249) çalışmasında ise Konya, Gaziantep, Karaman, Isparta, Trabzon ve Bor Şer'iyye Sicillerini incelemiş ve bu şehirlere getirilen köle ve cariyelerin çoğunlukla Rus, Eflak, Boğdan,

---

\* Doktora Öğrencisi, Sakarya Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Tarih Bölümü, yasafirat@gmail.com

Çerkez, Gürcü, Moskov, Macar asıllı olduklarına dikkat çekmiştir. Bu araştırmalarda da belirtildiği üzere, Osmanlı topraklarına getirilen kölelerin büyük çoğunluğunun Karadeniz ve Kafkasya'dan tedarik edildiği açıkça görülmektedir. Yapılan diğer çalışmalarda bu gerçeği destekler niteliktedir.

Araştırma sahası olarak Kırım'a yönelmemizin temel sebebi, köle ticaretinin yoğun olarak yapıldığı en önemli merkezlerden biri olmasıdır. Köle ticareti Kırım halkı için bir geçim kaynağı olarak görüldüğünden sosyal ve ekonomik hayatta nasıl yer edindikleri, yargı karşısındaki durumları, doğrudan ya da dolaylı yollarla ne denli mahkemeye başvurdukları ve hangi sorunlara çözüm aradıklarını sorgulama arzusu bizi kadı sicillerine yönlendirmiştir. Elimizdeki en erken tarihli defterler 17. yüzyıl kayıtlarını ihtiva etmektedir. Bu kayıtlar göz önüne alınarak Kırım üzerinden tespitlerde bulunulacak ve kadı sicilleri ışığında köleliğin sosyal ve mali boyutları üzerine değerlendirmeler yapılacaktır. Bu çerçevede 1608-1679 yıllarını kapsayan şer'iyye sicilleri ele alınacaktır (KŞS;1, 2, 3, 4).

### **Kölelik ve Osmanlı Devletinde Karşılaşılan Köle Tasnifleri**

Köle, sosyal, hukuki ve ekonomik bakımdan hür insanlardan farklı statü bakımından ise aşağıda bulunan kimsedir (Hamidullah ve Aydın, 1986; 126). Çoğumuzun zihin dünyasında köle kelimesi, ağır işlerde çalıştırılan, çeşitli işkencelere maruz kalan kişileri çağrıştırmaktadır ve cinsiyet itibarıyla da erkeklerin kastedildiği bir algı oluşturulduğundan sözcük olarak " *erkek çocuk, delikanlı, genç hizmetkar, efendisine bağlı muhafız* " gibi anlamlarla (Terzi, 1996; 175) zihnimizde canlı bir tasvire bürünmektedir. Etimolojik açıdan incelediğimizde " Türkçede kul, bende, halayık, esir, cariyeye, odalık, Farsçada bende, gulam, kenîz, Arapçada abd, rakik, memluk, kinn, gulam, rakabe, vasif, milkü'l-yemîn, memluke, vasife, cariyeye, eme ve gurre " gibi isimlerle adlandırılmaktadır (Aydın, Hamidullah, 2002; 237).

Tarihin ilk devirlerinden itibaren karşımıza çıkan kölelik, İslamiyetle birlikte yeni bir oluşum içine girememiş eski medeniyetlerde kabul gören halleriyle varlığını sürdürmüştür (Aydın, Hamidullah, 2002; 238). Ancak efendi ve kölenin birbirleri üzerindeki sorumluluklarının yerine getirilmesi açısından bir takım kurallar getirmiştir. İslamiyet köleliği kaldırmamış olsa da kölenin çeşitli yollarla azat edilmesini teşvik etmiştir. İslam tarihinde köleler sadece gündelik işlerde kullanılmamış, ayrıca asker olarak da istihdam edilmiştir. Abbasiler, Memluklar ve Selçuklular devrinde köleler orduda asker olarak kullanılmış hatta bazıları yüksek rütbelere getirilmiştir (Ekin, 2010; 25-26).

Bu müessesenin Osmanlı Devletinde teşekkülü, İslam devletindeki anlayış çerçevesinde devam etmiştir. İslam Dini'nin koyduğu kurallara duyulan hassasiyetle kölelere iyi davranılmış ve onlar ev halkından biri olarak görülmüştür (Tanıdı, 2013; 224). Köleler tarım, hayvancılık, ticaret ve dokuma zanaatlarının yanı sıra sarayda ve askeri teşkilatlarda da istihdam edilmiştir (Erdem, 2004; 14-32).

İncelenen sicillerde köleler, gündelik işlerde kullanılan, hizmet eden ve bunun karşılığında sahibi tarafından yaşamsal ihtiyaçları karşılanan bir mal olarak görülmektedir. Kölenin tüm hakları sahibine bağışlanmıştır ve sahibi dilediği gibi

köleyi kullanabilmekte, bir mal gibi alıp satabilmenin yanı sıra isterse azat edebilmektedir.

Geçmişe yolculuk yapmayı sağlayan bu belgelerde köle yerine çeşitli isimlerin kullanıldığı ortaya çıkmıştır. Bunlar; kazak, gulâm, abd-ı memlûk, abd-ı abik, çura, esir, marya cariyeye ve döke<sup>1</sup>dir. Çeşitli isimlerin görülmesinin nedenleri kölelerin fiziki durumu, cinsiyetleri ve yaşlarına göre yapılan sınıflandırmadan kaynaklanmaktadır. Cinsiyete göre bir ayırım yapıldığında marya, cariyeye ve döke dışındaki adlandırmaların erkek köleler için olduğu bilinmektedir. Kölelerin fiziki özellikleri " *orta boylu, sarı tenli gök gözlü, kayık burunlu, Müslimetü'l-mille mevlüd fi'l-islam Gülçin nâm cariyeye* ( KŞS, 4; 1, 4 ) " ve " *Gülperi nâm döke* ( KŞS, 4; 9, 5 ) " şeklinde kayıtlarda detaylarıyla tasvir edildiğinden bu ayırım kolayca yapılabilir.

Çura; küçük kölelere, gulâm ise ergenliğe ulaşmış, bıyıkları terlemiş, tüysüz oğlanlara denilmektedir (Engin, 1998; 112). Bu haliyle gulâm, buluğ çağına gelmiş genç kızlar için kullanılan döke ile yaş itibarıyla aynı sınıflandırmada kabul edilebilir.

Kazaklar, Ukrayna asıllıdır ve Kırım, Polonya ve Moskova civarlarında ailesiz ve devletsiz yaşayan bir kavmin adı olduğu bilinmektedir. Kelime olarak sözlüklerde yılmaz savaşçı, yiğit gibi olumlu anlamların yanı sıra avare, dilenci, evsiz, devletsiz, ailesiz gibi olumsuz manalarında vardır (Öztürk, 2004; 30). Dağınık gruplar halinde yaşayan Kazaklar, savaş ve akınlar sonucu esir edilmiş ve köle yapılmıştır. Bu kavmin adının sicillerde köle manasında kullanıldığı anlaşılmış ve olgun erkek köleler için kullanıldığı tespit edilmiştir. Örneğin; " *orta boylu, kongür sakallı, düz burunlu sag ayağı topal* " şeklinde belirtilen Behram bin Abdullah (KŞS, 4; 62, 1), " *orta boylu, gök gözlü, ak sakallı* " Pir Ali'nin (KŞS, 1; 8, 6) kölesinin fiziki özelliklerinden olgun kişiler olduğu anlaşılmaktadır. Dikkat edildiğinde gür ve ak sakallı şeklinde tasvir edilen bu kölelerin orta yaşlarda, hatta ak sakallı kölenin yaşlı olduğu düşünülebilir. Gulâmın tüysüz oğlanlara denildiğini düşündüğümüzde, gür sakallara sahip olan biri muhakkak ki buluğ çağını geçmiştir ve bu tür bir isimlendirmeye deftere kaydedilmesi onların yaş itibarıyla gelişkin olduğuna işaret etmektedir.

Siciller; cariyeye, döke ve maryanın arasındaki ayırma dair bazı ipuçları vermektedir. Öncelikle üçü arasında gözle görülebilir bir fiyat farkının olduğunu söylemek mümkündür. İncelenen sicillerden cariyenin, bakire olmayan, çocuk doğurmuş ya da genç olmayan kadınlar için kullanıldığını anlamaktayız. Belgelerden örnek vermek gerekirse; inayet adındaki cariyenin üç evladı vardır (KŞS, 4; 35, 4) ve Gülnaz nam cariyeye ise evli ve bir çocuk sahibidir (KŞS, 4; 57, 3). Bu tür kölelerin fiyatları ortalama 30 ile 60 hasene arasında değişmektedir. Dökenin ise genç, çocuk doğurmamış, bakire kızlar için kullanıldığını bilmekteyiz. Birkaç istisna dışında, fiyatları cariyelere oranla iki veya üç kat daha yüksek

<sup>1</sup> Belgelerin orijinallerinde " duke, düğ, döke " şeklinde okunan bu kelimeyi Zeynep Özdem kelimeler arasındaki çağrışımdan yola çıkarak döke ile aynı şekilde yazılan düğ kelimesinin genç, doğurmamış inek anlamına dayanarak ve Evliya Çelebi'nin de bu kelimeyi Slav kızını kastederek " defke ya da devka " olarak Seyahatnamesinde kaydettiğine değinmiştir. " Devka " ise Rusça genç kız demektir. Bu açıklamalara dayanarak dökenin bekar genç kız olduğunu iddia etmiştir. (Özdem, 2010; 90).

olduğu söylenebilir. İncelenen defterlerden sadece bir muhalefat kaydında varlığından haberdar olduğumuz maryalara gelince, nereden tedarik edildiğini bilmediğimiz bu köleler, fiyatlarıyla dikkat çekmişlerdir. Rumcadan türeyen bir kelime olduğunu öğrendiğimiz marya, dişi koyun demektir (Sâmî, 1989; 1206). Zeynep Özdem de Tatarca köle kız anlamına geldiğinin bilgisini vermiştir (Özdem, 2010; 88).

Siciller, esaret hayatından kurtulma amacıyla kaçan kölelerin varlığına da işaret etmektedir ve kaçan bu köleler abd-i abik tabiriyle kayıtlara geçmiştir. Çeşitli örneklerin ışığında firar eden kölelerin mücadeleleri, özgürlük uğruna yitirilen hayatlar ve şer'i mahkemelerin bu vakaları yargılama süreçleri sosyal ve ekonomik hayatta köleler başlığında değerlendirilmiştir.

### **Köle Tedariki ve Ticareti**

Araştırmanın ana sahası olan Kırım'da, tarihin ilk devirlerinden itibaren esir ticaretinin yapıldığı bilinmektedir (Fisher, 2009; 46). Roma ve Bizans dönemlerinde kuzeyden getirilen köleler, gemiler ve maden ocaklarında çalıştırılmakta, belli merkezlere küresel çapta sevkiyatı yapılmaktaydı (Özdem, 2010; 86). Osmanlı Devleti'nin 1453'de İstanbul'u fethetmesinden ve Kırım Hanlığı'nın ortaya çıkmasından önce, Karadeniz yabancı alıcılar için önemli bir esir kaynağıydı (Fisher, 2009; 46). Özellikle İtalyan şehir devletlerinden Venedik ve Cenevizliler tarafından kontrol edilen bu ticarete Yahudi ve Hristiyan tüccarlar başı çekmekteydi. Çok karlı bir ticaret olan kölelik, Hristiyanların köle edilmesini önlemek amacıyla kilisenin koyduğu yasaklara rağmen varlığını uzun süre devam ettirmiştir (Yağcı, 2006; 15). Aynı yasaklar İslâm Dini'nde de yer aldığından, yani Müslüman birinin köle olarak satılamayacağı düşüncesinden dolayı Karadeniz ve Akdeniz köle piyasası etkilenmiş, 15. yüzyıldan itibaren köle tedarik merkezleri yön değiştirerek, Kuzey Karadeniz'den Kafkasya ve Rusya'ya doğru uzanmaya başlamıştır (Öztürk, 1995; 131). İstanbul'un fethiyle bölgedeki güç dengeleri değişmiş ve köle ticaretinden sağlanan gelirlerden dolayı II. Mehmet, köle ticaretini sıkı denetim altına alarak, İtalyan şehir devletlerinin Karadeniz ticaretine büyük bir darbe vurmuştur (Ekin, 2010; 26).

Karadeniz ticaretinin Osmanlı Devleti'nin kontrolüne geçmesine rağmen XVI. yüzyıldan itibaren batı sınırlarında artan direniş sebebiyle ihtiyaç duyulan köle talebi karşılanamaz bir hal almıştır. Bu sebepten ötürüdür ki bölgedeki yegane güç olan Kırım Hanlığı bu karlı ticareti üstlenmiştir (Yağcı, 2011; 375-376). Böylelikle, köle ticareti 16. ve 17. asır boyunca Tatarların hakimiyetinde devam etmiş, çoğunlukla da Polonya, Rusya, Ukrayna, Gürcistan ve Çerkes illerinden yılda yaklaşık 100.000 kişi kaçırılarak köle yapılmıştır (Ekin, 2010; 27). Bu köleler sayesinde Kırım'ın Kefe limanı başta olmak üzere Azak, Taman, Anapa, gibi limanları da Karadeniz köle ticaretinden nasiplerini almışlardır (Öztürk, 2000; 1-505). Kefe limanının ticari potansiyeli Osmanlı Devleti'nin ilgisini çekmiş olmalı ki 1502 yılında Kefe Sancağı Kanunnâmesi çıkartılmıştır. Kanunnâme maddeleri de köle ticaretinde, devletin ağırlığını hissettirecek şekilde düzenlenmiştir<sup>2</sup>. Köle yapılan insanların yaklaşık olarak yılda 100.000 civarında

<sup>2</sup> "1. Maddesi: Tamgay-ı esir ki, kuradan şehri Kefe'ye esir gelse Tatardan ve Çerkezden her esir için alandan ve satandan 105'er akçe-i Kefevî alınurmuş. Ve bundan gayri tuta

olduğu göz önüne alındığında, hem alıcı hem de satıcının devlete ödemek zorunda olduğu vergiler Osmanlı Devleti'nin en önemli gelir kaynaklarından biri olmuştur (İnalçık, 2000; 339).

Köleler yapılan savaşlar ve gidilen seferler getirilmekteydi. Bu savaşlar ve seferler sonucunda aman dilemeyen veya Müslümanlığı kabul etmeyenler esir düşmüşlerse köleleştirilirdi (Yılmaz, 2005; 5). Nitekim incelediğimiz sicillerde köle tedariki için Tatarların yaptığı bazı seferler dikkat çekmektedir. Bunların başında Boğdan Seferi gelmekle beraber, Ezberes, Bozdergan, Nurettin Sultan ve Han Hazretleri Seferlerinde ele geçirilen esirlerin, köleleştirildiği ve satıldığı anlaşılmaktadır. Ahmet Nezih Turan da sicillere dayalı olarak yapmış olduğu çalışmasında, Tatarların sürekli seferlerde bulunduğuna değinmiş, Ukrayna'ya 164 akının yapıldığı ve 17. Yüzyılın ilk yarısında Ukrayna ve Rusya'dan esir alınanların sayısının abartısız olarak en az 200.000 olduğunu belirtmiştir (Turan, 2009; 243). Yapılan bu seferler Tatar kabileleri için kaçırılmaz fırsatlardı. Akınlara katılan Kazak, Kalmuk, Nogay, Çerkes beyleri ve Tatar hanları hem ganimet elde etmekte, hem de talep edilen köleleri Kefe limanında satarak geçimlerini sağlamaktaydılar (Bagatur, 2011; 11). Karadeniz steplerinde bu kabileler arasında en ünlüsü şüphesiz ki Kırım Tatarlarıydı ve Rusya'nın Kırım'ı işgali sonrasında bile köle akınlarına devam etmişlerdi (Zilfi, 2010; 142). Zamanla Kafkasya'daki Çerkeslerin ve diğer halkların İslamlaşma sürecine girmesi, köle ticaretini olumsuz etkilemiş (Yağcı, 2006; 15) böylelikle köle tedarik sahaları Rusya, Polonya, Macaristan, Moskova, Eflak ve Boğdan'da yoğunlaşmıştı. Akınlara sonucu ele geçirilen köleler Kırım'da Şirin Bey Hanı ve yanındaki geniş meydana kurulu, Esir Pazarı'nda satılmaktaydı (Özdem, 2006, 85). Anadolu'ya gönderilecek olanlar ise esir tüccarlarıyla birlikte Kırım limanlarından Anadolu'ya gemiler vasıtasıyla taşınmaktaydılar. Kırım halkı arasında da kölelerin rağbet gördüğünü sicillerdeki alım satım hüccetleri başta olmak üzere firar, azat, tedbir ve mükatebe anlaşmalarından öğreniyoruz.

### **Sosyal ve Ekonomik Hayatta Köleler**

Kölelik kurumu, Osmanlı Devleti'nin sosyal hayatına yerleşip yaygınlaşırken kendine özgü birtakım kuralları da beraberinde getirmiştir. Özellikle esir pazarları, esir alım satımındaki tutum ve resmî işlemler belli kurallara göre yapılmıştır. Bu kuralları uygulayan, esirciler emini adı verilen görevliler esir pazarlarının düzeninden alışveriş işlemlerine kadar birçok işi denetimleri altında yürütmüştür. Böylelikle hem alış veriş işlemleri devlet kontrolünde gerçekleşmiş hem de her esir başına 1/10 oranında alınan nafaka ve tellaliye adındaki vergiler bu görevlilerce alınmıştır (Şen, 2007; 55).

Alımı ve satımı yapılan kişinin köle olması gerekliydi. Bir başka deyişle kanuna aykırı olarak hür bir insanın köle olarak satılması beraberinde bazı sorunları getiriyordu. Kölenin mahkemeye şikayette bulunması ve hür olduğunu ispatlaması durumunda köle özgürlüğüne kavuşurdu. Ayrıca alıcı ile esir tüccarı

---

yani dellâlık deyu binde sekiz akçe ve rubu' alınmış. Yine satsa alan 105 akçe ve satan hemân 27 verüp ve tuta dahi iki taraftan alınurmuş. 2. Maddesi: Ve şimdiki hâlde alan yine satsa satan 27 vermez ve alan 105 vermez. Hemân gerü resm deyu 27 akçe verür ". (Akgündüz, 1990; 432).

arasında sorunlar kadı huzuruna gelir, dava konusu olurdu. Kölenin hür olduğunu kanıtlaması durumunda kadı sadece satış işlemi iptal etmekle kalmaz aynı zamanda esir tüccarına ceza da verirdi (Erdem, 2004; 35). Bir kölenin satılması, ülke içinde bir yerden başka bir yere götürülmesi için pencik varakasına ihtiyaç vardı. Bu varaka, pencik vergisini ödeyenlere gümrükte verilmekte olan bir belgeydi (Erdem, 2004; 34-35).

Osmanlı Devleti, ticareti yapılan bu insanlara yalnızca ticari bir meta muamelesi yapmıyordu, onlara karşı esircilerin hal ve hareketlerinin muhtesip ve ihtisap aşası tarafından denetlenmesini sağlıyordu. Böylece hem esirlere kötü muamele yapılması önlenmiş olunuyor hem de her isteyen köle tüccarlığını icra etmesinin önüne geçiliyordu. Devletin esir ticaretine kurallar koymasındaki amacı ise denetimde sürekliliği sağlamaktı (Şen, 2007; 56-57). Köleler yetenekleri ve fiziki özelliklerine göre esir tüccarları tarafından seçilerek müzik, raks ve el sanatları gibi alanlarda eğitim alırdı. Böylelikle esir tüccarları kölelerden daha fazla kâr edebiliyordu (Şen, 2007; 56).

Bu başlık altında Kırım kölelerinin sosyal ve ekonomik hayatta yer ediniş biçimlerinin yanı sıra yargı karşısındaki durumları örnekler üzerinden değerlendirilmiştir. Yerel ölçekli araştırmamıza gelince Kırım gerek coğrafi konumuyla ve gerekse iklimiyle tarım, ticaret ve hayvancılığa uygundu. Bu bölgede yaşayan halklar geçimlerini sağlamak için birçok işle meşgul olmakta ve bunun içinde çalıştırabilecekleri şahıslara ihtiyaç duymaktaydılar. Köleler ve cariyeler ise bu noktada devreye girmekte ve bu şekilde emek gerektiren işler köleler vasıtasıyla sağlanarak, iş yükü hafifletilmekteydi.

Bölgede Tatar, Nogay, Çerkes kabileleri tarafından yapılan akınlarla köleler esir edilmekte ve kabileler bu işi geçim kaynağı olarak görmekteydiler. Kırım limanlarından özellikle Anadolu'nun Karadeniz iskelelerine Çerkes, Gürcü, Abaza ve Kazan Tatarları esir olarak yollanmakta ve oradan da Anadolu'nun çeşitli vilayetlerinde satılmaktaydılar (Ürekli, 1989; 94).

Anadolu'nun muhtelif şehirlerine ait incelenen kadı sicilleri de Kafkasya'dan çeşitli yollarla getirilen kölelerin kayıtlarına ışık tutmaktadır<sup>3</sup>. Bu kölelerin büyük çoğunluğu buldukları ilk fırsatta kaçma teşebbüsleri gerçekleştirmekte ve yakalandıklarında sahiplerine teslim edilmektedirler. Köleler açısından özgürlüğe kavuşmak için gerçekleştirilmiş masumane bir teşebbüs şeklinde görülen bu olaylar, sahipleri açısından irdelendiğinde aynı kanaate varmak mümkün olmamaktadır. Fırar vakaları köle sahipleri için maddi kayıp anlamına gelebilmektedir. Çünkü; kaçan köleler yakalandığında sahibi ortaya çıkana kadar bakılmakta ve bakıldığı gün kadar sahibi nafakasını ödedikten sonra kölesini geri almaktadır. Bu süreç bazen uzun sürmekte ve sahibi kölesinin ihtiyaçlarını karşılayan kişiye, yüklü bir miktar para ödemek zorunda

<sup>3</sup> Üsküdar'a ait kadı sicilleri üzerinde yaptığımız incelemeler sonucunda Rus, Çerkes, Tatar, Eflak, Boğdan, Moskov, Macar, Leh asıllı kölelerin fırar, azat, tedbir ve mükâtebe hüccetleriyle defterlerin büyük bir bölümünü kapsadığı anlaşılmıştır. ( İstanbul Kadı Sicilleri Üsküdar Mahkemesi 1- 2- 5 Numaralı Siciller, 2010).

Ayrıca; İzzet Sak'ın doktora çalışmasında incelemiş olduğu Konya, Karaman, Gaziantep, Trabzon, Isparta ve Bor'a ait yüzlerce defterdeki dikkat çeken nokta, kölelerin büyük çoğunluğunun bu coğrafyadan getirilmiş olduğudur.

kalabilmektedir. Siciller bu yönde düşünmemize olanak veren vakalarla doludur. Bunlardan birini Kırım'ın Ergan köyünden davacı olarak karşımıza çıkan Mehmet bin Abdullah'ın davasından öğrenmekteyiz. Arslan Ali'yi kadiya şikayet etmiş ve Arslan Ali'nin sürekli firar eden Gülşen adında bir cariyesinin olduğu bilgisini vermiştir. Gülşen esaretten kurtulmak için fırsatını bulduğu zaman kaçan bir cariyedir. Arslan Ali'nin ifadesinden öğrendiğimize göre ilk kaçma teşebbüsünü on dört sene önce gerçekleştirmiş fakat yakalanmıştır. Mahkemeye konu olan bu cariyeye ikinci bir firar teşebbüsünde bulunmuş, Kefe subaşısının eline düşmüştür. Sahibi, cariyesini muhtemelen uzun bir müddet Kefe Subaşısından almamış olduğundan, on altı filori nafaka borcu oluşmuştur. Davacı olan Mehmet'in validesi Salu Daye'den borç alarak cariyesini Kefe Subaşısından teslim almış fakat Arslan Ali bu borcu ödememiştir. Borç hüccetinden öğrendiğimiz bu hikaye, sahibinin kölesinden kaynaklanan zararı ödeyeceğini bildirmesiyle sonlanmıştır (KŞS, 3a; 56, 15).

Fatih devrinde kaçan kölelerden kaynaklı borçların belirlenmesi üzerine kanunnâmeler oluşturularak, konu ile ilgili düzenlemelerin yapıldığı bilinmektedir<sup>4</sup>. Kaçan köleyi yakalayan kişiler, bazen yavecî<sup>5</sup> veya kadiya teslim etmek yerine düşük ücretlerle birine satıp kazanç elde edebilmekteydiler. İncelenen örnekte firar eden köleyi yakalayan Bilal, Hüseyin adındaki şahsa iki öküz karşılığında satmıştır (KŞS, 1; 6, 5). Alıcı ve satıcı arasında nasıl bir anlaşmazlık çıktığı ya da sahibinin kölesini bulup mu kadiya şikayet ettiğini bilmediğimiz bu dava, kölenin satışının fesh edilmesiyle çözümlenmiştir. Bölge üzerine sicillerden edindiğimiz bilgiler ortalama iyi bir öküzün dört hasene ettiği, iki öküz fiyatına bir kölenin verilmesinin kölenin çok ucuz bir fiyatla elden çıkarılmak istendiğine işaret etmektedir. En düşük ihtimaller bir kölenin, on tane öküz fiyatına denk satıldığını ortaya koymaktadır<sup>6</sup>. Yaşanılan dönemde kölenin kıymetinin ne kadar yüksek olduğunu yapılan bu karşılaştırma açıkça göstermektedir.

### Alım Satım

Alım ve satım işlemi yapılan kişinin köle olması şarttı (Sak, 1992; 22). Aksi takdirde satış işleminin iptal edilmesi gerekmekteydi. Sicillerde çok sayıda örneğine rastlanılmamakla beraber, bazen satışı yapılan kölenin müslüman ve hür olduğu anlaşılır ve yapılan satış akdi iptal edilirdi. Bazen de kölenin fiziki kusuru olması, satışın iptali için bir gerekçe olarak gösterilir fakat kusurlu olanlar genellikle düşük fiyata satılırdı. Esir tüccarları alıcıyı yanıltmak için çeşitli oyunlara

<sup>4</sup> " Abd-iâbık tutulsa, yâvecî olan abd-iâbıkı tütüb âbıkın mevlâsı gelicek bir günlük yoldan kaçmış ise 60 akçe (13 dirhem) ve üç günlük yoldan kaçmış ise dahi ziyâde kaçmış işe yüz akçe (40 dirhem) *muştuluk* verir ve kulun kadı takdir eylediği nafakasını verür " (Akgündüz, 1990; 183).

<sup>5</sup> Yave, başıboş kırlarda ve tarlarda dolaşan hayvanlar anlamına gelmektedir. Yavecî ise hem bu hayvanlar hem de kaçan kölelerle ilgilenen kişilerdir. (Sarı, 2008; 149).

<sup>6</sup> İncelemiş olduğumuz dört ayrı defterde öküzlerin getirildikleri yerlere, cinslerine ve renklerine göre ayrıldığı, fakat fiyatlandırma açısından ortalama dört haseneye satıldığı bilgisi ortaya çıkmaktadır. Kölelerin ise ortalama kırk haseneye satılması, bir köle satın almak için on tane öküz vermek gerektiği gerçeğiyle örtüşmektedir. Bkz: Kırım Şeriyeye Sicilleri 1, 3a, 3b, 4. Ayrıca öküz fiyatlarıyla ilgili bakınız: (Yaşa, 2014; 44).



başvurmakta, hastalıklı ve kusurlu olanları da allayıp pullayıp satabilmekteydiler. Satın alan kişi de çeşitli bahanelerle memnun kalmadığı köleyi sahibine iade etmek için kadıya gelebilmekteydi. İlyas'ın oğlu İskender, Ayas Efendi'den İskender isimli bir köle satın almıştır. İskender'in döşeğe işlediği gerekçesi ile kadıya şikayette bulunup, bu kusurlu köleyi Ayas Efendi'ye iade etmek istemiştir (ÜŞS, 1; 39, 1).

Sicillere intikal eden köle alım satımı ile ilgili davalar daha çok noterlik şeklindedir. Alıcı ve satıcı arasında daha sonrasında herhangi bir sorun ile karşılaşmamak için alım satım işlerini mahkemeye onaylatır. Örnek vermek gerekirse Sefer ayı 1063 tarihinde Musa Sefa bin Şa'bân, Abdu'r-rezzak Ahmet Molla'dan elli altına bir köle satın aldığını bildirmiş ve Ömer bin Şahin ve Mehmet de Sefa'nın bu köleyi satın aldığını beyan etmişlerdir (KŞS, 4; 25, 1).

Köle fiyatları ve yıllara göre değişimleri incelenen her defterden rastgele seçilen 15, toplamda 60 tane köle üzerinden değerlendirmeler yapılmaya çalışılmıştır. Erkek kölelerin fiyatları genel itibariyle yıllara göre pek değişmemiştir. Fiziki özelliklerine göre fiyatlarında değişimler yaşanmakta olsa da genellikle 50 hasene oranında bir fiyatlandırmaya tabi tutulmuşlardır. Çura olarak belirtilen daha bıyıkları terlememiş erkek kölelerin de 30 hasene civarında bir fiyatla satışa sunulduğu yapılan diğer tespitler arasındadır.

Oluşturulan tablolara bakıldığında köle fiyatları arasında büyük farklar olduğu göze çarpmaktadır. Bu farkları oluşturanlar dişi kölelerdir. Dişi köleler de kendi içlerinde karşılaştırıldığında cariyeler, döke ve maryelere oranla daha düşük fiyatlarda satılmaktaydılar<sup>7</sup>. Çünkü cariyeler çocuk doğurmuş, genç olmayan kadınlardır. 30 hasene ile 60 hasene arasında değişken bir fiyata sahiplerdir. Bu farkı oluşturan etmenler ise yaş oranları, becerikli olup olmadıklarıdır. Döke ve marye adı verilen kölelerin fiyatlarının cariyeye ve erkek kölelere oranla iki ya da üç kat daha fazla bir fiyatla satıldığı anlaşılmaktadır. Özdem çalışmasında fiyatları açısından cariyeye ile döke arasında pek fark olmadığını ifade ederken (Özdem, 2010; 91) incelenen defterler söylenenin tam aksini göstermektedir. Bu farkı oluşturan etmenlerin başında güzellik geldiği söylenebilir. Genç ve bakire olmaları kadar, becerikli olmaları da fiyatlandırmada göz önüne alınan diğer etmenlerdendir.

### **Darp ve Ölüm**

Köle, her şeyden önce sahibi için bir zimmet eşyasıdır. Modern dünyadaki gibi gelişmiş sigortacılık sistemi incelenen dönemde olmadığından kölesine bir zarar verildiğinde ya da yitirdiğinde efendisinin başvuracağı merkez bölgenin kadılık müessesesidir. Kadı yargı sürecine tabi tuttuğu davayı çözüme kavuşturmak için saha araştırması yapmakta, delil istemektedir. Olayı çözebilecek herhangi bir delilin olmaması durumunda da tanıklara ihtiyaç duyulmakta ve yemin süreci devreye girmektedir. Köleler konu olduğunda yargının nasıl bir

<sup>7</sup>Bkz; Tablo III'te listenin büyük çoğunluğunu kadın köleler oluşturmaktadır. Bu kadın kölelerde marye olarak kayıtlarda geçen en yüksek fiyatlara sahip olanlardır. Diğer defterlerde maryalarla ilgili herhangi bir veriye rastlanmamıştır. Tablo IV de yer alan Purizad ve Gülperi adındaki kölelerin de döke olduklarından fiyatları diğerlerine oranla yüksektir.

yöntemle sulhu sağladığı bu başlığımızın temel sorusunu oluşturmaktadır. Örnek bir hüccet konuyu açıklığa kavuşturmuştur. Kırım'ın Orta Çonkgar kazasının Elder köyünde meydana gelen bir olay için Hacı Paşa muhtemelen telaşlı bir şekilde kadı efendiyi aramaktadır. Kölesi İstefan'ı Elder köyünde ölü bulmuş fakat katilinin kim olduğunu bilmemektedir. Köy halkından sual olunmasını ve yemin etmesini istemektedir. Kadı olayı araştırıp köy halkını yemin sürecine tutmuş fakat bu süreç sonrasında da olay açıklığa kavuşmamıştır (KŞS, 4; 55, 2). Bu belgeye dayanarak İstefan'ı kimin ve neden öldürdüğünü açıklamak zordur. Meçhul bir olay olduğundan kafalarda soru işareti bırakan bu hadiseyi açıklığa kavuşturan bir hüccet karşımıza çıkmaz.

Bu tür olaylarda kadı yukarıda bahsedilen yemin sürecine gider ve sonuç alamazsa diyeti tüm köy halkı öder. Bu usule İslam hukukunda kasame adı verilir. Nitekim 419 numaralı hüccet incelendiğinde kasame uygulamasına gidildiği ve mağdur taraf olan kölenin sahibine diyet olarak 50 altın verilmesi üzere karar kılınmış, bu şekilde kişiler arasındaki sulh sağlamıştır (KŞS, 4; 55, 6).

### **Kölenin Azat Edilmesi**

Bir mal olarak görülen kölenin, insan hüviyeti kazanması efendisinin iki dudağı arasındadır. Yıllarca çalışıp efendisine hizmet eden kölelerden bazıları sahibi tarafından bir karşılık beklenmeden azat edildiği görülmektedir. Bu şekilde köle azat etmenin altında yatan etmenin ya günah kefareti ya da sevap kazanmak amacıyla yapıldığı düşünülmektedir. Karşılıksız yapılan azat davalarında köleye itknâme<sup>8</sup> adı verilen bir belge verilmektedir. Bu belge kölenin hür olduğu güvencesini kadı tarafından tasdik ettirdiğine işaret eden belgedir.

Karşılıksız azat edenler genellikle varlıklı ailelerdir. Atakay köyünden Ayni Hatun da muhtemelen bunlardan birisidir. Hayri amaçlarla yaşadığı semtin mescidine 20 altın vakfetmiş ve sahibi olduğu 4 tane kölesini azat etmiştir. Daha sonrasında bu kararından vazgeçmiş olmalı ki, köleleri azat ettiğini inkar etmiştir. Bunun üzerine Baykeldi isimli kölesi söz konusu efendisini kadıya şikayet etmiştir. Kadı huzuruna gelen Mehmet Hoca, Alamam ibn Bali ve Hüddam ibn Makul Sofu adlı şahidlerin Ayni Hatun'un sevap kazanmak amaçlı mescide Murteza Efendi huzurunda 20 altın vakf ettiği ve 4 kölesini azat edip itknamesini verdiği şahitlik etmesiyle köleler özgürlüklerine kavuşmuştur (KŞS, 4; 37, 8). Karşılıksız azadın yanı sıra siciller evlilik, tedbir ve mükâtebe yoluyla da hürriyetlerine kavuşan kölelerin varlığına işaret etmektedir.

### **Evlilik Yoluyla Azat**

Köle azat etmeyi bir ölüyü manen diriltmek olarak gören İslam dini, çeşitli yollarla kölelerin hürriyetine kavuşturulmasını teşvik etmiştir (Sak, 1992; 86). Evlilik yoluyla azat bu yollardan sadece biridir. Efendisi ile cariyesinin evlenmesi için söz konusu cariyenin azat edilmesi gerekmektedir. Hür bir insan sıfatı kazanmadığı sürece efendisi, kölesi ile evlenemezdi çünkü; eş ile maliklik sıfatları birbiriyle bağdaşması gerekmektedir (Bagatur, 2011; 45). Fakat evlenmeden de sahibi cariyesi ile cinsel ilişki yaşayabilmekte ve çocuğu olduğu

<sup>8</sup> İtk kökünden türeyen bu kelime köle ve cariyeye azadı, azat etme gibi anlamlara gelmektedir. İtknâme ise azat edildiğine dair verilen belgedir. Şemseddin Sâmî, 927.

takdirde cariyeye ümm-i veled olmaktadır (Ekin, 2010; 33). Bu şekilde cariyeye, hukuki olarak bir hak elde etmekte ve sahibi öldüğünde azat edilmektedir.

Hür bir kadınla evlilik dışı cinsel bir ilişki kurulması zina olarak görülüp ve yasaklanmışken, sahibinin kendi tasarrufu altında olan cariyesiyle yaşadığı cinsel ilişki normal görülmekteydi. Bu beraberlikten bir çocuk dünyaya geldiği takdirde hukuki boyutları göz önüne alınmakta, aksi takdirde bu cinsel ilişki kölenin azat edilmesini gerektirmemekteydi. Dükçe isimli cariyeye şansı yaver giden, sahibinden iki çocuğu olan bir köledir. Sahibinin ölümünün akabinde mahkemenin yolunu tutmuş, kendisinin ve çocuklarının hürriyetine kavuşturulmasını istemiştir. Kadı huzuruna çağırıldığı şahısları dinlemiş ve şahitlerin şahadetleri akabinde Dükçe ve evlatlarını hürriyetine kavuşturmuştur (KŞS, 1; 22, 11).

### **Tedbir ve Mükâtebe Yoluyla Azat**

Bazı köle sahipleri kendilerinin ölümünden belli bir süre sonra kölelerinin azat edilmesini isteyebilmekteydi. Bu kararını mahkemeye giderek deftere kaydettirmesi gerekmektedir. Aksi halde kölesi miras olarak varislere verilir. Kölenin hürriyetini garanti altına almak için kayıtlara geçirilen bu işleme tedbir, söz konusu olan köleye de mütebbber denilmekteydi (Sak, 1987; 40). Örneğin; Seyyid Musa Efendi kadı huzuruna gelip, Çerkes asıllı cariyesini kendisi vefat ettikten kırk gün sonra azat edilmesi için başvuruda bulunmuştur (KŞS, 4; 59, 6). Seyyit Musa, muhtemelen hayatının son dönemlerini yaşayan kimsesi olmayan yaşlı bir ihtiyardır. İslam dinine göre ölen bir kişinin ardından Kuran okunup, hayır işlenmektedir. Seyyid Musa Efendi de bunları düşünmüş olmalı ki kendi kırkı çıktıktan sonra kölesinin azat edilmesini istemiştir.

Kölesini belli bir meblağ, mal veyahut hizmet karşılığı hürriyetine kavuşturanlar da çalışmamızın farklı bir boyutunu teşkil etmektedir. Köle ile efendisi arasında mükâtebe adı verilen bir anlaşma yapılmakta ve bu şekilde köle, hürriyetini belli bir bedel karşılığında satın almış olmaktadır (Sak, 1987; 33). Örneğin 1650 tarihli bir hüccette Cennet Han, kölesiyle yaptığı mükâtebe sonucu kölesinin azat olması için kendisine 300 koyun getirmesini istemiş olmalı ki kölesi 270 koyun verdiği bilgisini deftere kaydettirmiştir ve kalan borcunu hesaplatmıştır (KŞS, 4; 51, 6). Başka bir örneği Akmesicid kazasının Hacı Halil köyünde yaşayan Mahmut'un deftere kaydettirdiği mükâtebe sözleşmesinde görmekteyiz. Kölesi Zülfikar'ın kendisine 50 altın öderse azat edeceğini bildirmiş ve kölesi de bu meblağı ödemeyi kabul ederek azat olmayı istemiştir ( KŞS, 4; 7, 3).

Kırım'da müslüman nüfusun yanı sıra yahudiler, ermeniler ve kıptiler de yaşamaktaydı. Müslümanlar gibi, gayrimüslimler de köle sahibi olabiliyordu. Kendi tasarrufunda olan köleyi azat olması için mahkemeye başvurdukları anlaşılmaktadır. İncelenen kayıtlarda Kala yahûdilerinden Sadık veled-i İsak adındaki yahûdi mahkeme huzuruna çıkıp kölesi İstace'yi 15 sene hizmet ettikten sonra azat edeceğini, 10 sene hizmet ettiğini ve 5 sene daha hizmet ettikten sonra serbest olacağını bildirmiştir (KŞS, 4; 26, 186).

Yaşadığımız çağdan bakıldığında insanlık dışı olarak görülen bu uygulamalar, kimileri için önemli bir geçim kaynağı, kimileri içinse rahat bir hayat sürdürme yollarındandı. Yani yaşanan dönemin vazgeçilmezleri arasındaydı.

Çünkü ne ekin kendiliğinden tarlaya ekilip biçilmekte ne de mekik dokuma işini kendiliğinden yapmaktaydı.

### Sonuç

Tarihi süreç içinde Karadeniz ve Kafkasya'dan Anadolu'ya yoğun olarak getirilen köleler üzerine genel bir taslak oluşturulduktan sonra Osmanlı hukukunda kölelerin yeri belirtilmeye çalışıldı. Sonrasında ise önemli bir köle ticaret merkezi olan Kırım'a ait 1608 ile 1679 yıllarını kapsayan dört adet defter incelenerek sosyal ve ekonomik hayatta kölelere biçilen roller değerlendirildi. Sonuç olarak şer'iyye sicillerinin bize verdiği bilgilerden kölelerin etnik kökenine dair bilgilere ulaşılmıştır. Kazak, Rus, Boğdan, Eflak, Çerkes, Macar, Moskov ve Leh asıllı kölelerin olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca Osmanlı İmparatorluğu'nda karşılaşılan köle tasnifleri arasında bir kimliğe büründüremediğimiz yeni bir köle sınıflandırması ortaya çıkmıştır. Marya olarak kayıtlara geçen sadece cinsiyeti hakkında bilgi sahibi olduğumuz bu kölelerin hangi etnik kökenlere bağlı oldukları ve neden diğer kölelere oranla daha yüksek fiyatlarda olduklarına dair herhangi bir veriye ulaşılmamıştır. Fakat ileri bir tahminle maryaların bakire, güzel, becerikli hatta bazı alanlarda eğitilmiş kişiler olduğu düşünülmektedir. Diğer kölelere oranla maryalarla ilgili kayıtların çok olmaması ve sadece bölgenin varlıklı ailelerinin muhallefat kayıtlarında rastlanması bu yönde düşünmemize olanak vermiştir.

Diğer yandan köle fiyatlarının aynı yıl içerisinde bile değişiklik gösterdiği anlaşılmıştır. Köleleri fiyatları açısından bir kategoriye koymak neredeyse imkansızdır. Örneğin; marya fiyatları arasında 60 ile 130 hasene kadar fark olabilmektedir. Bu değişkenlikler kölelerin fiziki özellikleri, yaşları, bakire olup olmadıkları, güzellik ve beceri gibi etmenlerden kaynaklandığı kanısı ortaya çıkmıştır.

İncelenen sicillerden çıkarılan diğer önemli bir husus da kölelikle ilgili normların Müslüman ve gayrimüslim halk tarafından benimsemiş olduğudur. İslam hukukunun koyduğu kurallar çerçevesinde kölelere muamele edilmiş, dinin etkisiyle hayri amaçlarla kölelerin azat edildiği gözlemlenmiştir.

### Kaynakça

#### Arşiv Belgeleri

Kırım Şer'iyye Sicilleri Cilt No: 1/ 3a/ 3b/ 4.

#### Kitap ve Makaleler

Akgündüz, Ahmed (1990). *Osmanlı Kanunnâmeleri ve Hukukî Tahlilleri Fatih Devri Kanunnâmeleri*. Fey Yayınları, İstanbul.

Akgündüz, Ahmed (1990). *Osmanlı Kanunnâmeleri ve Hukukî Tahlilleri II. Bayezid Devri Kanunnâmeleri*. Fey Yayınları, İstanbul.

Aydın, M. Akif, Hamidullah Muhammet (2002). Köle, *DİA*, XXVI, Ankara: 237-246.

Akyılmaz, Gül (2005). Osmanlı Hukukunda Köleliğin Sona Ermesi İle İlgili Düzenlemeler ve Tanzimat Fermanı'nın İlanından Sonra Kölelik Müessesesi. *Gazi Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 9(1-2), Haziran-Aralık: 209-235.

- Bagatur, Sibel (2011). *Osmanlı'da Kölelik*. Kırıkkale, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Ekin, Ümit (2010). 17. Yüzyılın Sonlarında Rodosçuk Kazasında Kölelerin Toplumsal Statüsü. *Tarih Araştırmaları Dergisi*, 29(47) Ankara: 23-37.
- Erdem, Nihat (1998). *Osmanlı Devletinde Kölelik*. Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları No: 158, İstanbul.
- Erdem, Y. Hakan (2004). *Osmanlıda Köleliğin Sonu 1800-1909*. Çev: Bahar Tırnakçı, Kitap Yayınevi, İstanbul.
- Fisher, Alan W (2009). *Kırım Tatarları*. Çev. Eşref Bengi Özbilen, Selenge Yayınları, İstanbul.
- Hamidullah, Muhammet, Aydın, M. Akif (1986). Köle. *TDVİA, Örnek Fasikül*, İstanbul.
- İnalçık, Halil (2000). *Osmanlı İmparatorluğu'nun Ekonomik ve Sosyal Tarihi*. Eren Yayınları, C. I, İstanbul.
- Özdem, Zeynep (2010). *Kırım Karasubazar'da Sosyo-Ekonomik Hayat (17. Yüzyıl Sonlarından 18. Yüzyıl Ortalarına Kadar)*. Türk Tarih Kurumu Basımevi, Ankara.
- Özdem, Zeynep (2006). İnsanları, Mekanları ve Kurumlarıyla Bir Kırım Şehri: Karasubazar. *Karadeniz Araştırmaları Balkan Kafkas, Doğu Avrupa ve Anadolu İncelemeleri Dergisi*, 11,71-89.
- Öztürk, Yücel (2004). *Özü'den Tuna'ya Kazaklar-1*. Yeditepe Yayınları, İstanbul.
- Öztürk, Yücel (2000). *Osmanlı Hakimiyetinde Kefe, 1475-1600*. T.C Kültür Bakanlığı, Ankara.
- Öztürk, Yücel (1995). XIII. ve XVII. Yüzyıllarda Karadeniz Ticareti . *Türk Dünyası Araştırmaları*: 113-136.
- Sak, İzzet (1987). *16. ve 17. Yüzyıllarda Konya'da Kölelik Müessesesi*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya.
- Sak, İzzet (1992). *Şeriyye Sicillerine Göre Sosyal ve Ekonomik Hayatta Köleler (17. ve 18. Yüzyıllar)*. Basılmamış Doktora Tezi, Konya.
- Sâmî, Şemseddin (1989). *Kâmûs-ı Türkî*. Enderun Kitapevi, İstanbul.
- Sarı, Serkan (2008). *XV-XVI. Yüzyıllarda Menteşe, Hamid ve Teke Sancağı Yörükleri*. Basılmamış Doktora Tezi, Isparta.
- ŞEN, Ömer (2007). *Osmanlı'da Köle Olmak: Esaretten Özgürlüğe Geçiş Süreci*. Kapı Yayınları, İstanbul.
- TANIDI, Duygu (2013). 1657 ve 1698 Yılları Arasında Kadı Sicillerine Göre Rusçuk'ta Köleler ve Cariyeler . *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 34, 219-235.
- Terzi, Mustafa Zeki; Erdoğan Mercil, Abdulkadir Özcan (1996). Gûlam . *DİA*, XIV, İstanbul: 178-184.
- Turan, Ahmet Nezihi (2009). Bahçesaray Köleleri. *Biliğ*, 4, 241-254.
- Yağcı, Zübeyde Güneş (2011). İstanbul Gümrük Defterine Göre Karadeniz Köle Ticareti 1606-1607. *History Studies*, 3(2), 371-384.
- Yağcı, Zübeyde Güneş (2006). 16. Yüzyılda Kırım'da Köle Ticareti. *Karadeniz Araştırmaları Balkan Kafkas, Doğu Avrupa ve Anadolu İncelemeleri Dergisi*, 8(15), 12-30.
- Yaşa, Fırat (2014). *67 A 90 numaralı (Dördüncü Cilt), 1061-1062 Tarihli*

*Kadıasker Defterine Göre Kırım'da Sosyal ve Ekonomik Hayat.*  
Basılmamış Yüksek Lisans Tezi.

Yılmaz, Coşkun (2008). *İstanbul Kadı Sicilleri Üsküdar Mahkemesi 1 Numaralı Sicil (H. 919 - 927 / 1513 - 1521)*. İSAM Yayınları, İstanbul.

Yılmaz, Coşkun (2010). *İstanbul Kadı Sicilleri Üsküdar Mahkemesi 2 Numaralı Sicil (H. 924 - 927 / M. 1518 - 1521)*. İSAM Yayınları, İstanbul.

Yılmaz, Coşkun (2010). *İstanbul Kadı Sicilleri Üsküdar Mahkemesi 5 Numaralı Sicil (H. 930 - 936 / M. 1524 - 1530)*. İSAM Yayınları, İstanbul.

Ürekli, Muzaffer (1989) . *Kırım Hanlığı'nın Kuruluşu ve Osmanlı Himayesinde Yükselişi 1441-1569*. Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü Yayınları: 98, 3(A. 26), Ankara.

Zilfi, Madeline C. (2010) .*Women and Slavery in the Late Ottoman Empire*. Cambridge.

### EKLER: Kırım Şer'iyye Sicillerine Göre Köle ve Cariyelerin Fiyatları

Tablo I. Cilt 1

Köle ve Cariyeler	Para Cinsi	Değeri
Malkle	kuruş	60
İvan	kuruş	50
Vasil	kuruş	60
Kenâf	kuruş	45
Ceske	kuruş	45
Nasuh	hasene	30
Çoban Çura	hasene	30
Berdez	hasene	40
Balban	hasene	40
Sabancı	hasene	30
Gülbeyaz	hasene	40
Şemszade	hasene	45
Servinaz	hasene	66
Bad Ahşam	kuruş	30
Melayim	kuruş	45

Tablo II. Cilt 3a

Köle ve Cariyeler	Para Cinsi	Değeri
Değirmenci	hasene	45
Kırtas	hasene	40
Devletkeldi	hasene	40
Mercan	hasene	60
Eyvan	hasene	45
Pençe	hasene	70
Yusuf	hasene	50
Allahverdi	hasene	40
Siyavuş	hasene	50
Devlet	hasene	40
Hediye	hasene	60
Pervane	hasene	40
Canbek	hasene	90
Siyavuş	hasene	133
Balban	hasene	60

Tablo III. Cilt 3b

Köle ve Cariyeler	Para Cinsi	Değeri
Maruhane	hasene	55
Bezirman	hasene	100
Beyaz	hasene	120
Dilaver	hasene	120
Şirin	hasene	60
Kahraman	hasene	120
Alımsever	hasene	130
Mal Bike	hasene	70
Fatma	hasene	70
Gülez	hasene	70
Şirin	hasene	70
Süleynaz	hasene	40
Selamet	hasene	120
Değirmenci	hasene	60
Devin	hasene	30

Tablo IV. Cilt 4

Köle ve Cariyeler	Para Cinsi	Değeri
Vasil	hasene	45
Kenan	hasene	30
Laçın	hasene	45
Malgeldi	hasene	45
Sefer	hasene	35
Laçın	hasene	50
Muzaffer	hasene	50
Esengeldi	hasene	40
Devlet	hasene	40
Şahzaman	hasene	35
Gülferah	hasene	35
Gülizman	hasene	50
Nasta	hasene	55
Purizat	hasene	105
Gülperi	hasene	90

## 17. Yüzyılın İkinci Yarısında Ayntab Şehrinde İşlenen Suçlar ve Cezaları

### The Crime and Punishment in the Second Half of the 17 th Century in the City of Aintab

Semiha Zehra ÖZHARAT\*  
Gaziantep Üniversitesi

#### Özet

İslam hukukunda dinen tasvib edilmeyen ve cezalandırılması emredilen her türlü fiil suç olarak adlandırılmıştır. Bu çalışmada Osmanlı Devleti'nin en çalkantılı dönemlerinden biri olan 17. yüzyılın ikinci yarısında Ayntab şehrinde işlenen suçlar ile karşılığında verilen cezalar ele alınmıştır. Ayntab şer'îye sicillerine dayanarak şehirde genel bir güvensizlik ortamının var olup karmaşanın hâkim olduğu tespit edilmiştir. Bu nedenle Ayntab mahkemesine pek çok şikâyet yapılmış, kadı davaları sonuca bağlamak için yoğun bir mesai harcamıştı. Had ve kısas cezaları yanında yaygın olarak kadı tarafından tazir cezalarına hükmedildiği görülmüştür.

*Anahtar Kelimeler:* Ayntab, Şer'îye Sicili, Suç, Ceza

#### Abstract

Any action that was ordered to punish and unapproptiate attitudes according to religion was called crime in İslamic law. In this essay, the crimes and their punishments in the city of Aintab in the second half of the 17 th century that was one of the most unsteady period of Ottomans are handled. According to Aintab cort record it was ascertained that there was an unsecure atmosphere and disorder in the city. Thus, many appeal were made to Aintab court and *kadı*-judge- had a great effort for the judgment. It was seenn that *kadı* did not only decide for *had* and *kısas* punishment but also for *tazir* punishment.

*Keywords:* Aintab, Şer'îye Sicil-Court Record-, Crime, Punishment

#### Giriş

Suç, İslam dininin beğenmediği ve dünyevi müeyyideye bağlanmasını emrettiği fiillerdir. Cürm, kabahat, cünha gibi isimler de verilmektedir. (Ekinci, 2008: 329). Suç olarak kabul edilen fiiller, kişilere, mal varlığına, dine, nesebe, irza, kamu düzenine, siyasi iktidar düzenine ve akla yönelik olabilir (Avcı, 2010: 28).

İslam hukuk literatüründe suçlar, had, kısas ve tazir olarak üçe ayrılmıştır. Had suçları geniş anlamda Allah ve Peygamberi tarafından belirlenmiş suçlardır. Bu tarife göre had suçlarının kapsamına dar anlamda had suçları girdiği gibi, kısas suçları da girmektedir. Dar anlamda had suçları ise cezası şeriat tarafından belirlenen ve Allah haklarına yönelik olan suçlardır. Burada suçun

\* Arş. Gör. Gaziantep Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Tarih Bölümü, Gaziantep, severoglu@gantep.edu.tr.

Allah haklarına yönelik olması, İslam kamu haklarına yönelik olması anlamına gelmektedir. Bu nedenle had suçlarının takibi şikâyete bağlı değildir, re'sen soruşturulur. Had suçlarının kapsamına hırsızlık, yol kesme, zina, zina iftirası, şarap içme, irtidad ve isyan gibi suçlar girmektedir. Kısas suçları cezası şeriat tarafından belirlenen ve şahıs haklarına yönelik olan suçlardır. Bu suçlar adam öldürme ve müessir fiillerden ibarettir. Kısas suçlarının takibi şikâyete bağlı kılınmıştır. Ancak bazen şikâyet edecek kimsenin bulunmaması veya bu imkândan fiilen mahrum bulunması gibi durumlarda suçun Allah haklarına yönelik olması yönü ağır basmakta ve kovuşturulması doğrudan doğruya devlet tarafından yapılmaktadır. Tazir suçları ise cezası Allah ve peygamberi tarafından belirlenmemiş, düzenlenmesi devlet başkanına veya hâkime bırakılmış suçlardır (Aydın, 2012: 158-159). Ancak hâkimin kendi takdiri ile zararlı filleri suç olarak kabul etme ve bunların karşılığında dilediği yaptırımı uygulama yetkisi yoktur. O ancak kanunda kendisi için belirlenen sınırlar içinde takdir hakkını kullanır (Avcı, 2010: 38). Tazir suçları esas itibariyle ikiye ayrılır. Birinci grup suçlar aslında had ve kısas suçu iken suçun unsurlarındaki bir eksiklik veya mağdurun veya yakınlarının suçluyu affetmesi sebebiyle had ve kısas cezasının uygulanmaması durumunda suçun tazir suçuna dönüşmesi suretiyle oluşan suçlardır. İkincisi de had ve kısas suçlarından olmayan ve düzenlenmesi doğrudan devlete bırakılan suçlardır. Bu suçları Allah ve şahıs haklarına yönelik suçlar olarak da ayrı bir tasnife tabi tutmak mümkündür. Tazir suçlarında Allah haklarına yönelik olanlar re'sen soruşturulur, şahıs haklarına yönelik olanların takibi ise şikâyet üzerine yapılırdı (Aydın, 2012: 160, 203).

Osmanlı Devleti de, ceza hukuku alanında İslam hukukunun *ukâbât* başlığı altındaki hükümlerini benimsemişti. Ancak İslam hukukunun yanı sıra adet-gelenek hukuku da denilen örfi hukuk ile aynı coğrafya üzerinde halef-selef olması bakımından etkilenilmesi kaçınılmaz olan İran ve Bizans-Roma hukuku da Osmanlı hukukunun temelini oluşturmuştur (Koç-Tuğluca, 2006: 9). Böylece Osmanlılar'da hem örfi hem de şer'î hukukun geçerli olduğu söylenebilir. Bunun sonucunda Osmanlı ceza hukukunda had ve kısas suçlarına kaynaklık eden fıkıh ve fetva kitaplarının yanında, tazir suçları için padişah irade ve fermanlarından oluşan kanunnameler ortaya konulmuştu. (Akgündüz, 2009: 25). Esas itibariyle İslam hukuku uygulansa da, ceza hukukunda devlet başkanına düzenlemesi için çok geniş bir alan bırakıldığından, bu sahada örfi hukuk düzenlemelerine yaygın olarak rastlanmıştır. Hatta denilebilir ki Osmanlı Devleti'nde örfi hukuk düzenlemelerinin en çok rastlandığı alanlardan birisi ceza hukuku alanıydı (Aydın, 2012: 204).

Bu açıklamalar ışığında bir Osmanlı kenti olan Ayntab'da 17. yüzyılın ikinci yarısında işlenen bazı suçlar ile bunlara verilen cezalar değerlendirilecektir.

### **Eşkialık**

17. yüzyılda Osmanlı Devleti'nin yaşadığı siyasî ve sosyal çalkantılar, diğer Osmanlı şehirleri gibi Ayntab şehrini de etkilemişti. 16. yüzyılın sonlarında başlayan Celali isyanları Ayntab ve çevresinde güvenlik ve asayişin bozulmasına ve eşkıyalık olaylarının artmasına neden olmuştu. 1599'da Sivas vilayetinin Malatya sancağında seferde bulunan sancakbeyinin vekili iken, sancak başka bir beye verilince açıkta kalacağı için Kara Yazıcı isyan bayrağını çekmiş,



Sinanpaşazade Mehmed Paşa isyancıların üzerine yürümeye memur edilmişti. Ayntab ve Maraş çevresinde hükümet güçleriyle çatışmalar yaşanmış ve Ayntab halkı bu çatışmaların ortasında kalmıştı (Akdağ, 2009: 21-22, 314). 1606'da Kuzey Suriye'nin egemenliğini ele geçirmek isteyen Canbuladoğlu Ali Paşa'nın Halep ve çevresindeki isyanı bölgede uzun süre çalkantılar yaşanmasına neden olmuş, uzun uğraşlardan sonra isyan bastırılarak Kilis, Azaz ve Ayntab'da gizlenen sekbanların hakkından gelinip mal ve erzaklarına el konulmuştu (Topçular Kâtibi Abdülkadir Efendi, 2003: 505-508). Hatta onun ölümünden sonra 1613 yılında bile asilerin Ayntab bölgesinde etkinliği devam etmişti (Griswold, 2002: 87-126). Bölgeyi sarsan başka bir isyancı Rum Mehmed olmuştu. Aslen Eskişehirli olan sipahi Rum Mehmed, 1633 yılında yanına aldığı adamları ile Konya ve çevresine hâkim olmuş, devlet onu zapt etmek için Maraş eyaletini vermişti. Besnili Ali Bey, Rum Mehmed'in hakkından gelinmesi için görevlendirilmiş ve Ayntab'a gelmişti. Rum Mehmed de Ayntab'a gelince Ali Bey, bir bahane bularak Ayntab'ı kuşatmış ve şiddetli geçen çatışmada Rum Mehmed iç kaleye sığınmıştı. Sonunda teslim olmak zorunda kalmış ve siyaseten katl olunmuştu (Naima II, 2007: 743-745).

1658-1659 yıllarında ise *Abaza Hasan Paşa isyanı*<sup>1</sup> bölgede bir süre karmaşaya neden oldu. Abaza Hasan Paşa, devlete karşı Ilgın Muharebesi'nde kazandığı başarıdan sonra kışı geçirmek için Ayntab'a yerleşti ve çevresine topladığı kimselerle ahaliye zulmetti (Naima IV, 2007: 1814). Devlet, bölgedeki vilayetlere emirler göndererek Suriye, Bilecik, Sivas ve Doğu Anadolu'da bulunan kuvvetlerle Abaza Hasan'ın kuvvetlerini sıkıştırmalarını ve onlara hiçbir şekilde yiyecek ve silah verilmemesini bildirdi. Ayntab halkı da Abaza Hasan ve adamlarına yüz vermedi, hatta Ayntab kadısı ve müftüsü Abaza Hasan'ın ele geçirilmesinde önemli rol oynadı (Naima IV, 2007: 1816-1817; Yücel-Sevim, 1991: 56). Abaza Hasan İsyanı'nın bastırılmasından sonra ise Köprülü Mehmed Paşa, Celalilerin temizlenmesi için, İsmail Paşa'yı Üsküdar'dan Arabistan'a varıncaya kadar Anadolu eyaleti ile Karaman ve Maraş taraflarını teftişe memur etti. Vazifesi; Celalilerle beraber bulunan veya yardım etmiş olan gerek yeniçeri, sipah, çavuş, zaim, müteferrika, yani hükümet hizmetindeki vazife sahipleri ve gerek sancakbeyi, müderris, kadı, sadattan kim varsa haklarında ferman verilenleri katletmekti. Bundan başka askerlik iddiasıyla ortaya çıkan çift bozanların yine çift ve çubuklarına iadesi ve müteseyyidlerin başlarından sarıklarının alınması, reyanın ellerindeki harp silahlarıyla tüfenklerin toplattırılması da İsmail Paşa'nın görevlerindendi (Uzunçarşılı, 1995: 397).

İsmail Paşa, vazife sahasına giren yerlerden biri olan Ayntab'da olan eşkıyaları teftiş ve yakalananların Ayntab kalesinde haps edilmesi, kaçanların ise isimlerinin deftere kaydedilmesi işiyle Dilaver Ağa'yı görevlendirdi. Dilaver Ağa, bazılarını yakalatıp Ayntab kalesine hapsedtirdi. 1660 senesi Şubat ayının sonlarında Ayntab'daki mahallelerin temsilcilerini topladı. Temsilciler defterde isimleri yazılı olan sarıca, sekban vs. eşkıyadan haberdar olduklarında kadıya gidip yakalanıp haklarından gelinmesine yardım edeceklerine dair taahhütte

<sup>1</sup> Abaza Hasan isyanıyla ilgili olarak bakınız. İlgürel, M. (1976). *Abaza Hasan Paşa İsyanı*. İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi, Basılmamış Doçentlik Tezi, İstanbul; aynı yazar (1988). *Abaza Hasan*. *DİA*, Cilt 1, İstanbul, 10-11.

bulundular (GŞS, 18: 258). Ayrıca Abaza Hasan'a bağlı olduğu iddia edilen kimseler yakalandıklarında yaşadıkları mahalle veya köy ahalisinden sorularak araştırma yapılmaktaydı. İbn-i Eyub Mahallesi sakinlerinden Kara Hüseyin isimli sarıca yakalanarak Ayntab kalesine hapsedildi. 15 Şubat 1660 tarihinde /H. 3 Cemaziyelahire 1070/ yapılan tahkikatta, mahalleli Abaza Hasan'a tabi sarıcalardan olup olmadığını bilmediklerini söyledi (GŞS, 18: 243). Cevizlice Mahallesi'nden Sarı İsmail de Ayntab kalesine hapsedilenler arasındaydı. İsmail'in mahallelisi ise onun Abaza Hasan ile birlikte isyan edenlerden olduğunu beyan etti (GŞS 18: 246). Bu durumu zaman zaman kötü niyetli kimseler suiistimal etmişlerdi. Kızılca Mescid Mahallesi'nden Hüseyin ve validesi, Dilaver Ağa'nın yanına giderek Abdülkadir'in Abaza Hasan adamlarından olduğu iddiasında bulundular. Ancak mahalleli onların iddiasını yalanladı, Arslan Paşa zamanında da pek çok kimseyi gammazladıklarını beyan etti. 1660 senesi Şubat ayının ortalarında Ayntab kadısı, Hüseyin ve validesinin mahalleden çıkarılmasına karar verdi (GŞS, 18: 245).

Eşkıyaların yakalanıp cezalandırılmasının yanı sıra emval ve erzaklarına devlet adına el konulması emredilmişti. Şehreküstü Mahallesi'nde meskûn iken firar eden Dane Halil isimli kişi 1660 senesi Şubat ayının ortalarında, mahalle ahalisinden sorularak Abaza Hasan'ın maiyyetinden olduğu anlaşıldı. Evine varılarak mirî için eşyaları zabt olundu ve 45 guruşa Suk-ı Tavi'l'de satıldı (GŞS 18: 242). Abaza Hasan'ın kapıcılar kethüdası Mahmud Ağa'nın, Ammu Mahallesi'nden zeamet sahibi Hüseyin Ağa'nın yanına daha önce emanet olarak koyduğu tahminen bir yük esbaba da miri adına el konuldu (GŞS, 25: 188).

İsmail Paşa'nın görevlerinden biri de tüfenklerin toplattırılmasıydı. XVII. yüzyıl ortalarında kendisini müdafaa zorunda kalan halk silahlanmış, müsadere sonucu tüfenk miktarı oldukça fazla sayıya ulaşmıştı. Anadolu'da yer yer tüfenk sanayi kurulmuş, tüfenk ve barut rahatlıkla imal edilip satılır olmuştu. Böylece isteyenin kolayca elde edebildiği tüfenk Osmanlı Devleti'nde eşkıyalık ve düzensizliğin başlıca kaynağı olmuştu (İlgürel, 1979: 315-316). Devlet de bu durumun farkındaydı. Şöyle ki, İsmail Paşa'ya gönderilen hükümde, Anadolu'da yeniçeriler ve cebeciler dışındaki sarıca ve sekban elinde bulunan tüfenklerin teftiş olunup toplanması kanun iken birkaç seneden beri kanun icra olunmayıp herkesin tüfenk sahibi olup gittikçe daha fazla celalinin ortaya çıkmasına neden olduğu belirtilmişti 1659 senesi Ağustos ayının ortalarında Abaza Hasan'a tabi olanlar ile memleketi karıştıran kim varsa yakalanarak cezalarının verilmesi emredildi (GŞS, 18: 235). Reayanın elinde bulunan 80.000 tüfenk toplanarak İstanbul'a gönderildi. Ayrıca tüfenk sahiplerinden her tüfenk için beş guruş ücret alındı (Naima IV, 2007: 1838).

Alınan bütün tedbirlere rağmen sarıca ve sekbanların faaliyetleri bir türlü önlenemedi. Şehirde ve köylerde bazı kimseler sekban olduklarını iddia ederek zulm ve tecavüze devam etti. 11 Haziran 1678'de /H. 20 Rebilahire 1089/ Ayntab'a bir ağa gönderilerek, bunların her mahallede bulunup bulunmadığı, yerli ahalden mi oldukları yoksa sonradan mı geldikleri ve mahalle ahalisinin *kefil*<sup>2</sup> olup olmadığı gibi konuların araştırılması emredildi (GŞS, 30: 286). Anadolu

<sup>2</sup> Osmanlı Devleti'nde kefalet konusunda bkz. (Saydam, 1997: 4-12, Özcan, T. 2001:129-151).

müfettişi Hüseyin Paşa da Ayntab naibine ve mütesellimine kasaba ve köylerde sekban ve sarıcanın çok olduğunu, bunların yoklanarak haramizade olanların cezalandırılmasını emretti ve bu konu için Başbölükbaşı Mehmed'i gönderdi. (GŞS, 30: 287). Bazı kapısız levent de köy köy gezip konakçı adıyla reayanın paralarını alıp zulmetmekteydi (GŞS, 30: 387). Bunların yakalanıp hakkında gelinmesi için defalarca emir gönderildi. (GŞS, 31: 61, 66).

Çomar bölükbaşı isimli eşkıya ile adamları da Ayntab ve çevresinde karışıklığa neden oldu. Maiyetinde 700 silahlı adam vardı. Yol keserek ahalinin malını gasp ederlerdi. Ayntab arpalık sahibi Musa Efendi'nin Mustafa Efendi isimli naibi, sarıcaların şehre girmesini yasaklayarak çeşitli tedbirler almıştı. O yüzden Çomar Mehmed ona kin beslemekteydi (Naima, 2007: 1262). 8 Haziran 1650 /H. 8 Cemaziyelahire 1060/ Mustafa Efendi'nin de içinde bulunduğu 30'dan fazla kişi İstanbul tarafına giderken Maraş'a yakın bir mevzide dinlenmek için konaklamışlardı. Çomar Mehmed yanında 30 kadar sarıcayla üzerlerine hücum etti. Naib ve gruptaki 4 kişi kurşunla vurularak vefat etti. Bazı kişiler yaralandı ve emval ve erzakları yağmalandı (GŞS, 21: 87).

Göçebe aşiretlerin, sekban-sarıca ve kapısız leventlerin gerek şehrin içinde gerekse çevresinde yaptığı yol kesme, silahlı gasp ve soygunlar da Ayntab'daki bir başka problemdi. Köy ve nahiyelerde Arab, Türkmen ve Kürd taifesi ile Tacerlü vs. eşkıyalık ve yol kesicilik yaparak reayayı rencide edip, buğday, arpa, emval ve erzakını yağmalamaktaydı (GŞS, 171: 132). 8 Ekim 1651 /H. 22 Şevval 1061/ tarihinde Barak ve Gümüslü taifesi koyunları ve develeriyle Ayntab'ın köylerinden Hiyam köyünün bağları ve tepeleri içine konup tecavüzde bulundular (GŞS, 22: 183). Besni Kazası'ndaki Şahinyurdu Kürtleri köylerinden birinin kethüdası olan Mahir ve Abdullah isimli kimseler kendilerine tabi eşkıyayı toplayarak yolcuların mal ve erzakını yağmalamışlardı. Bu konuda 1662 yılında Ayntab, Maraş ve Malatya kadı ve mütesellimleri uyarıldı (BOA, A.DVN.MHM 94/85: 19). Diyarbekir Çemişgezek'ten ticaret için Ayntab'a keçi derisi getiren Hacı Ali'nin, Çubalu köyü yakınında konakladığı esnada haramiler tarafından bir denk keçi derisi ile on top ham bezi yağmalandı (GŞS, 28: 312). Eşkıya, Kirman Defterdarı Murad Ağa ve eski Bağdat Ağası Ali Ağa'nın da emvalini yağmaladı ve 7 Mayıs 1676 /H. 23 Safer 1087/ tarihinde Maraş ve Ayntab tarafına geldikleri duyularak yakalanmaları emrolundu. Eşkıyadan Türkmen Ahmed, Kürd Hacı Hüseyin ile Hüseyin yakalandı, yanlarında ele geçirilen mallar ise Ayntab Kalesi'nde muhafaza altına alındı (GŞS, 31: 104,105). Ayntab mütesellimine, yolların teftiş edilmesi ve Türkmen taifelerine mensup olup yol kesicilik ve hainlik edenlerin cezalarının verilmesi emredildi (GŞS, 31: 127). Arabistan'dan gelip köprü başı isimli mevkide konaklayan Ahmed Ağa'nın da çadırı açılıp malları yağmalandı (GŞS, 31: 129). Yusuf oğlu Yakub, Ayntab yakınından geçerken harami eşkıyası üzerine hücum etti ve 138 topluk bezini çaldı (GŞS, 33: 77). Kürtünciyan Mahallesi'nden Yakub, Rum Kale tarafında Karadağ mevzinde üzerine hücum eden harami tarafından katl olundu (GŞS, 34: 33). Halep, Ayntab, Ruha, Birecik ve Nizip ahalipleri 1688 Eylül ayı ortalarında arzuhal göndererek, Beydili Türkmen eşkıyasının evlerini basıp mallarını yağmaladıklarını ve bazılarını katlederek zulümde bulduklarını bildirdiler (GŞS, 37: 39). Hatta eşkıyadan 70 kişi, Diyarbekir tarafında olan Bağdat ve Basra hazinelerinin peşine

düştü, bunun üzerine Ayntab da dâhil çevredeki sancaklar bu konuda uyarıldı (GŞS, 28: 243).

Eşkiyaların yakalanıp hakkından gelinmesi için Ayntab'ın mahallelerinde oturanların şer' marifetiyle birbirlerine kefil verilip, kefil olmayanların eşkiya müfettişi Mahmud Paşa Ayntab'a gelinceye kadar tutulup firar etmelerinin önlenmesi emredildi (GŞS, 34: 162). Ayrıca eşkiyanın takibatının yapılması için çeşitli kimseler müfettiş olarak tayin olundu. Ancak bu da başka problemleri beraberinde getirdi. Maraş Eyaleti'nde bulunan kadırlara 1688 Temmuz ayı başlarında emr-i şerif gönderildi. Bu emr-i şerifte içinde bulunulan durum gayet iyi özetlenmişti. Emirde, son yıllarda sürekli sefer yapıldığı için dizdar, alaybeyi ve askerî taife sancaklarında değil sefer ve muhafazalarda bulunduğu, bunun da Anadolu'da bazı yerlerde levendat, hırsız ve yol kesici eşkiyanın ortaya çıkıp yağma ve katil olaylarının yaşanmasına neden olduğu belirtilmişti. Eşkiyanın yakalanması için tayin olunan kimseler de eşkiya teftişi namıyla çok sayıda levendi yanlarına toplayarak kasaba ve köylerde gezip ahaliden bedava yem ve yemek almaktaydı. Ayrıca teftiş akçesi vb. bahanelerle paralarını alıp reayaya şer-i şerife aykırı zulümde bulunmaktaydılar. Bu durum karşısında Anadolu'da müfettişlerin görevlerine son verildiği tekrar bu tür olaylarla karşılaşılacak olursa zararın kendilerinden tazmin olunacağı bildirildi. Ahalinin de eşkiyayı yakalamak için müfettiş namıyla gelenlere itibar etmemeleri tembih olundu (GŞS, 36: 24, 29).

Şehirde asayiş sorunu yaşatan unsurlardan biri de yeniçerilerdi. Kara Mehmed Beşe isimli yeniçeri, kendisinin eski nişanlısıyla evlenen Ebubekir'i öldürmekle tehdit etti. Bunun üzerine Ayntab yeniçeri serdarı Hacı Hızır Beşe'ye hapis cezası için teslim olundu. Hapisten çıktıktan sonra sarhoş hâlde İbn-i Eyub Mahallesi'nde Ebubekir'in evine gelerek onu aradı. Daha sonra İbn-i Eyub Camisi'nde namaz kılınırken cami kapısına gelerek bıçağı ile camidekileri yaraladı. Camiyi ve çarşığı kapatarak fesad çıkardı. Tekrar hapsedilmesi için zabitlerine teslim olundu, ancak ayanının teklifiyle kadı, 16 Nisan 1648 /H. 22 Rebiülevvel 1058/ tarihinde Kara Mehmed Beşe'nin Ayntab'dan sürülmesine karar verdi (GŞS, 19: 275). Tarla-yı Atik Mahallesi'nden Hüseyin oğlu Hacı Hasan, Maraş sakinlerinden Süleyman Beşe'nin sarhoş hâlde birkaç eşkiya ile Kalealtı'ndaki kahvehanesini bastığını, fincanlarını kırıp daha pek çok eşyasına zarar verdiğini söyleyerek şikâyetçi oldu. 1662 senesi Ekim ayının sonlarında Süleyman Beşe, zabatine teslim edilerek hapse gönderildi (GŞS, 26: 169-170). Ayntab'da sakin İmam Mehmed Efendi, Devocioğlu Mehmed Beşe'yi kendisine küfür ettiği için dava etti. Eski Ayntab Naibi Mehmed Efendi mahkemesinde dava görülürken Mehmed Beşe kendisine tabi eşkiya ile toplanıp mahkemeyi bastı, naibe de küfür etti. Ayrıca halka zulmederek çarşı-pazarı kapatıp evlerini bastılar. Ayntab Yeniçeri Serdarı Receb de bunların üstesinden gelemeyi. Suçluların yakalanıp Halep Divanı'na getirilmeleri emredildi. Mehmed Beşe ve Mustafa Çavuş emr-i şerif mucibince Halep Kalesi'ne hapsedildi (GŞS, 31: 134, 140; 33: 30).

Yeniçerilerin karıştığı bir diğer olay da mütesellim sarayının basılmasıydı. Ayntab mütesellimi Mehmed Ağa, 15 Mayıs 1675'te /H. 19 Safer 1086/ Yeniçeri serdarı Deveczade Mehmed Beşe ve ihtiyarları huzurunda mahkemede, kendisinin iki senedir Ayntab'da mütesellim olup yeniçeri taifesini rencide edici

şekilde davranmamışken bazı yeniçerilerin iki ay önce dal kılıç vb. kesici ve delici aletlerle sarayını basıp yağmaladıklarını ve adamlarını yaraladıklarını bildirdi. Eşkıyanın teftiş olunup icra-yı hak olunmasını talep etti. Dergâh-ı âli yeniçeri ağasının mektubuyla Halep serdarı Mehmed Çavuş ve yine dergâh-ı âli çavuşlarından Mehmed Çavuş tayin edildi ve konuyla ilgili araştırma yapıldı. Mehmed Ağa, gönderilen emr-i hümayun ve yeniçeri ağası mektubu gereği, Ayntab sancağına mutasarrıf olan Vezir Yusuf Paşa marifetiyle davasının görülmesi için davasından vazgeçti (GŞS, 32: 19, 44, 55).

Eşkıyalık ve yol kesmenin cezasına gelince; Kur'an-ı Kerim'de ölüm, asılma, el ve ayakların çapraz kesilmesi ve sürgün cezası olarak öngörülmüştür.<sup>3</sup> Cezalar suçun ağırlığına göre sıralanmıştı. Yol kesme esnasında bir kimse öldürülürse cezası ölümdü. Öldürülme ile birlikte maktulün malı da alınırsa suçlu asılırdı. Sadece malları alınır öldürülmezse sağ el ve sol ayağı bilekten çaprazlama olarak kesilirdi. Sadece yol kesilmiş, etrafa korku salınmış ise sürgün cezası verilirdi (Aydın, 2012: 188). Yol kesicilikten dolayı icab eden had-i şer'i affedilemez, bunda sulh ve ibra da caiz olmazdı. Bu cezadan herhangi bir şahsın vazgeçmeye salahiyeti yoktu (Bilmen: 302). Ayntab'da da diğer cezalar da verilmekle birlikte defalarca fesadı ortaya çıkan kimselerin katline hükmedilmişti. Ayntab'da sakin 3. bölükte Helvacı Mustafa Çavuş, Kozanlı Mahallesi'nden Mehmed, Kürkciyan Mahallesi'nden Mehmed, Ehl-i Cefa Mahallesi'nden Abdurrahman bunlardan bazılarıydı (GŞS 36: 130, 146, 195; 37: 39).

### İçki İçme

Kur'an-ı Kerim'de alkollü içkilerden uzak durulması buyrulmuş ancak içki içenlere ne tür ceza verileceği belirtilmemiştir.<sup>4</sup> Hz. Muhammed de hadislerinde sarhoşluk veren şeylerin azının da çoğunun da haram olduğunu buyurmuştu.<sup>5</sup> Onun döneminde içki içenler dayak ile cezalandırılmış, ancak bunun için sabit bir miktar belirlenmemişti. İlk defa Hz. Ebubekir, Hz. Muhammed'in tatbikatına yakın olduğu düşüncesiyle bu suç için kırk sopa dayak cezası vermişti. Sonra bunu yeterli görmeyen Hz. Ömer bunun seksen sopaya çıkarmıştı. Dolayısıyla bu suç bir had değil tazir suçudur; cezasını da devlet başkanı belirlemektedir (Aydın, 2012: 193).

Osmanlı döneminde, alkollü içki içme suçunda Ebu Hanife'nin görüşü tercih edilmiş, şarap dışındaki içkileri sarhoş olacak kadar, şarabı ise az da olsa içmek had gerektireceğinden, bunun dışındaki durumlarda tazir cezası verilmişti. Bu ceza yerine göre hapis de olabilirdi (Avcı, 2010: 337). 1507 tarihli II. Bayezid

<sup>3</sup> "Allah ve peygamberiyle savaşanların ve yeryüzünde bozgunculukla uğraşanların cezası öldürülmek veya asılmak yahut çapraz olarak el ve ayakları kesilmek ya da yerlerinden sürülmektir. Bu onlara dünyada bir rezilliktir. Onlara ahirette büyük azab vardır.", Maide Suresi 33. Ayet.

<sup>4</sup> "Ey inananlar! İçki, kumar, putlar ve fal okları şüphesiz şeytan işi pisliklerdir. Bunlardan kaçının ki saadete eresiniz." Maide Suresi 90. Ayet.

<sup>5</sup> "Her sarhoş edici şey haramdır. Bir farak (küp) içildiği takdirde sarhoşluk veren bir şeyin tek avucu da haramdır", "Çoğu sarhoş eden bir şeyin azı da haramdır", "Ben her sarhoşluk veren şeyi yasaklıyorum", (Canan, 2009:124-127)

devri İçki Yasaknamesi'nde içki yasağına uyulması için gerekli hukuki tedbirlerin alındığı görülmektedir.<sup>6</sup>

Ayntab'da ise alkollü içki kullanımı tek başına değil, başka suçların da varlığı halinde belgelere yansımıştı. Çukur Mahallesi sakinlerinden İbrahim'in, şarap içip sarhoş olduğu hâlde Seng-i Hoşkadem Mahallesi yakınında bulunan yol üzerinde oturarak gelen geçene laf atıp küfür ettiği için yakalanarak hâkim huzuruna çıkarıldı. Kadı, daha önce defalarca fesadı zuhur eyleyip tövbe edip tövbesinden döndüğünden bu durumdan kurtulana kadar İbrahim'i mütesellimin hapsine gönderdi. Mahalleli de aleyhinde şahitlik etti. 1658 senesi Mayıs ayının başlarında İbrahim, kadı huzurunda bir daha şarap içerse hakkından gelinmesi hususunda yeniden tövbe etti (GŞS, 25: 142). Kürtünciyan Mahallesi'nden Ali Beşe ve kardeşi Mehmed kendilerine na-mahrem olan birkaç kadın ile evlerinde şarap içip saz çalarak fesat üzere oldukları için yakalandılar. 9 Ocak 1677'de /H. 5 Zilkade 1087/ Ali Beşe ve kardeşi yeniçeri olduğu için zabitlerine, kadınlar da mütesellime teslim olundular (GŞS, 31: 25).

İçki içmek gibi ticaretini yapmak da suçtu. Boyacıoğlu Mahallesi'nde sakin Hacı Alican, komşusu olan Mehmed Beşe'nin evinde şarap basıp içtiğini, ayrıca bazı kimselere sattığını iddia etti. 1657 senesi Aralık ayının sonlarında oluşturulan bilirkişi heyeti Mehmed Beşe'nin evine gidip araştırma yaptı ve 4 küp şarap buldu. Mehmed Beşe, bunları kendisinin içtiğini ve satmadığını söyledi (GŞS 25: 77).

### Gayri Ahlakî Filler

Aralarında nikâh akdi bulunmayan bir erkekle kadının cinsi ilişkileri zina olarak tanımlanabilir. Zina İslam dininde kesin olarak yasaklanmıştır.<sup>7</sup> Kadın ve erkeğin evli ya da bekâr olması arasında İslam kamu düzenine saldırı, dolayısıyla suç olması açısından bir fark yoktu. Ancak İslam hukukunda her iki tür zina farklı şekilde cezalandırılmıştı. Bekâr bir kimsenin zina suçunu işlemesi durumunda verilecek ceza yüz değnekti. Ayrıca suçluya bir yıl da sürgün cezası verilir. Evlinin cezası ise recm yani taşlanarak ölmektir. Zina suçunun bizzat suçlunun itirafıyla sabit olmadığı durumlarda diğer suçlarda olduğu gibi iki şahidin tanıklığı yetmemekte, dört erkek şahidin zina fiilini gördüklerine şahitlik etmeleri gerekmektedir.<sup>8</sup> Suçun ikrarla sabit olması durumunda da Hanefiler başta olmak

<sup>6</sup> "Varub vusûl bulacak bu bâbda taman ihtimâm edüb sen ki sancak beğisin, kudâta gereği gibi mu'avenet ve muzâheret edüb ve siz ki kadılsız, kendi nesifleriyle mübaşir olup her biriniz taht-ı kazanız halkına şehirlerde ve karyelerde ve kasabalarda gereği gibi te'kidât ve tehdidât ile yasak edesiz ki, min ba'd bunların hiçbirinde feseka cem olub alâniyeten fisk u fücûr eyleyüp lehv ile ma'âsiye irtikab ve menâhiye mübaşeret edüb şe'air-i İslamı kemâ yenbeği ri'ayet edeler. Bade't-te'kid vet-tehdid eslemeyüb vefimelerde ve sâir cemiyetlerde feseka ve fecere cem olub şirb-i müsikirât ve izhâr-ı fesâdât lehvile münkerâta irtikâb ederlerse, onların cem'iyetlerinin bozub ve kendülerin dutub getürdüb had lâzım olanları tahdîd ve tâ'zir lâzım olanları ta'zir ve teşhir ve te'dib ve habs-i medîd eyleyüb müntehî haklarından gelesiz ve dâimâ bu emr-i şerifi icrâ ve riâyet edesiz." (Akgündüz,1990: 232).

<sup>7</sup> "Sakin zinaya yaklaşmayın; doğrusu bu çirkindir, kötü bir yoldur", İsra Suresi 32. Ayet.

<sup>8</sup> "Zina eden kadın ve erkeğin her birine yüzer değnek vurun. Allah'a ve ahret gününe inanıyorsanız, Allah'ın dini konusunda o ikisine acımayın. Onların ceza görmesine,

üzere bazı hukukçular bu ikrarın bir defa olmasını yeterli görmemekte dört defa olmasını aramaktadırlar (Aydın, 2007: 189-191). Zinanın ispat edilmesindeki zorluk dolayısıyla İslam hukuk tarihinde zina suçları daha çok ikrar yoluyla sabit olmuştu. Şehadetle sabit olanlar yok denecek kadar azdı (Cin-Akyılmaz, 2011: 254).

Ayntab'da da zaman zaman zina ve fuhuş suçlamasıyla bazı kişiler mahalleli veya ehl-i örf taifesi tarafından kadıya şikâyet ediliyorlardı. Suçları ispat edilip had cezasına çarptırılanlara rastlanmaktaydı. Ayntab mütesellimi olan Mahmud Ağa tarafından Ali Ağa, Kürkciyan Mahallesi'nden Kayalı Hatun ile Kastel Mahallesi'nden Durmuş'un evinde zina edip bekâretinin bozulduğunu ve hamile kaldığını belirtip durumun araştırılmasını istedi. Kayalı Hatun, Durmuş'un kendisini evlenme vaadiyle kandırdığını iddia etse de bunu ispat edemedi. Sonunda Kayalı Hatun, mahkeme salonundan üç defa çıkarılarak dört defa zina suçunu itiraf etti. 1658 senesi Kasım ayının başlarında kadı, suçu sabit olduğu için şer'an had lazım olduğuna karar verdi (GŞS, 25: 165-166). Bir diğer olay da Şarkıyan Mahallesi'nden Bağdat Hatun'la ilgilidir. Bağdat Hatun dört ay önce kendi hâlindeyken Mustafa'nın yanına gelip bir şekilde kendisini yakalayıp evinde zina edip bekâretini bozduğunu ve kendisinden hamile bıraktığını iddia etti. Ancak 1658 senesi Ağustos ayının ortalarında kurulan mahkemede Bağdat Hatun iddiasını ispatlayamadı ve şer'an had cezasına mahkûm oldu (GŞS, 25: 154).

Mahalleli birbirini yakından tanıdığı için herhangi bir olayda bir kişinin durumu hakkında komşularının ve mahalle imamının tanıklığının büyük önemi vardı. Bu yüzden çoğu kez, mahkemede delil ve görgü tanıklarının sözleri değerlendirildikten sonra bir de sanığın mahallesinde nasıl tanıdığı araştırılmaktaydı (Ergenç, 2012: 203). Kürkciyan Mahallesi'nden Veli, zevcesi Fatma ile Cuma'yı yatakta gördüğünü iddia etti. Cuma yaptığını inkâr etti. Cuma ile babası Murad mahalleliden soruldu. 1655 senesi Nisan ayının sonlarında imam ile mahalleden bazı kimseler, onların iyi adam olmadığını beyan ettiler (GŞS, 24: 125). Şehreküstü Mahallesi sakinleri, Mehmed adındaki kimsenin Fatma'ya nâ-mahrem iken onun evine girdiğini duyup mahalleden bazı kişilerle giderek evi bastılar. Mehmed, Fatma'nın akrabası olduğunu ve başka diyardaki kocasından haber getirdiğini söyledi. Ancak evi basan mahalleli bunu yalanladı (GŞS, 29: 139).

Normalde suçlanan kişinin, mahalleliden hüsn-i hâl sahibi olduğunun tescil edilmesinin hukukî bakımdan bir zorunluluğu yoktu. Ancak bu husus, hakkında sû-i hâl sahibi olduğu şeklinde bir suçlama söz konusu olunca, iddianın aksinin ispatlanmasıyla ortaya çıkan bir durumun neticesidir (Tok, 2005: 161). Ayntab sancağına mutasarrıf olan Mirza Mehmed Bey tarafından Ali Bey, Zincirli Kuyu Kurbu Mahallesi'nde sakin olan iki hatunun kendi hallerinde olmayıp makul olmayan hareket ve meşru olmayan fiillerinin olduğunu, bazı olmaz yerlerde gezdiklerinin duyulduğunu beyan etti. Mahalleli ise 1648 senesi Mart ayının sonlarında hatunların ters hareketlerini görmediklerini söyleyince suçlama

---

*inananlardan bir topluluk da şahid olsun”, Nur Suresi 2. Ayet; “Kadınlarınızdan zina edenlere, bunu ispat edecek aranızdan dört şahit getirin, şehadet ederlerse, ölünceye veya Allah onlara bir yol açana kadar evlerde tutun.”, Nisa Suresi 15. Ayet.*

reddedildi (GŞS, 19: 255). 1662 senesi Haziran ayının ortalarında Ayntab sancağına ber vech-i arpalık mutasarrıf olan Asaf Paşa tarafından Mehmed Ağa, Şehreküstü Mahallesi'nden Öküzoğulları Mehmed ve Hüseyin'in sarhoş olup Asiye'nin bekâretini bozduklarını belirtti. Ancak zanlılar suçu kabul etmedi. İki kadın yaptıkları muayeneye kızın hâlâ bakire olduğunu tespit etti. Mahalleli de zanlıların iyi durumlarını bildirdi ve dava düştü (GŞS, 26: 112).

Mahalle ahalisinin, kendilerini rahatsız eden, ahlak ve namus dışı davranışlarda bulunan kimseleri, mahalleden çıkartmak hakları vardı (Ergenç, 2012; 204-205). 28 Mart 1647 /H. 21 Safer 1057/ tarihinde Ayntab mütesellimi Hasan Ağa'nın adamı Bektaş Çavuş, Şehreküstü Mahallesi sakinlerinden Gülistan Hatun'un kendi hâlinde olmayıp daima fesad üzere olduğunu beyan etti. Mahalleli de bunu tasdik ederek "Eğer mahallede sakine olursa biz mahalleyi terk ederiz" diyerek hatunun mahallelerinden çıkarılmasını istediler (GŞS, 19: 28). 1647 senesi Haziran ayının başlarında Kürkciyan Mahallesi'nden Fatma da na-mahremden uzak durmadığı, daima fesad üzere olduğu ve daha önce 4-5 defa yakalandığı için mahalleli ihbarda bulundu. Eğer mahallelerinde sakin olursa her birinin evinden vazgeçeceğini dile getirerek mahalleden ihracını talep ettiler (GŞS, 19: 78). Seng-i Hoşkadem Mahallesi sakinleri, Fatma'nın sakin olduğu evinde fuhuşla meşhur olan kadınları barındırdığı, na-mahremden kesinlikle uzak durmadıklarını, ayrıca mütesellimi ve naibi kaldırıp kadınları na-mahrem ile meclis kurdukları anda yakaladıklarını belirttiler. Bunların da mahalleden ihracına karar verildi (GŞS 32: 3). 15 Mayıs 1650 /H. 14 Cemaziyelevvel 1060/ tarihinde Kürkciyan Mahallesi ahalisi adı verilmeyen hatun ile kızları Zeliha ve Şerife'nin evlerine daima na-mahrem kişilerin girip çıktığını, daha önce 4-5 defa na-mahrem kimselerle yakalanıp mahkeme tarafından tazir ve hapis cezası verilip mahalleden ihraç olunmuşlarken yine ıslah olmadıklarını bildirdiler. Kadı, hatunların Ayntab'dan çıkarılıp başka kazaya nakillerine karar verdi (GŞS, 21: 264). Mahalleden ihraçla uslanmadıkları ve suçları defalarca tekerrür ettiği için Ayntab'dan sürülmüşlerdi.

Yargılama hukukunda kural olarak ispat yükü, iddia sahibi üzerindedir. Yani iddia sahibi delil getirerek iddiasını ispatla yükümlüdür. Aksi halde karşı tarafa yemin teklif olunur, karşı taraf yemin ederse iddia sahibi iddiasını ispatlayamamış olur (Demir, 2010: 114). Tecavüz suçunda da ispat etmek için şahidin veya delilin olmadığı durumlarda zanlı bu yolla töhmet altında kalmaktan kurtulabiliyordu. 6 Ocak 1678 /H. 12 Zilkade 1088/ tarihinde Eblehan Mahallesi'nden Miyase Hatun, Mustafa, İvaz ve Abdurrahman'ın yanlarına bazı kişileri de alarak evini bastıklarını ve zorla ırzına geçtiklerini, ayrıca bir miktar değerli eşyasını da alıp gittiklerini iddia etti. Ancak iddiasını şahit veya delillerle ispat edemediği için bu kişiler kadı huzurunda söylenenleri yapmadıklarına dair yemin ederek suçlamadan kurtuldular (GŞS 33: 172). Zina suçunu ispat için dörtten az şahit olması, suçun sabit olmasını önlediği gibi böyle bir fiili gördüklerini beyan edenlere zina iftirası (kazf) cezası verilirdi. Bu suça verilecek ceza seksen sopyaydı. Ayrıca suçlunun bundan sonra şahitliği ebediyen kabul edilmezdi. Bu görüşü benimseyen Hanefiler'e göre suçlunun tövbe etmesi de bu sonucu değiştirmezdi (Aydın, 2012: 190-192). Zina iftirası suçu, iki şahidin şahadeti veya suçlunun bir kez ikrarı ile sabit olurdu (Cin-Akyılmaz, 2011: 257).



1676 senesi Ağustos ayının sonlarında Ammu Mahallesi'nden Mirzade Hatun, iki gün önce kızı Fatma'yı velayeten Hızır'la nikâhladığını, Hızır'ın zıfâf gecesi Fatma'nın bekâretini bozduktan sonra "Ben Fatmayı bakire bulmadım" diye iftira ettiğini bildirdi. Ümmügülsüm ve Hatice Hatunlar Fatma'nın evlenmeden önce bakire olduğuna şahitlik ettiler. Bunun üzerine Hızır suçunu itiraf ederek pişman olduğunu söyledi. Kadı sopa vurularak tazir cezası verilmesine hükmetti (GŞS, 29: 136). Cevizlice Mahallesi'nden İbrahim'in evinin kapısına gece yarısı Molla Mansur katran sürmüş ve mütesellim Ali Ağa'ya giderek İbrahim'in kötü hâlini haber vermişti. Bunun üzerine 26 Temmuz 1667 /H. 4 Safer 1078/ tarihinde İbrahim kendisine iftira atıldığı gerekçesiyle şikâyetçi oldu. Molla Osman, İbrahim'in iyi adam olduğunu, ancak oğlu Mehmed'in kadın ticareti yaptığını iddia etti. Ancak iddiasını ispat etmekten aciz olduğu için kadı Molla Osman'a tazir cezası verdi (GŞS, 28: 89).

Bazen kadınlar, evlerinde, yolda veya çeşitli yerlere kapatılarak cinsel saldırılara maruz kalabilmekteydi. Aliyyünneccar Mahallesi'nden Mehmed'in zevcesi Fatma sabah vakti kucağında bebeği ile babası evine giderken Akyol Mahallesi'nden Mehmed'in saldırısına uğradı. Mehmed, onu yakalayıp bir dükkâna götürdü. Bağırışma seslerini duyan çevredeki kimseler kadını kurtardılar. Mehmed inkâr etmesine rağmen olayı görenlerin şahitliğiyle suçu ispatlandı. 27 Ağustos 1678 /H. 9 Receb 1089/ tarihinde Akyol Mahallesi ahalisi Mehmed'in eşkıya ve ayyaş olduğunu, Müslümanların ailelerinin namusuna göz diktiğini, ayrıca hırsızlık yaptığını, eğer mahallelerinde kalırsa kendilerinin mahalleyi terk ederek başka mahalleye taşınacaklarını beyan ettiler (GŞS, 33: 284). 1687 senesi Mart ayının ortalarında ise Ayntab mütesellimi Mehmed Ağa, Cabi Mahallesi'nden Seyyid Hasan'ın bir gün önce birkaç kişi ile birlikte Emine'yi mahalledeki hallaç dükkânına kapatıp saldırdığını, Emine'nin feryadını duyan mahallelinin yetişip kurtardığını, Hasan'ın ise kaçtığını bildirdiler. Mahalleli Hasan'dan memnun olmadıklarını dile getirdi. Kadı, şer'an tazir lazım geldiğine karar verdi. Seyyid olduğu için nakibüleşraf kaymakamına teslim olundu (GŞS, 36: 184).

Ayntab'da gayri ahlaki hareketleri ortaya çıkan kadınların, kocaları veya diğer aile üyeleri tarafından ölümle cezalandırıldığına da zaman zaman şahit olunmaktaydı. 3 Şubat 1662 /H. 13 Cemaziyelahire 1072/ tarihinde Hayık-ı Zimmiyan Mahallesi'nden Ali, kızkardeşi Şerife'nin ahlaksız ve fahişeliğiyle meşhur olduğunu, bu yüzden onu öldürdüğünü bildirdi. Keşf yapılarak kaydedilmesini talep etti. Şerife'nin başının sağ tarafında büyük kılıç yarası ve belinde mızrak yarası müşahede olundu (GŞS, 22:164). Şehreküstü Mahallesi'nde yaşayan Güllü de 1658 yılında erkek kardeşi Seydi tarafından Alaybeyi Cami yanındaki caddede, kötü hâli olduğu gerekçesiyle hançerle vurularak öldürüldü (GŞS, 25: 153).

Zaman zaman erkekler de saldırıya uğramaktaydı. Livata, Kur'an-ı Kerim'de yasaklanmış ancak herhangi bir ceza belirlenmemiştir. Hanefi mezhebine göre, aynı cinsten kişiler arasındaki ilişkileri had suçları arasında sayılmamakta, tazir grubuna giren bir suç cinsi olarak değerlendirmektedir (Aydın, 2012: 189). 1683 senesi Mart ayının ortalarında Akyol Mahallesi'nden Rahime Hatun, Mehmed, Yusuf ve Ramazan isimli kimselerin gece yarısı

kendilerine tabi eşkıya ile kapısını kırıp evini bastıklarını, bir miktar eşyasını yağmaladıktan sonra oğlu Mehmed'i bekâr odalarına götürüp onun ırzına geçtiklerini beyan etti. Mahalleden iki erkek de çöğlkları duyup olayı gördüklerini söylediler. Mahalleli ile odaya gittiklerinde içki şişesi buldular (GŞS 35: 60). 1687 senesi Kasım ayının başlarında ise Kızılca Mescid Mahallesi'nden Ahmed, dört ay önce oğlu Seyyid Hüseyin'i, dükkânına giderken "Gel kebab yiyelim" diye Tahtalı Camisi'nin medresesinin hüccesine koyduğunu, o anda zimmi Karib'in bazı eşkıyalarla birlikte livata kasdıyla oğlunun üzerine hücum ettiklerini, ellerinden zorlukla kurtulduğunu ve zimmi Karib'in daima böyle fesad çıkaran, hırsız eşkıya ile gezip ümmet-i Muhammed'in ırzına kastettiğini beyan etti. Şahitlerle yaptığı ispatlandıktan sonra fetva ile böyle bir kimsenin katlinin caiz olup olmadığı soruldu. Olur cevabı üzerine katline karar verildi (GŞS, 36: 107).

### Hırsızlık

Hırsızlık, hukuk dilinde başkasına ait koruma altındaki belli değerde bir malı mülk edinme kasdıyla gizlice almaya denir. Hırsızlık, had suçları grubunda yer almaktadır. Ancak tarifte geçen unsurlardan birinin eksik olması ya suçu had suçu olmaktan çıkarıp bir tazir suçu yapmakta veya suçun mahiyetini değiştirip başka bir suç oluşturmaktadır. Mesela malın nisap miktarından daha düşük bir değerde olması suçu had suçu olmaktan çıkarıp tazir suçu yaptığı gibi, gizlice almayı zorla alma da hırsızlık suçu olmaktan çıkarıp gasp suçu yapmaktadır (Aydın, 2012: 185-186). İslam dinine göre, hırsızlığın cezası elin kesilmesidir.<sup>9</sup> Hz. Muhammed de hadislerinde bu cezanın tatbikini buyurmuştur.<sup>10</sup> Bu ceza, Osmanlı Devleti'nde çok seyrek uygulanmıştı. Ancak böyle bir cezanın varlığı hırsızlık suçu için caydırıcılık görevi görüyordu (Peirce, 2005: 97).

İncelenen döneme ait Ayntab şer'îye sicillerinde el kesme cezası verilen hırsızlarla ilgili tek bir örneğe rastlanmıştır. 11 Haziran 1675 /17 Rebiülevvel 1086/ tarihli bir belgeye göre, Tıslaki Mahallesi'nden Mustafa ve Kürtünciyan Mahallesi'nden Davud ve Musullu isimli kimseler, gece yarısı Hüseyin'in evine girip 20 guruş değerindeki bazı eşyalarını aldılar. Ancak mütesellimin adamları tarafından yakalanarak getirildikleri mahkemede suçlarını itiraf ettiler. Mahkemeye müftü Mehmed Efendi imzalı bir fetva sunuldu. Fetvada

*"Zeyd ve Amr töhmet ile ahz olunup yedlerinde bulunan eşyaları falan kimesnenindir ki gece ile darından uğurladık bi't-tav sirkatı ikrar edip eşya-yı mezbûreden her birine hisse on dirhem baliğ ola ol kimesnenin talebiyle şer'an kat-ı yedleri lazım olur mu? El-Cevap olur"*

denilmekteydi. Suçlular ellerinin kesilmesi için mütesellime teslim olundular (GŞS, 32: 33-34).

Hırsızlığı alışkanlık hâline getiren kimseler, mahalleden uzaklaştırılırlardı. 1675 senesi Temmuz ayının başlarında Rışvan taifesinden Ali, Şehreküstü

<sup>9</sup> "Erkek hırsız ve kadın hırsızın yaptıklarından ötürü Allah tarafından ibret verici bir ceza olarak ellerini kesin.", Maide Suresi, 38. Ayet.

<sup>10</sup> "Sizden öncekileri helak eden şey şudur: İçlerinden şerefli birisi hırsızlık yaptı mı onu terk edip, aralarında kimsesiz zayıf birisi hırsızlık yapınca derhal ona had tatbik ederlerdi. Allah'a yemin olsun! Muhammed'in kızı Fatıma hırsızlık yapmış olsa mutlaka onun da elini keserdim.", (Canan,2009:265)

Mahallesi'nden Aliye Hatun'un, kale altında pazarı yerinde sakladığı çikını içindeki iki guruşu ile bir miktar ufak akçesini çaldığını beyan etti. Aliye Hatun inkâr etti, ancak mahalleli kötü hâlini gördüklerini ve daha önce birkaç defa yakalandığını söyledi. Hatunun mahalleden ihracına karar verilerek mütesellim vekiline teslim olundu (GŞS, 32: 24).

Esnafa ait dükkânının soyulması zaman zaman sicillere yansımaktaydı. Ayntab bedesten tüccarından İbrahim Çelebi, 1657 senesi Mayıs ayının sonlarında evinde yatarken bedestende bulunan dükkânının daraba tahtasının (kepenk) iki tarafında olan tahtalarının balta ile kırılıp içinde mevcut olan kendi malından 19 aded sikke, tahminen 200 guruş ve 10 adet dülbend ve ordu pazar esnafından toplanan ve dükkânına konan bir kesenin çaldığını beyan etti. Bedesten bekçisi olan Osman'ın gece yarısı evine gelerek durumu haber verdiğini belirtti ve talebi üzerine çeşitli kimseler dükkânına keşfe çıktı. İbrahim Çelebi, hırsızlık olayı nedeniyle zan altında kalan Ahmed ile davası olmadığını söyledi. Bedesten esnafından bazı kimseler Ahmed'in iyi hâline şahitlik etti (GŞS, 25: 2, 22). Tövbe Mahallesi sakinlerinden ve göncü esnafından Mahmud, 1656 senesi Mart ayının ortalarında Zevkir köyünden Bekir ile daha önce hırsızlıkla suçlanan İbrahim Halil ve Hacı Mustafa'dan şikâyetçi oldu. Mahmud, kale altındaki dükkânının frenk kilidinin yirmi yedi gün önce gece yarısı kırıldığını ve içeride bulunan 150 çift camız ve 150 çift keçi gönlerinin çaldığını, bunların bir kısmını da Bekir'in elinde bulduğunu iddia etti. Sanıklar suçlarını itiraf etti ve 250 guruş üzerine sulh sağlandı (GŞS, 31: 181). 1652 senesi Mart ayının başlarında İbn-i Kör Mahallesi'nde sakin Musullu, İbn-i Eyub Çarşısı'nda bulunan börekçi dükkânının gece yarısı açılarak sekiz guruşunun çaldığını bildirerek hırsızın Ebubekir Beşe olduğunu iddia etti. Ebubekir iddiaları reddetse de kendisini dükkânda gören şahitler tarafından suçlu ispatlandı (GŞS, 22: 130).

### Hakaret

İslam dininde ne olursa olsun insanlara küfür etmek hoş karşılanmamıştır.<sup>11</sup> Hz. Muhammed de hakaretle ilgili olarak, "Müslüman'a sövmek fasıklık, onunla savaşmak küfürdür", "Birbirine söven iki kişinin söylediklerinin günahı, mazlum olan haddi aşmadıkça, sövüşmeyi ilk başlatana yazılır" buyurmuştur (İmam Nevevi, 2011: 541-542).

Karşısındaki kimseye sövme, hakaret etme amaçlı sözler söyleyen kişi, İslam ceza hukuku hükümleri gereğince tazir cezası ile cezalandırılırdı.<sup>12</sup> Ayntab'da küfür ve hakaret davalarına sıklıkla rastlanmaktaydı. 29 Ocak 1660'da /H. 16 Cemaziyelevvel 1070/ Cevzlice Mahallesi'nden Hacı Hüseyin, Debbağ Efendi meclisinde otururken Abdullah'ı "Katli vacib olan haramizadesin" diyerek küfür ettiği için şikâyet etti (GŞS, 18: 240). 27 Ocak 1680 /H. 25 Zilhicce 1090

<sup>11</sup> "Allah'tan başka yalvardıklarına sövmeyin ki, onlar da bilmeyerek aşırı gidip Allah'a sövmesinler.", En'am Suresi 108. Ayet; "Ey inananlar! Bir topluluk bir diğerini alaya almasın, belki de onlar kendilerinden daha iyidirler. Kadınlar da başka kadınları alaya almasınlar, belki onlar kendilerinden daha iyidirler. Kendi kendinizi ayıplamayın; birbirinizi kötü lakaplarla çağırmayın; inandıktan sonra yoldan çıkmış olmak ne kötü bir addir. Tövbe etmeyenler, işte onlar zalimlerdir.", Hucurat Suresi 11. Ayet.

<sup>12</sup> "Ve bir kişi bir kişiye fuş ile söğşe şer' ile tazir olunup, kırk akçe cerime alına", Kanunnâme-i Âl-i Osman. s. 19.

tarihinde Ammu Mahallesi'nden Hacı Receb, Ayntab Kalesi sakinlerinden Cafer'in bedestendeki dükkânına giderken kapı önünde küfür ettiğini beyan etti (GŞS, 34: 42). İbn-i Şeker Mahallesi'nden Mustafa, Mehmed'in dükkânına gelerek zina lafzıyla karısına küfür etti. 1687 senesi Temmuz ayının ortalarında kadı tarafından tazir cezası uygulanmasına karar verildi (GŞS, 36: 136).

Şehirde, yeniçeri taifesi küfür ve hakaret ettikleri gerekçesiyle sık sık şikâyet edilmisti. Seng-i Hoşkadem Mahallesi'nden Molla Ömer, Süleyman'ın sarhoşken kendisine rast gelip küfür eylediğini beyan etti. Fetvaya bakılarak Süleyman'ın nikâhını ve imanını tazelemesi gerektiğine karar verildi (GŞS, 18: 260). 1648 senesi Ocak ayının sonlarında Kürkcuyan Mahallesi sakini ve yeniçeri zümresinden Hasan Beşe, mahallede sakin Cebeci Ebubekir Beşe'nin evinin kapısında dururken sarhoş şekilde üzerine gelip "Bire avrat pezevengi" diyerek sakalına yapışıp küfürler ettiğini ve sakalını yolduğunu iddia etti ve bir miktar sakal kılını mahkemeye getirdi. Ebubekir Beşe olanları kabul etmedi. Ancak Hasan Beşe iki erkek şahitle ispat etti. Mahalleliden Ebubekir Beşe'nin durumu soruldu, onlar da daima şarap içip kendi hâlinde olmadığını söylediler (GŞS, 19: 195). 1658 senesi Şubat ayının başlarında Şhreküstü Mahallesi'nden Hacı Mehmed de, Mehmed Beşe'yi kendisine "kahpe avratlı gidi" diyerek küfür ettiği için şikâyet etti. İddianın ispatından sonra kadı tazir cezasına hükmetti (GŞS, 25: 90). 22 Kasım 1662 /H. 10 Rebiülahire 1073/ tarihinde Tarla-yı Atik Mahallesi'nden Cemal Beşe, Mehmed Beşe'nin, yeniçeri serdarı Bektaş Çavuş odasında "Siz ne gidilersiz bir alay samancı ve kahveci neden yeniçerisiz" diyerek zina lafzıyla validesine küfür ettiğini, Çavuş Ağa'ya da "Bunlar ne gidiler" diyerek kötü fiilini tekrarladığını iddia etti (GŞS, 26: 176). 19 Temmuz 1673 /H. 4 Rebiülahire 1084/ tarihinde Ammu Mahallesi'nden Ali, Sultan Hamamı yanında kendi hâlinde otururken Hacı Hüseyin Beşe, kardeşinden dükkân kirasını talep eylediğinde "Geçen sene dükkânın kirasını almadın mı" dediğinde kendisine "kâfir" diyerek karısına küfür ettiğini iddia etti (GŞS, 30: 195).

### **İrtidad**

Bir kimsenin İslam dinini açıkça terk etmesine "irtidad" denir. İslam hukukçularının büyük çoğunluğu bu suçun bir had suçu olduğunu ve karşılığında ölüm cezasının uygulanacağını söylemektedirler. Ancak dinden çıkma bir şüpheden kaynaklanıyorsa bu şüphenin giderilmesine çalışılır ve dinden çıkanın geri dönmesine imkân tanınırdı. Hanefilerin dışındaki mezheplere göre suçlunun kadın veya erkek olması arasında fark yoktu. Hanefiler ise sadece erkeklerin ölüm cezasına çarptırılacağını, kadınların cezasının ise hapis olduğunu söylerlerdi (Aydın, 2012: 195). Osmanlı hukuku uygulamalarında da irtidad suçlarında cezalandırma şekli, Hanefi mezhebinin öngördüğü biçimdeydi. İslam dinini benimsemiş kişilerin, bu dinden ayrıldıklarını sözlü olarak beyan etmeleri durumunda, bir süre fikirlerini değiştirmeleri beklenerek daha sonra şer'i emirlerin gösterdiği şekilde cezalandırılırdı (Yakut, 2011: 173).

İncelenen dönemde Ayntab şehrinde irtidad suçuyla ilgili tek bir örneğe rastlanmıştır. 1659 senesi Ekim ayının başlarında Ayntab sancağına mutasarrıf olan Mustafa Paşa tarafından Mataracı Abdi Beşe, İbn-i Eyub Mahallesi'nden Osman'dan davacı oldu. Osman'ın bir gün önce mahallede peygambere ve hanımına zina lafzıyla küfür ettiği, ayrıca "Bana semavi kitab nazil oldu ben

peygamberim" diyerek nice küfürler ettiği mahalle ahalisinin şahitliğiyle ispat edildi. Bir an önce Osman'ın katline hükmolundu (GŞS, 18: 197). Buradan hareketle, bir kere Müslüman olduktan sonra İslam'ı terk eden kişinin bugünkü sistemlerde mevcut olan "vatana ihanet" gibi telakki edildiği söylenebilir. Müslüman iken dininden çıkarak toplum düzenini bozan, Müslümanları rencide eden kişi onların arasında elini kolunu sallayarak dolaşamazdı. Ya ülkeyi terk ederek hayatını kurtaracaktı ya da ihanetinin cezasını çekecekti (Karaman, 2002: 224)

### Yaralama

Yaralama suçu, vücuttan bir organın veya bölgenin koparılması, organın işlevsiz hale getirilmesi, baş ve yüz yaraları ve baş ve yüz bölgesi dışındaki yaralar olarak kısımlara ayrılır (Avcı, 2010: 300). Kur'an-ı Kerim'de uzuvların kaybına neden olan yaralamalara kısas cezası uygulanması buyrulur. Mağdur olan kişi kısas istemezse diyetini alabilirdi.<sup>13</sup> Yaralamalar için ödenecek diyetle göz, kulak, burun, diş gibi belli uzuvlar için bu miktar sabit tutulmuş, diğerlerinde ise elem ve ıstırabın büyüklüğüne göre hâkimin takdirine bırakılmıştı (Aydın, 2012: 201). Kirpiklerde, kaşlarda, sakallarda kısas yoktu. Bunları yolarlar hakkında diyet de lazım gelmezdi. Kasten yapılmışsa tazir cezası gerekirdi (Bilmen: 83).

Ayntab şehrinde, darp ve yaralama olayları sıklıkla meydana gelmekteydi. Bunların en ilginçlerinden biri, Kürkcüyan Mahallesi'nde vefat eden Veli ile ilgiliydi. 24 Haziran 1678 /H. 4 Cemaziyelevvel 1089/ tarihinde Veli'nin varisleri, daha önce Dimos emini Halil Ağa'nın, on beş adamına emir vererek Veli'yi yakalatıp darp ettirdiğini ve onun sol gözünün zarar görmesine neden olduğunu beyan ettiler. Veli'nin hayattayken Halil Ağa ile 60 guruş üzerine sulh ettiğini, ancak parayı alamadan vefat ettiğini belirttiler. Ardından varisler olarak Halil Ağa ile 55 guruşa sulh edip parayı alarak aralarında paylaştılar (GŞS, 33: 247). 15 Mart 1680 /H. 13 Safer 1091/ tarihinde Kürtüncüyan Mahallesi'nden Ebudderda oğlu Mehmed iki sene önce ön dişini çıkaran Hacı Mehmed ile 5 guruş üzerine sulh etti (GŞS, 34: 57). 6 Ağustos 1683 /H. 12 Şaban 1094/ tarihinde Bostancı Mahallesi'nden Musa oğlu Mehmed de, Tahtalı Camii kastelinde sebepsiz yere üzerine hücum edip taş ile ağzına vuran ve dişinin kırılmasına neden olan Hacı Ramazan'ın kölesi İvaz'la 15 guruşa sulh etti (GŞS, 35: 109).

Kadının tazir cezasına hükmettiği durumlar da mevcuttu. 23 Eylül 1674 /H. 22 Cemaziyelahire 1085/ tarihinde Bey Mahallesi'nde sakin Ahmed, Kasım'ın amcasında 4 guruş hakkı olup izn-i şer'le hapsedtiğini, bunun üzerine Bey pazarında bulunan dükkânında otururken Kasım'ın "Amcamı niçin hapsedtirdin" diyerek dükkânını basıp hançer kabzasıyla ağzına ve sağ kolunun köprücüğü üzerine birkaç defa vurarak yaraladığını beyan etti. Kasım suçunu itiraf edince kadı şer'an tazir lazım geldiğine karar verdi (GŞS, 30: 3). 1675 senesi Eylül ayının sonlarında Ayntab Yeniçeri Serdarı Çavuşu Ali Beşe, Seyyid İsmail'in

<sup>13</sup> "Orada onlara cana can, göze göz, buruna burun, kulağa kulak, dişe dişle ve yaralara karşılıklı ödeşme yazdık. Kim hakkından vazgeçerse bu, onun günahlarına kefarettir", Maide Suresi, 45. Ayet.

babası ile yeniçeri taifesinden Receb Beşe'nin şer'an davası olup beni Hacı Yakub'un mahkemeye getirilmesi için tayin eylediklerinde kapısına varıp şer'i şerife davet edip götürmek niyetinde iken Seyyid İsmail'in dışarı çıkarak küfür ettiğini ve taş ile vurup başını yaraladığını söyledi. Seyyid İsmail inkâr etse de şahitler onu yalanladılar. Şer'an tazir cezası verilmesine karar verildi (GŞS, 32: 98).

Darp ve cerhten dolayı eğer sahib-fıraş olma yani ağır hasta olma durumu söz konusu ise, mağdurun yakınları, mahalle ahalisinden birileri, şehir subaşısı vb. tarafından keşif yapılması yönünde talepte bulunulurdu. Mahkeme tarafından tayin edilen görevliler olay mahalline bizzat gider, o yerin ahalisinden oluşturulan bir heyetle mağdurun azalarına bakar, yaranın yeri, derinliği, neden kaynaklandığı, kesici veya delici olarak kullanılan suç aleti vb. hususları muayene ve müşahe ettikten sonra düzenledikleri tutanakları mahkemeye intikal ettirirlerdi (Tok, 2007: 331). 24 Ocak 1655 /H. 16 Rebiülevvel 1065/ tarihinde Seng-i Hoşkadem Mahallesi'nden Yusuf Beşe, Kalealtı'nda bulunan Mumhane Kahvesi demekle meşhur kahvehaneden kardeşi Bağder isimli zimmîyi, kale sakinlerinden Naib-zade İbrahim'in hançer ile vurup yaraladığını iddia etti ve keşifte bulunularak sicile kaydedilmesini talep etti. Ayntab mütesellimi Süleyman Ağa ile beraberindeki kişiler zimmînin evine gittiler. Bağder'in sağ küreği altında hançer yarası müşahede ettiler. Bağder olay gününü anlatarak İbrahim dışında kimse ile davası olmadığını söyledi (GŞS, 24: 81). 14 Ağustos 1661 /H. 18 Zilhicce 1071/ tarihinde Kürtünciyan Mahallesi'nden Musa Çelebi, dört gün önce Süleyman Beşe'nin kızı Fatma Hatun'un haremını basarak yatağında yatarken hançer ile üzerine hücum ettiğini, hançeri indirdiğinde kızının göğsünden kan boşandığını ve hâlâ sahib-i fıraş olduğunu anlattı. Mevlana Ömer Çelebi bazı kişileri de yanına alarak Fatma Hatun'un evine gittiler. Fatma Hatun olanları anlattı ve eğer vefat ederse dem ve diyetinin Süleyman Beşe'den talep ve dava edilmesini, başka kimseyle davası olmadığını söyledi (GŞS, 26: 23).

Bazı durumlarda taksirle (hataen) yaralama olayları da meydana gelmekteydi. Kişinin zarar verici fiili bilerek yapması ancak saldırı kasdı taşımaması durumunda hata ile yapılan bir fiil söz konusudur. Bu tür fiillerde verilecek ceza kısasın uygulanmadığı durumlarda olduğu gibi diyeti (Aydın, 2012: 201). Yahni Mahallesi'nden İbrahim'i, Şehreküstü Mahallesi'nde Arablar Bölüğü yakınında Hasan, hataen gözünün yaralanmasına neden olmuştu. Gözü artık göremez duruma geldiği için İbrahim diyetini talep etti. 7 Nisan 1678 /H. 14 Safer 1089/ tarihinde 3,5 guruş üzere sulh ettiler (GŞS, 33: 207). 1684 senesi Nisan ayının sonlarında Ammu Mahallesi'nden Hasan Çelebi, Habeşî köle Abdullah'ın Ayntab yakınında bulunan cirid meydanında oynarken cirid tayin olunur değnekle gözünden yaraladığı için 19 guruş üzerine sulhu kabul etti (GŞS, 35: 207).

## Adam Öldürme

İslam dininde haksız yere insan öldürmek büyük bir suç ve günah sayılıp yasaklanmıştır.<sup>14</sup> Kasten adam öldürme suçu sabit olursa verilecek ceza suçlunun kısas edilmesi yani öldürülmesidir. Kisasın tatbik edilebilmesi için varisler kısas talebinde bulunmalıdırlar. Varisler böyle bir talepte bulunmadıkça katil hakkında kısas icra edilemezdi. Çünkü bu hak varislere aitti. İsterlerse diyet talep edebilirlerdi. Ölenin yakınları kısıstan vazgeçip diyet konusunda anlaşmışlar takdirde diyeti bizzat katil öderdi. Bu durumda devletin, ölüm cezası olmayan uygun bir tazir cezası verme hakkı vardı. Suçlu adam öldürmeyi alışkanlık hâline getirmişse, kısasen cezalandırılmasa da taziren ölüm cezası verilebilirdi. (Aydın, 2006: 198)<sup>15</sup>

Ayntab'da katilin fiili sabit olduğunda bazı maktullerin yakınları kısas talebinde bulunmuşlardı. Şehreküstü Mahallesi'nde Ebubekir oğlu Mehmed'i Kalealtı'nda hançerle vurarak öldüren Şaban oğlu Ali suçunu itiraf etti ve 21 Şubat 1680 /H. 20 Muharrem 1091/ tarihinde kısasa hüküm olundu (GŞS, 34: 49). Kiziroğlu Mustafa Beşe isimli yeniçeri, Yahni Mahallesi yakınındaki boyacı pazarı içinde Seng-i Nakkaş Mahallesi'nden İbrahim Beşe'yi beyaz saplı bıçağın yüzü ile sol uyluğu üzerinden vurarak katletti. 1684 senesi Eylül ayı sonlarında varisler kısas istediler (GŞS, 35: 272. Varisler kısıstan vazgeçip diyet talebinde de bulunmaktaydılar. Abdülgani, Molla Ahmed Mahallesi yakınında Mustafa tarafından öldürüldü. Mahkemeye çıkarılarak suçlu olduğu kanıtlandı ve hapse atıldı. 18 Mayıs 1683 /H. 21 Cemaziyelevvel 1094/ tarihinde Abdülgani'nin babası Veli diyet talebinde iken 70 guruş üzerine sulha vardılar (GŞS, 35: 88). Hayik-ı Müslüman Mahallesi'nden Keyvan, Eblehan pazarında Yusuf Beşe tarafından kesici aletle vurularak öldürüldü. 1675 senesi Mayıs ayının sonlarında Yusuf Beşe'nin suçu ispatlanıp kısasa hüküm verilip uygulanacakken maktulün dem ve diyeti için 206 guruşa sulh ettiler (GŞS, 32: 42). Kastel Mahallesi'nden Raziye'yi, Hüseyin oğlu Ahmed, mahalledeki menziline götürüp sebepsiz yere bir siyah kabzalı frenk bıçak ile katletti. Ahmed suçu kanıtlandıktan sonra hapse atıldı. 30 Ağustos 1679 /H. 23 Receb 1090/ tarihinde varisleri Ahmed'den 100 guruş diyet üzerine anlaşma sağladılar (GŞS, 34: 193). Kanalcı Mahallesi'nde Ali Beşe tarafından bıçakla vurulup öldürülen Molla Osman'ın diyeti içinse 1651 senesi Ekim ayı sonlarında 150 guruşa sulh sağlandı (GŞS, 22: 3). Görüldüğü üzere diyetin ne kadar olacağı katilin ekonomik gücüne bağlı olarak değişmekteydi. Osmanlı kanunnamelerinde de buna göre diyet belirlenmişti.<sup>16</sup> Diyet üç taksit ile

<sup>14</sup> "Her kim de bir Mümini kasten öldürürse artık onun cezası, içinde ebedi kalmak üzere cehennemdir. Allah ona gazab etmiştir. Ona lanet etmiştir. Ve ona çok büyük bir azab hazırlamıştır", İsra Suresi 93. Ayet.

<sup>15</sup> "Ey iman edenler, haksız yere öldürülenler hakkında sizin üzerinize kısas farz kılındı. Hüre hür, köleye köle, dişiye dişi olmak üzere kısas yapılır. Fakat öldüren, ölenin kardeşi tarafından bir şey karşılığında bağışlanırsa, artık bilinen örfe uymak ve diyeti güzellikle ödemek lazımdır. Bu hüküm, Rabbinizden bir hafifletme ve bir rahmettir. Bundan sonra kim haddi tecavüz ederse onun için hiç şüphesiz pek acıklı bir azab vardır ", Bakara Suresi, 178. Ayet.

<sup>16</sup> "Ve eğer adam öldürse, yerine kısas etmeseler, kan cürmi bin akçeye dahi ziyadeye gücü yetse iki yüz akçe; altı yüze gücü yetse yüz akçe; gayet fakir olsa elli akçe alına", (Akgündüz, 1990: 41).

üç senede ödenirdi. Şöyle ki, hüküm vaktinden itibaren birinci sene sonunda diyetin üçte biri, ikinci sene sonunda diğer üçte biri, üçüncü sene sonunda da kalanı ödenirdi (Bilmen: 52).

Mahalle sakinleri birbirlerine müteselsilen kefilidi. Yani faili meçhul bir olayın aydınlatılmasında ve ortaya çıkan zararın tazmininden toptan sorumlu tutulmuşlardı. Sebebi, subaşı ve diğer örf taifesinin itham ve takibine uğramamak, adlarının kötüye çıkmasını önlemektir (Ergenç, 2012: 202-204). Eğer cinayet faili meçhul bir şekilde kalmışsa *kasame* denilen ve kökü İslâm öncesi döneme dayanan bir usule başvurulurdu. Bir mahallede veya bir köyde bir şahsın mülkünde veya meskeninde yahut bir köy veya bir beldeye ses işitecek derecede yakın olup kimsenin mülkünde bulunmayan boş bir yerde bir katil bulunduğu ve kendisinde katli edildiğine delalet eden bir eser görüldüğü hâlde katili bilinmese, katilin velileri ise o mahal sahibinin veya ahalisinin inkârlarına rağmen onların katli etmiş oldukları iddiasıyla dava etse ve yemin etmelerini talep eylese bunlardan elli erkeğe hâkim tarafından yemin ettirilirdi. Onlardan her biri de "billahi onu ben öldürmedim ve öldüreni de bilmiyorum" diye yemin ederdi. Kasame icra edilince o mahalle veya köy ahalisinin mükellef erkeklerinin eşit şekilde diyet ödemelerine hükmolunurdu. Bu hususta zenginleriyle fakirleri arasında fark yoktu (Bilmen: 156-157). Bu uygulama bir taraftan maktulün kanının heder olmasını önleme, diğer taraftan ailenin, akraba birliğinin ve toplumun fertleri ve çevrede olup bitenler hakkında daha duyarlı olmasını sağlama yönünde olumlu etkilere sahipti (Bardakoğlu, 1994: 477).

Tarla-yı Cedid Mahallesi'nden Hacı Ömer'in küçük kızı Kerime, Seng-i Hoşkadem Mahallesi'nden Nefise Hatun'un yanına Kur'an öğrenmeye giderdi. 24 Şubat 1678'de de /H. 2 Muharrem 1089 yine Nefise Hatun'un evine gitti ancak bir daha kendisinden haber alınamadı. Mahallede Helvacı Pazarı altındaki Tuz Hanı diye bilinen mağaranın içinde küçük kızın cesedi bulundu. Oluşturulan heyetle keşfe gidildi, ancak katili tespit edilemedi. Hacı Ömer, kızının kaybolduğu gün başında olan örtüsünün Nefise'nin evinin yakınında çukur çeşmede kanlı şekilde bulunduğunu belirtti ve kızının ölümünden Nefise Hatun'u sorumlu tuttu. Nefise Hatun ise, küçük kızın o gün evine geldiğini, ona 1 para verip ekmeğiden ekme al diye gönderdiğini ancak bir daha onu görmediğini ifade etti. Hacı Ömer iddiasını kanıtlayamadı. Hacı Ömer, daha sonra Seng-i Nakkaş, Tarla-yı Cedid ve İbn-i Kör Mahalleleri'nden bazı kimseleri dava etti. Çünkü kızı bu mahallelerin yakınında Helvacı Pazarı altında kimsenin mülkü ve tasarrufunda olmayan Tuz Hanı'nın kapısı önünde yol üzerinde bulunmuştu. Mahalle sakinleri bilgileri olmadığını beyan ettiler. Ancak kadı, yakın mahalle ahalisine şer'an kasame ve diyet lazım geldiğine karar verdi. Aralarından 50 kişi küçük kızın ölüm olayıyla bir ilgileri olmadığına dair yemin etti ve üzerlerine düşen diyetlerini ödediler (GŞS, 33: 189-190; 33: 243).

Osmanlı Devleti'nde öldürme karşılığı kan bedeli de içinde olmak üzere çeşitli suçlara kesilen para cezaları ehli örfün gelirinin bir bölümüydü (Peirce, 2005: 451). Bu para cezaları birçok bakımdan vergilere çok benzemekte olup onlar gibi muayyen yıllık ödeme suretiyle iltizam sistemi altında kiraya verilirdi (Heyd, 1984: 645). Ancak ehl-i örf taifesi bunu zaman zaman suiistimal ederek uydurma vergiler koymaya veya ortada suç olmadığı hâlde, olduğunu iddia



ederek bundan nemalanmaya çalışırdı. 1651 senesi Ekim ayı başlarında Ayntab ahalisi tarafından bu konuda şikâyet söz konusu olmuştu. Kimsenin zannı ve haberi yokken bazı kimseler köprüden ve ağaçtan düşüp, suda boğulup, üzerine dam yıkılıp, ateşte yanıp ölenlerin kan davası yasak iken mirimiran tarafından öşür diyette namıyla veya başka bahane ile adamları birbirine mektup ile şer'e ve emr-i şerife aykırı reayadan yeniden mal almak için yakalayıp hapsedip, başka kazaya götürüp, mahallinde şer'le görülmesine razı olmayıp zulm ettiklerini bildirdiler. Emr-i şerifte kan davası yasak olup öşür ve diyetlerin memlekette kaldırıldığı buyruldu (GŞS, 22: 207). Ancak ahali, yasağa rağmen ehl-i örfün zulmünden kurtulamamıştı. 1685 senesi Ağustos ayında da bu durumdan muzdarip olduklarını bildiren bir arzuhalı padişaha sunmuşlardı (GŞS, 35: 248).

Halktan bazı kimselerin tutumları da ehl-i örfün zulmünü arttırdı. 6 Ocak 1687 /H. 21 Safer 1098/ tarihinde İbn-i Şeker Mahallesi'nden Hacı Hasan uzun zamandır hasta olup eceliyle öldüğü hâlde mahalleden birilerinin, ateşte yanıp ölmüştür diye mütesellime şikâyet ettiğini ancak bunun doğru olmadığını varisleri beyan etti (GŞS, 36: 210). 1655 senesi Nisan ayının başlarında Kürkcü Mahallesi'nden Mehmed, mahallede sakin olan validesinin sol dizi ve aşağısında yara çıkıp aylarca hasta yattığını ve sonra vefat ettiğini bildirdi. Ancak bazı kimselerin ateşte yanarak öldü diye dedikodu ettiklerini beyan etti, keşif olunup sicile kaydedilmesini talep etti (GŞS, 24: 114). 3 Eylül 1678 /H. 16 Receb 1089/ tarihinde Cevizlice Mahallesi'nden Himmet, babasının ticaret için başka mahalle gidip Nizip'e yakın dağda kaybolduğunu haber aldığını, gidip orada babasını ararken merkebinin dağda bulup evine geldiğini söyledi. Babasının katledildiğinin malum olmayıp dem diyet talep olunacak bir durum yokken, ehl-i örf taifesinin "Babanı bul yahut örf ve diyetini ver" diye rencide ettiklerini beyan etti. Himmet bu konuda bir fetvayı da mahkemeye sundu (GŞS, 33: 287). Ayntab ahalisi, ehl-i örf taifesinin bu zulmünden kurtulmak için eceliyle veya kaza nedeniyle vefat eden yakınlarının ölüm haberini acılı olmalarına rağmen kısa zamanda mahkemeye bildirdi.<sup>17</sup>

### Sonuç

17. yüzyılın ikinci yarısında, bir Osmanlı şehri olan Ayntab'da İslam ceza hukuku prensiplerinin yanı sıra örfi hukuk da uygulanmış, kadılar mahkemeye yansıyan suçun niteliğine göre örfi veya şer'î hukuku esas alarak karar vermişlerdi. Had ve kısas suçlarında genellikle İslam hukukunun, tazir suçlarında ise örfi hukukun prensiplerini gözetmişlerdi. Ancak her iki hukuk sisteminin de birbiriyle uyumuna özen gösterilmiş, kadılara İstanbul'dan gönderilen fermanlarda şer' ve kanuna uygun hareket etmeleri sıklıkla vurgulanmıştı. Şehirde işlenen suçlar çeşitli olup, eşkıyalık, hırsızlık, hakaret, yaralama, adam öldürme, zina ve zina iftirası bunların başında gelmekteydi. Toplumsal huzur ve güveni zedelediği için başta idam cezası olmak üzere en ağır cezaların eşkıyalık yapanlara verildiği tespit edilmiştir. Sürgün ve hapis cezası da sıklıkla tatbik edilmişti. Zina ve fuhuşla meşhur olan kimseler mahalle ahalisinin talebiyle mahalleden hatta şehirden ihraç edilmişti. Kadılar, pek çok olayda tazir cezası da

<sup>17</sup> GŞS 18-105-2, 18-184-2, 18-227-3, 21-188-3, 22-105-4, 24-3-2, 24-4-1, 24-23-1, 24-108-2.

vermişlerdi. Hırsızlık suçunda kısas cezası nadiren uygulanmış, genellikle kadılarca hırsızların ikazı ve çaldıkları eşyaların sahibine teslimiyle sorun halledilmişti. Hırsızlığı alışkanlık haline getirenler ise oturdukları mahalleden ihraç edilmişlerdi. Yaralama davaları diyet tespitiyle sonuçlanmış, bazen de taraflar anlaşarak sulh etmişlerdi. Adam öldürenler ise maktulün yakınlarının isteğiyle kısas cezasına çarptırılmıştı. Ancak çoğu kez varisler kısastan vazgeçip diyet talebinde bulunmuşlardı.

### Kaynakça

#### Gaziantep Şer'îye Sicilleri (GŞS)

**No:** 18, 19, 21, 22, 24, 25, 26, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 171.

#### Araştırma İnceleme Eserler

- Akdağ, M. (2009). *Türk Halkının Dirlik ve Düzenlik Kavgası Celâli İsyancıları*. Yapı Kredi Yayınları, İstanbul.
- Akgündüz, A. (1990). *Osmanlı Kanunnâmeleri ve Hukukî Tahlilleri, II. Kitap, II. Bayezid Devri Kanunnâmeleri*. İstanbul.
- Akgündüz, A. (2009). *İslam Hukuku ve Osmanlı Tatbikatı Araştırmaları*. Osmanlı Araştırmaları Vakfı Yayınları, İstanbul.
- Avcı, M. (2010). *Osmanlı Ceza Hukuku Genel Hükümler*. Mimoza Yayınları, Konya.
- Aydın, M.A. (2006). İslam Hukuku'nun Osmanlı Devleti'nde Kamu Hukukuna Doğru Geçirdiği Evrim. *Türk Hukuk Tarihi Araştırmaları*, 1 (Bahar), 11-21.
- Aydın, M.A. (2012). *Türk Hukuk Tarihi*. Beta Yayınları, 9. Baskı, İstanbul.
- Bardakoğlu, A. (1994). Diyet. *DİA*, Cilt 9, İstanbul, 473-479.
- Bilmen, Ö.N. *Hukukî İslâmiyye ve İstilahatı Fikhiyye Kamusu*. 3. Cilt, Bilmen Yayınevi, İstanbul.
- Canan, İ. (2009). *Hadis Ansiklopedisi Kütüb-i Sitte Tercüme ve Şerhi*. Cilt 6 ve 8, Akçağ Basım Yayın, 4. Baskı, Ankara.
- Cin, H. - Akyılmaz, G. (2011). *Türk Hukuk Tarihi*. Sayram Yayınları, Konya.
- Demir, A. (2010). *Osmanlı Mahkemesi*. Yitik Hazine Yayınları, İstanbul.
- Ekinci, E.B. (2008). *Osmanlı Hukuku Adalet ve Mülk*. Arı Sanat Yayınları, İstanbul.
- Ergenç, Ö. (2012). *XVI. Yüzyılda Ankara ve Konya*. Tarih Vakfı Yurt Yayınları, İstanbul.
- Griswold, W.J. (2002). *Anadolu'da Büyük İsyân 1591-1611*. (Çeviri: Ülkün Tansel), Tarih Vakfı Yurt Yayınları, 2. Baskı, İstanbul.
- Heyd, U. (1984). Eski Osmanlı Ceza Hukukunda Kanun ve Şeriat. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Cilt 26, 633-652.
- İlgürel, M. (1976). *Abaza Hasan Paşa İsyanı*. İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi, Basılmamış Doçentlik Tezi, İstanbul.
- İlgürel, M. (1988). Abaza Hasan. *DİA*, Cilt 1, İstanbul, 10-11.
- İmam Nevevi, (2011). *Riyâzü's-Sâlihîn 6*. (Tercüme ve Şerh: Yaşar Kandemir, İsmail Lütfi Çakan, Raşit Küçük), Erkam Yayınları, İstanbul.
- Karaman, H. (2002). *Anahatlarıyla İslam Hukuku 1*. Ensar Neşriyat, İstanbul.

- Koç Y. – Tuğluca M. (2006). Klasik Dönem Osmanlı Ceza Hukukunda Yargılama ve Toplumsal Yapı. *Türk Hukuk Tarihi Araştırmaları*, 2 (Güz), 7-24.
- Naima Mustafa Efendi (2007). *Tarih-i Na'ima*. Cilt IV. (Hazırlayan: Mehmet İpşirli), TTK, Ankara.
- Özcan, T. (2001). Osmanlı Mahallesi Sosyal Kontrol ve Kefalet Sistemi. *Marife*, 1, 129-151.
- Peirce, L. (2005). *Ahlak Oyunları 1540-1541 Osmanlı'da Ayıntab Mahkemesi ve Toplumsal Cinsiyet*. (Çeviri: Ülkü Tansel), Tarih Vakfı Yurt Yayınları, İstanbul.
- Saydam, A. (1997). Kamu Hizmeti Yaptırma ve Suçu Önleme Yöntemi Olarak Osmanlılarda Kefâlet Usûlü. *Tarih ve Toplum*, Sayı: 164, 4-12.
- Tok, Ö. (2005). Kadı Sicilleri Işığında Osmanlı Şehrindeki Mahalleden İhraç Kararlarında Mahalle Ahalisinin Rolü (XVII. ve XVIII. Yüzyıllarda Kayseri Örneği). *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18, 155-173.
- Tok, Ö. (2007). Kayseri Kadı Sicillerindeki Yaralanma ve Ölüm Vakalarıyla İlgili Keşif Raporları (1650-1660). *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22, 327-347.
- Topçular Kâtibi Abdülkadir Efendi (2003). *Topçular Kâtibi Abdülkadir (Kadri) Efendi Tarihi (Metin ve Tahlil) I*. (Yayına Hazırlayan: Ziya Yılmaz), TTK, Ankara.
- Uzunçarşılı, İ.H. (1995). *Osmanlı Tarihi*. III. Cilt I. Kısım, TTK, 5. Baskı, Ankara.
- Yakut, E. (2011). *Osmanlı Hukukunda Tazir Cezaları*. Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- Yücel, Y. - Sevim, A. (1991). *Türkiye Tarihi 3*. TTK, Ankara.

# Hatıratlarla Osmanlı Devleti'nin I. Dünya Savaşına Girişi

## Memories of the Ottoman Empires Entry into the Frist World War

**Mehmet BİÇİCİ\***  
Gaziantep Üniversitesi

### Özet

Osmanlı Devleti'nin Birinci Dünya Savaşına girişi ve bunun nasıl bir süreçte ve hangi koşullarda gerçekleştiği konusu yakın tarih açısından son derece önemlidir. Çünkü Birinci Dünya Savaşı, altı asırlık Osmanlı Devleti'nin tasfiyesiyle sonuçlanmıştır. Mondros Mütarekesi'nin daha mürekkebi kurumadan başlayan ve Sevri'n yolunu açan yabancı işgal ve müdahaleleri ise Türk İstiklal Harbi'ni doğurmuştur. Yıkılan büyük devletin enkazının altından bağımsız bir Türkiye, Atatürk önderliğinde yıllarca süren ve büyük özverilerle kazanılan Milli Mücadele ile kurulmuştur. Bundan dolayıdır ki, Osmanlı Devleti'nin savaşa girişi belki de savaşın kendisinden daha fazla tartışılmıştır. Olayları geriye döndürüp yeniden yaşama imkânı yoktur. Ancak yaşananları iyi tahlil etmek, bunlardan ders alıp bu gün daha doğru kararlar vermeye çalışmak Türk milletinin vazifesidir. Zaten Türkiye Cumhuriyeti, bu olaydan gereken dersi almış, II. Dünya savaşına girmemiştir.  
*Anahtar Kelimeler:* Birinci Dünya Savaşı, Osmanlı Devleti, Milli Mücadele, Mondros Mütarekesi.

### Abstract

The Ottoman Empire's entry into the First World War and how it occurs in a process and the conditions under which the subject is extremely important in terms of recent history. Because the First World War, six centuries has resulted in the liquidation of the Ottoman Empire. From the Armistice more ink drying and Sevre paved the way for foreign occupation and intervention has led to the Turkish War of Independence. An independent state under the debris of destroyed large Turkey, under the leadership of Ataturk many years with great dedication and achievement are established by the National Struggle. It is therefore that the Ottoman Empire's entry into the war, perhaps more than the war itself were discussed. Today we rotate back to relive the events is not possible. But good to analyze what happened , they take lessons from this day to try to make the right decisions is the duty of the Turkish nation. Already Republic of Turkey, The lessons of these events have taken, II. World War didn't enter.

*Keywords:* First World War, Ottoman Empire, War of Independence, Mondros armistice agreement

---

\*Okt.Dr., Gaziantep Üniversitesi, Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Bölümü, bicici@gantep.edu.tr

## Giriş

1789 Fransız İhtilali ile başlayan milliyetçilik hareketleri Birinci Dünya Savaşı öncesinde iyice yayılmıştır. Çok uluslu devletlerin bu fikirden kaçmaları mümkün olmamıştır. Ancak asıl önemli olay Almanya ve İtalya'nın birliklerini sağlamaları olmuştur. Bu iki olaydan sonra, Avrupa'da yeni bir çığır açılmış, 1871'den sonra Avrupa'da dengeler değişmiştir. Almanya başbakanı Bismark'ın 1890'a kadar izlediği dış politikanın hedefi, Alman Milli birliğini kurmak, Fransa'yı yalnız bırakmaktır. Almanya, Avusturya- Macaristan ve Rusya arasında, 8-9 Eylül görüşmeleriyle herhangi bir yazılı metne dayanmayan üç imparatorlar anlaşması yapılmıştır. Bu birlik 1878 Berlin Kongesinde son bulmuştur (*Türk Harbi, C.I, 1970: 3*).

1879'da Rusya'ya karşı, Almanya ile Avusturya – Macaristan arasında ittifak yapılmış ve 20 Mayıs 1882'de İtalya'nın da katılımıyla üçlü ittifak oluşturulmuştur. Bu ittifakla Bismark'ın Fransa'yı yalnız bırakma politikası en yüksek noktasına ulaşmıştır. 18 Haziran 1887'de Rus- Alman Teminat anlaşması yapılmıştır. Anlaşmanın Osmanlı Devleti açısından önemi; Almanya'nın, Rusya'nın Boğazlara yerleşmesini kabul etmesidir. Hatta bu konuda Almanya, maddeten ve manen Rusya'ya yardım edeceğini açıkça bildirmiştir. Almanya'nın amacı olası bir savaşta doğu cephesini güvence altına almaktır. (*Türk Harbi, C.I, 1970: 5-6*).

12 Aralık 1887'de İngiltere, Avusturya ve İtalya arasında ikinci bir Akdeniz Antlaşması – ilki 12 Şubat 1887'de İngiltere ve İtalya arasında imzalanmıştır. Gerçekte bu anlaşmanın Akdeniz antlaşması ile bir alakası yoktur. Asıl amaç; Rusya'nın Osmanlı üzerinden Akdeniz'e inmesini önlemektir. Bunun için, Osmanlı Devleti'nin bağımsızlığı korunacak, boğazlarda herhangi bir devletin nüfuzuna müsaade edilmeyecek, Osmanlı Devleti Anadolu toprakları üzerindeki egemenlik haklarından vazgeçmeyecek, Osmanlı Devleti saldırıya uğrarsa bu üç devlet yardım edecektir. Fakat Osmanlı Devleti saldırgan devletlerle işbirliği yaparsa, bu üç devlet birlikte veya ayrı ayrı Osmanlı topraklarının bazı kısımlarını işgal edebileceklerdir (*Türk Harbi, C.I, 1970: 6*).

1887 yılı Bismark'ın Fransa'yı durdurma, yalnız bırakma politikasının son yılı olmuştur. Rus- Alman anlaşması imzalandıktan bir süre sonra sarsılmaya başlamıştır. Bundan sonraki gelişmeler üçlü itilafın doğmasına vesile olmuştur. (*Türk Harbi, C.I, 1970: 7*).

Kırım (1877-1878) savaşından sonra bölge siyasetine müdahalede bulunamayan İngiltere bu gelişmelerden endişe duyarak Almanya'nın hareket serbestisini kısıtlamaya yönelik tedbirler almıştır. Doğal müttefikler ise Almanya'nın yayılmasından rahatsız olan Fransa ve Rusya olacaktır. Fransa'da Almanya'ya karşı müttefik bulma çabası içinde Rusya ile 4 Ocak 1894'de ittifak yapmıştır (Armaoğlu, 1997 :397). Neticede 1898'de İngiltere ile Fransa, yaşanan Faşoda krizinde savaşmalarına ramak kalmışken, 8 Nisan 1904'de Entente Cordiale anlaşması ile üzerinde menfaatlerinin çatıştığı Fas ve Mısır meselesini halletmişlerdir. (Armaoğlu, 19. Yüzyıl, 1997: 440).

İngiliz- Rus antlaşması ise sömürge alanlarının üzerinde anlaşma sağlandıktan sonra ancak 1907'de imzalanmıştır ve özellikle İran ve Afganistan üzerindeki nüfuz paylaşma alanlarını düzene koymuşlardır. I. Dünya Savaşı'nda Üçlü İtilaf olarak anılan tarafların anlaşmalarında ortak özellik; birbirinden

bağımsız yeni oluşumlara girişmemeleridir. Ancak İngiltere ve Rusya, Balkanlar ve Osmanlı Devleti toprakları üzerindeki kesin kararı sonraya bırakmalarına rağmen, İngiltere Rusya'yı Osmanlı Devleti karşısında serbest bırakmayı prensipte kabul etmiştir. Bu antlaşmalara güvenerek Avusturya ve Rusya Balkanlar üzerinde faaliyetlerini yoğunlaştırırken Almanya'da, Bağdat demiryolu projesi ile ilgili İngiltere ve Rusya'nın menfaatlerini doğrudan tehdit eder bir konuma gelmiştir. (Armaoğlu, 19. Yüzyıl, 1997: 447).

Balkanlarda Almanya ve Rusya arasında Doğu Avrupa'da Pangermenizm ve Panslavizm politikalarının hayat sahası yönünden çekişme vardır. Avusturya-Macaristan İmparatorluğu, topraklarında yaşayan önemli sayıda Slav asıllı vatandaşları dolayısıyla, Rusya'nın Panslavizm politikasını hem kendi birliği hem de kendi Balkanlar'daki nüfuz mücadelesi için hayati bir tehdit olarak görmektedir. Üstelik Sırbistan'da Balkan Savaşları'ndan daha kuvvetli bir halde çıkmıştır( Eraslan, 2002: 72).

Rusya, Avusturya'yı parçalayarak buradaki Slavları kendi idaresinde birleştirmek istemiştir. Ayrıca müttefiklerine güvenerek İstanbul'u ve Boğazları da kendi topraklarına katmak isteğindedir. İngiltere ise Hint deniz yolunun güvenliği ve sömürgelerinin muhafazası endişesindedir. İtalya bir yandan Akdeniz'de yayılmak isterken, diğer yandan Avusturya idaresinde kalan topraklarını kurtarmayı amaçlamaktadır. Bu yüzden gizlice Fransa ile anlaşmıştır. Nitekim 1915'de İtilaf Devletleri safında savaşa girmiştir. Düveli Muazzama'nın müstemlekat politikası, hammadde ve pazar ihtiyacı gibi nedenler ülkeleri bir harbe sürükleyecektir(Ahmet İzzet Paşa, 2-3).

İtilaf Devletleri'nin gerek askeri nüfus gerekse potansiyel askeri güç açısından Müttefiklere kesin bir üstünlüğü vardır. İttifak Devletleri'nin toplam 119 milyon nüfuslarına ve seferber edebileceği 22 milyon askerine mukabil, İtilaf Devletleri sömürgelerin haricinde 260 milyonluk nüfusa ve 30 milyon kişilik askeri potansiyele sahiptir. İtilaf Devletleri'nde Rusya'nın kalabalık mevcudu kalite yönünden diğerlerinden oldukça aşağıdadır. Özellikle subayların sayısı az ve kabiliyetsiz olduğundan üst kademeler arasındaki uyumsuzluklar bile had safhada bulunmaktaydı ve bu durum Rusya açısından bir zafiyet oluşturmaktaydı. İngiltere'nin güçlü bir donanması vardı. Fransa mükemmel bir hafif topçu kuvvetine ve eğitimli subay kadrosuna sahipti. (Ülman, 1973: 212).

1914 senesine gelindiğinde bloklar arası çatışma son haddine gelmiştir. Savaşa bir bahane gerekmektedir. Görünen bahane de 28 Haziran 1914'de Avusturya Macaristan veliahdının ve eşinin Gabriel Prençip adlı bir Sırp tarafından öldürülmesi olmuştur(Armaoğlu, 20.Yüzyıl, 1997: 102).

## **Birinci Dünya Savaşı Öncesi Osmanlı Devleti'nin Durumu Osmanlı Devleti'nin Siyasi Durumu**

### **Osmanlı-Yunan Anlaşmazlığı**

Berlin Kongresinden (1878) sonra dış olaylar bakımından Osmanlı Yunan anlaşmazlığı olmuştur. Bu anlaşmazlık sonunda en son toplanan konferansa göre Teselya'nın büyük bir kısmı ile Yenişehir Yunanistan'a verilecek Yanya ve Maçova yine Osmanlı Devleti'nde kalacaktır. Yunanlıların başlangıçtaki isteklerine göre bu karar Osmanlı'nın lehinedir(Akbay, 1991:26).

Girit'e özerklik verilmesi bir sonuca bağlanmakla beraber, Osmanlı Devleti'yle Yunanlılar arasındaki gerginlik giderilememiştir. Yunanlılar İngiltere'ye güvenerek silahlanmaya devam etmişlerdir. Nisan 1987'de Yunan orduları sınırı aşmaya başlayınca, harp başlamış olur. Türk kuvvetleri'nin Dömeke Meydan Muharebesinde başarı göstermesi üzerine Yunanlılar büyük devletlerden yardım istemiştir. Özellikle Rusya'nın baskısıyla 31 Mayıs 1897'de Osmanlı Devleti antlaşma imzalamak zorunda kalmıştır. 4 Aralık 1897'de imzalanan barış antlaşması ile Osmanlı Devleti ancak ufak bir harp tazminatı elde edebilmiştir(Akbay, 1991:27).

### **Avusturya'nın Bosna - Hersek'i kendi topraklarına katması (5 Ekim 1908)**

1907 yılının sonlarında Paris'te *İkinci Osmanlı Liberaller Kongresi* toplanmıştır. Burada alınan kararlar arasında, II. Abdülhamit'e silahlı ya da silahsız her türlü direnişin gösterilmesi ve fırsat çıkınca genel bir ayaklanma düzenlenmesi kararı alınmıştır. Bu kararlardan sonra Niyazi ve Enver Bey'ler yanlarına gönüllüler alarak dağa çıkmışlar ve anayasa ilan edilmeden dönmeyeceklerini bildirmişlerdir. Bu gelişmeler ışığında 23 Temmuz 1908'de II. Meşrutiyet ilan edilmiştir.(Ülman, 1973: 267).

Avusturya- Macaristan, Osmanlı Devleti'nde ikinci meşrutiyet'in ilanından faydalanarak, 1878'den beri kendi yönetimi altında bulunan Bosna-Hersek'i ilhak etmiştir. Bosna- Hersek, Osmanlı toprağı olduğuna göre kurulacak meclise milletvekili göndermesi gerekmektedir. Avusturya bu durumdan da ziyadesiyle faydalanmış bunu koz olarak kullanmıştır. Jön Türklerin; Berlin Kongresi'nin Bosna- Hersek'i Avusturya'nın işgal ve idaresine bırakan maddesini değiştirmek için bir çaba sarfetmediğini gören Avusturya kabinesi Bosna- Hersek'i kendi topraklarına katmaya karar vermiş, 5 Ekim 1908'de de diğer devletlere gönderdiği bir nota ile bunu bildirmiştir.(Akbay, 1991: 27).

### **Osmanlı İtalyan harbi**

Osmanlı Devleti kendi içinde siyasi ve mali sıkıntılarla uğraşırken, dünyada da kuvvet dengeleri ve ittifaklar devamlı değişmiştir. Jön Türkler devletin paylaşılmasını engellemek için Meşrutiyet yönetimini yeterli görmüşler, ancak bunu gereği gibi işletmemişlerdir. Diğer taraftan Osmanlı Devleti'nin zaaf ve karışıklıklar içindeki hali, birliğini sağlamakta ve sanayileşmede emsallerinden geride kalan İtalya gibi yakın coğrafyadaki devletlerin dikkatlerini çekmiş ve yayılma ihtiraslarını kamçulamıştır( Eraslan, 2002: 54).

İtalya yüzyılın başından itibaren işçi gönderme yolu ile Trablusgarp'a yerleşmeye başlamıştır. Siyasi hazırlık olarak da Rusya ve Avusturya ile anlaşma yoluna gitmiştir. Rusya ile İtalya Ekim 1909 da ki Racconigi Anlaşması ile birbirlerinin karşılıklı çıkarlarını tanıyan bir anlaşma imzalamışlardır. Buna göre Rusya ve İtalya Balkanlarda mevcut durumu korumaya çalışacaklar, problem çıkarsa aralarında halledeceklerdir. İtalya siyasi ortamı hazırlama konusunda bir başka aşama olarak Avusturya ile anlaşmıştır. Anlaşmanın en önemli maddesi ise Avusturya'nın Yeni Pazar sancağı üzerindeki isteklerinde İtalya'nın yardımcı olması karşılığında, İtalya'nın Osmanlı'nın Akdeniz ve Adriyatik kıyılarındaki

tasarruflarına olumlu yaklaşmayı kabul etmesidir(Armaoğlu, 20.Yüzyıl,1997: 634).

İtalya Osmanlı Devleti'nin Trablusgarp ve Bingazi'yi her bakımdan geri bıraktığını iddia ederek ilk olarak 28 Eylül 1911'de bir ultimatoma verip adı geçen şehirlerin teslimini istemiştir. Osmanlı Devleti savaş olmaması halinde toprak bütünlüğünü koruyarak İtalya'nın her türlü şartını yerine getireceğini bildirmesine rağmen İtalya aynı gün savaş ilan etmiştir.(Eraslan, 2002: 56).

Trablusgarp Savaşı 17 Ekim 1912'de Osmanlı Devleti'nin yenilgisiyle sona erdiğinde, Trablusgarb bir İtalyan sömürgesi olmuştur. Savaş sırasında Almanya, İtalya'yı desteklemiştir. Kayzer II. Wilhem 23 Mart 1912'de Avusturya dışişleri bakanı Bertold'a şunları yazar:

*"Osmanlı -İtalya savaşı Avusturya ve Almanya için tehlikeli değildir. İtalya kuvvetleri, Kuzey Afrika'ya demir atmaktadır; böylece hem Akdeniz'de hemde Afrika'da Fransa ile rekabete girecektir. İtalya sürekli olarak Adriyatik'ten uzaklaşıyor, görünmektedir. Fransa ile ilişkilerin soğuması sonucu, İtalya daha sıkı bir şekilde Avusturya- Macaristan ve Almanya'ya yaklaşmış olacaktır..."* (Bayur, C:II, 1991: 84).

Diğer yandan savaş müddetince Almanya ikili oynamış, İtalya ağırlıklı bir politika takip etmesine rağmen, Türkiye'yi de aynı endişelerle yani itilaf devletleri safına koyabileceği korkusuyla darılmak istememiş, iki tarafıda idare etmek politikasını takip etmiştir. Almanya bu politikasını Balkan savaşlarında da devam ettirecektir. (Çetinkaya, 1995: 17)

### **Balkan Savaşları**

Avrupalı devletlerin öteden beri bilindik politikası Türkleri Balkanlardan atmak olmuştur. Balkan savaşları öncesinde İtilaf devletleri Türkleri Balkanlardan atmak, Türkiye ile Almanya'nın karayolu bağlantısını kesmek istemişlerdir. Bu bağlamda Almanya'nın tavrı da dikkat çekicidir. 1.Balkan savaşı başlamadan önce Kayzer II. Wilhem;

Rumeli'nin size faydası yoktur. Sizin Anadolu'da kalıp bir devlet kurmanız pek münaşiptir. Buharalıları, İranlıları, Türkistanlıları, Kafkaslıları yedeğinize alırsanız, bir Turan devleti kurarsınız. İşte bu devlet seksen yüz milyonluk bir Asya devleti olur.

demıştır. Hatta Alman Askeri Heyeti Başkanı Goltz, başkentin Konya, Kayseri veya Halep'e taşınmasını tavsiye etmiştir. (Karal, C. VIII , 1993:180)

Meşrutiyetin ikinci senesinden itibaren Suriye ve Arnavutluk meseleleri kanlı bir surette gelişince ve nihayet Yemen ihtilali ortaya çıkınca, Avrupalı devletler Osmanlı Devleti'nden ümidi kesmiş ve her biri kendi menfaatini elde etme emeline düşmüştür. (Ahmet İzzet Paşa, *Harbi Umuminin*, : 94)

Osmanlı Devleti'nin Trablus harbinde başarısız olması üzerine Balkan devletleri bu durumdan faydalanmak istemiş ve ittifak yaparak Osmanlı Devleti'ne savaş açmıştır. Balkan harbi öncesi orduda yapılan teşkilatlanmanın itirazlara uğraması harbin kaybının nedenlerinden biri olmuştur. (Ahmet İzzet Paşa, *Harbi Umuminin*, : 94) Osmanlı Devleti'ni savaşta hızla yenilmesi savaş öncesi planları karıştırmıştır. 28 Kasım'da Arnavutluğun bağımsızlığını ilan etmesi üzerine Osmanlı Hükümeti 3 Aralık 1912'de Bulgarlarla mütareke yapmıştır. (Eraslan, 2002: 63)



Olayların bir dünya harbine doğru gittiği düşüncesi ve Avusturya-Rusya çatışması endişesiyle İngiltere devreye girmiş ve gelişmeler üzerindeki etkili konumunu kaybetmemek için Londra konferansını düzenlemiştir. Ancak İngiltere konferanstan istediği neticeyi alamamıştır. Savaş yeniden başlamıştır. Osmanlı Devleti ikinci savaşta da başarı göstermeyince Sadrazam Ahmet Muhtar Paşa istifa ettirilmiştir. 29 Ekim 1912'de iş başına getirilen Kamil Paşa hükümeti de durumu değiştiremeyince 8 Kasım'da Selanik'in işgale uğramasından sonra ateşkes yapılmıştır. ( Eraslan, 2002: 63)

Balkan Harbi, İkinci Meşrutiyet hareketinin doğurduğu dış gailer zincirinin Osmanlı İmparatorluğuna en şiddetli darbe indiren son halkasını teşkil etmiştir. Balkanlar'daki rekabet ve çatışmaları da şiddetlendirmiştir. Birinci Dünya Harbinin çıkmasına elverişli bir ortam hazırlamıştır. Balkan Harbi Türk Ordusu'nun prestiji bakımından çok kötü olmuştur. Osmanlı Devleti'nin sonu geldiğine inanan batılı devletler, seri toplantılarla paylaşım planları yapmışlardır (Armaoğlu, 1997: 464).

### **İç siyasi durum**

Avrupa'da Alman üstünlüğü başladığı sıralarda, Osmanlı Devleti en zayıf zamanlarından birini yaşamaktaydı. Kırım harbinden (1877-1878) ancak batılı devletlerin yardımıyla çıkabilmiştir. Balkanlarda milliyetçilik akımının etkisiyle bağımsızlık hareketleri görülmekteydi. Osmanlı Devleti'nin içinde meydana gelen karışıklıklar Batılı Devletlerin içişlerine karışmasına neden olmuştur (Akbaş, 1991:53).

1908'de II. Meşrutiyet ilan edildiğinde, Alman İmparatoru II. Wilhem bu ihtilali Prusya geleneklerine göre yetişmiş olan Alman generallerinin yetiştirdikleri genç Türk subaylarının yaptığını ve Osmanlı Devleti'nin de İngiltere ve Rusya'nın anlaşmazlıkları sebebiyle er veya geç Almanya'nın kucağına atılacağını belirtmiştir. (Jackh, 1946: 119) 1908 ihtilalini gerçekleştiren subay kadrosunun çoğu Alman taraftardır. İhtilal günlerinde memleket genelinde İngiltere ve Fransa sempatisi mevcuttur. İhtilal sonrası İngiliz dostu Kamil Paşa Sadrazamlığa getirilmiştir (Söylemezoğlu, 1946: 171).

Meşrutiyet'in ikinci kez ilanı henüz birinci yılını doldurmadan 31 Mart 1325'te (13 Nisan 1909) İstanbul'da İttihat ve Terakki aleyhtarı bir ayaklanma meydana gelmiştir. Gerek İttihat Terakkiye muhalif olarak gerekse demokratik hayatın bir neticesi olarak başka siyasi partiler kurulmuştur. Muhalefet ve basın yayın organları birbirleri aleyhine yaptıkları propogandalarla aralarındaki mücadeleyi şiddetlendirmişlerdir (Akşin, 1970: 293).

Öte yandan Volkan gazetesi din ve şariat propogandasını özellikle askerler arasında yaymaya çalışmıştır. İttihat ve Terakkiye en fazla aleyhtarlık yapan Serbesti gazetesi başyazarı Hasan Fehmi'nin öldürülmesi ile başlayan 31 Mart ayaklanması'nda beş altı bin asker Meclis-i Mebusan'ı kontrol altına almıştır. Muhalefetin amacı Sedarete Kamil, Harbiyeye Nazım Paşaları ve Meclis Başkanlığı'na da İsmail Kemal Bey'i getirmektir. Ama ayaklanan asker muhalefetin kontrolünden çıkmıştır. Neticede bu olay Hareket ordusunun girişimiyle bastırılmıştır (Akşin, 1970: 295).

II. Meşrutiyet'in ilanı, beklentileri karşılayamamıştır. Bunun üzerine, askeri ve sosyal yapıda köklü değişiklikler gündeme gelmiştir. Ancak yönetimin

halkla işbirliğine girme ihtiyacı hissetmemesi yapılması düşünülen değişiklikleri belli bir çerçeve içerisinde sınırlı kalmasına yol açmıştır. Ancak II. Abdülhamit'in 31 Mart hadisesi sonrası tahtan indirilmesiyle gerek askeri gerekse idari alanda köklü değişikliklere gidilmiştir. Padişahın yetkileri kısıtlanarak meclis iradesi ön plana çıkarılmaya çalışılmıştır(Eraslan, 2002: 50).

### **Osmanlı devleti'nin ittifak arayışları**

**Rusya ile ittifak denemeleri.** Rusya'nın İstanbul ve Boğazlarla ilgili tarihi emelleri düşünüldüğünde, Rusya ile ittifak en son düşünülmesi gereken bir seçenektir. Buna rağmen Birinci Dünya Savaşı'ndan önceki aylarda ve günlerde Osmanlı Devleti'nin Rusya ile ittifak teşebbüsüne geçtiği görülmüştür(Çetinkaya, 1995: 26).

Rusya, Osmanlı Devleti'ne karşı ikiyüzlü siyaset izliyordu: Milli siyaset, dostça siyaset. Milli siyasetiyle Rusya, Osmanlı Devleti'nin parçalanmasını ve kendisine katılmasını, dostça siyasetiyle de Osmanlı'nın bütünlüğünün korunmasını zayıf ve zararsız bir Osmanlı'nın kendisi için güçlü bir komşudan daha iyi olacağını düşünüyordu(Akbay, 1991: 34).

Uluslararası politikada yalnız kalmak istemeyen Osmanlı Devleti Rusya ile ittifak teşebbüsünde bulunmuştur. Çar'ı Livadya'da ziyarete giden Talat Paşa, Rus Dışişleri Bakanı Sazanof'a bir ittifak teklifinde bulunmuş fakat Rusya'dan müspet bir cevap alınamamıştır. Sazanof bu konuyla ilgili olarak; "*Genç Türk Hükümeti ya ürktü, bu yolu terk eyledi, ya da Almanya sefareti kendi nüfuzunu korumak için bu meseleyi kapattı.*" demiştir(Bilsel, C.I, 1932: 142). Almanya ile ittifak imzalanıp seferberlik ilan edildikten sonra 5 Ağustos 1914'te Enver Paşa, Rus ateşemiliteri, General Leontief'e Osmanlı Devleti seferberliğinin Rusya aleyhine olmadığını, Rusya aleyhine hareket edebilecek herhangi bir Balkanlı orduyu etkisiz hale getirmek için Türk ordusundan faydalanabileceklerini, buna karşılık da Batı Trakya ve Ege adalarının Türkiye'ye verilmesine yardımcı olunmasını istemiştir. Daha sonra Rusya'nın İstanbul Büyükelçisi Giers, hükümetine verdiği raporda; Rusya ile anılan işbirliği yapılırsa, Enver Paşa'nın Alman ıslah heyetine de git diyebileceği düşüncesinde olduğunu belirtmiştir(Mutlucağ, 1972: 96).

6 Ağustos'ta Rus Dışişleri Bakanlığı'ndan Rus elçisine gelen telgrafta ise; "*Vakit kazanmak için Enver'le görüşmelere devam edin*" talimatı verilmiştir. Bu arada Rus elçisi telgraf kendisine ulaşmadan Sadrazam Said Halim Paşa ile görüşmüş ve Sadrazamın Enver Paşa'nın teklifinden haberi olmadığını öğrenmiştir. Ancak Sadrazam Said Halim Paşa, Enver Paşa'nın fikirlerine katıldığını ve ona güvendiğini ifade etmiştir (Mutlucağ, 1972:100 ).

Giers'in uyarılarına rağmen Rusya Enver Paşa'nın ittifak teklifini ciddiye almamıştır. Çünkü o tarihlerde Bulgaristan'ın savaşta takınacağı tavır belli değildir. Rusya Enver Paşa'ya güvenmemekle beraber ittifaka karşılık istediği toprak teklifine sıcak bakmamıştır. Buna rağmen Türkiye'yi büsbütün Almanya'nın kucağına atmamak için reddetmemiş ve oyalama yoluna gitmiştir(Mutlucağ, 1972: 104).

31 Ağustos'ta Rus elçisi Dö Giers, Cavit Bey'e "*dost eli uzatıyoruz elimizi havada bırakmamalısınız*" derken, bu dostluk elinin uzatıldığı günlerde de Rusya, Bulgaristan'ı Üçlü İtilaf yanında savaşa girmesini sağlamak için ona Edirne'yi ve

Midye Enez çizgisine kadar olan topraklarını vaad etmişlerdir(Mutlucağ, 1972: 111).

Bütün bu gelişmeler ve yoğunlaşan Alman baskıları Osmanlı Devleti'ni Almanlara büsbütün yaklaştırmıştır. Çünkü Osmanlı Devleti'nin toprak bütünlüğünün süreli veya süresiz olarak Almanya ve müttefiklerinden başka hiçbir devlete karşı ve yazılı olarak garanti edilmemesi, Osmanlı Devletinin parçalanması ve bölüşülmesi konusunda itilaf devletleri arasında önceden anlaşmaya varılmış olduğunu ortaya koymuştur(Çetinkaya, 1995: 45).

**İngiltere ile Osmanlı Devletinin İttifak Denemeleri.** 1911'de çıkan Türk- İtalyan savaşı sırasında Osmanlı Devleti bir müttefike ihtiyaç duymuştur. Almanya İtalya ile ittifak içinde olduğundan Türkiye'ye yardım etmemiştir. Osmanlı Devleti Üçlü İtilaf ile bir anlaşmaya varmak istemiş ve bunun için İngiltere'ye İtalya ile yapılan savaş esnasında savaşa katılması için resmi bir bildiri de bulunmuştur. (Çetinkaya, 1995: 25).

İngiltere'ye bu yolda başvurmayı gerektiren sebepler arasında Rusların Boğazlar üstündeki isteklerinin de etkisi olmuştur. Osmanlı Devleti tarafından yapılan bu nazik teklifi İngiltere Hükümeti red etmiştir.(Akbay, 1991: 37).

Osmanlı Devleti, daha sonra Balkan savaşları sırasında İngiltere'den Rusya'yı bu savaşa engel olması için ikna etmesini istemiştir. Ancak İngiltere Balkan savaşlarının Avrupa meselesi haline gelmesini istemediği için Osmanlı Devleti adına savaşa girme düşüncesinde değildir. Osmanlı Devleti'nin toprak bütünlüğünü koruma siyasetinden vazgeçtiği için, uzlaştırıcı ve tarafsız bir tutum sergilemiştir. Ayrıca Rusya, İngiltere ve Osmanlı yakınlaşmasını karşı çıkmış ve İngiltere'yi uzlaştırıcı politikadan vazgeçme konusunda ikna etmiştir. İngiltere Alman tehlikesine karşı Osmanlı Devleti'ni feda etmiş ve Rusya'ya yaklaşmıştır(Çetinkaya, 1995: 25-26).

**Bulgaristan ile ittifak denemeleri.** Balkan savaşları sırasında Edirne'nin geri alınması üzerine yapılan Osmanlı Devleti Bulgaristan görüşmeleri sırasında Bulgarlar ile bir ittifak yapılması düşünülmüştür. Ancak Bulgarlar her iki taraf içinde böyle bir ittifakın uygun olmadığını, birlikte hareket etmemelerinin menfaatleri gereği olduğunu söylemişlerdir. Rusya'nın nüfuzu ve Bulgaristan'ın iç siyaseti böyle bir durumu gerekli kılıyordu. Romanya'nın tarafsızlığı sağlanmadan, Osmanlı Devleti ile bir ittifaka Bulgaristan yanaşmamıştır(Çetinkaya, 1995: 26).

Enver Paşa'nın Bulgaristan'ın durumuna ilişkin değerlendirmesi de önemlidir. Çünkü Bulgaristan'ın aynı safta yer alması kesinleşmedikçe Berlin - Viyana - İstanbul bağlantısının kurulabilmesi mümkün görülmemiştir. Bunun yanı sıra karşı tarafta yer alabilecek bir Bulgaristan, Edirne üzerinden İstanbul'un tehlikeye düşmesine yol açabilirdi. Bulgaristan İtilaf Devletleri safında yer alsaydı, kuşkusuz kendisine en kolay vaat edilecek topraklar Doğu Trakya olacaktı. Bu nedenle Talat Bey'in başkanlığında Sofya'ya gönderilen kurulun görevi de son derece önemliydi. Almanlar ise, resmen kendilerine katılmaya ikna edemedikleri Bulgaristan'ın ve hatta Romanya'nın da savaşa katılmaları için Osmanlı Devleti'nin bir an önce açıkça savaşa girmesini istemişlerdir. Bu kritik dengeleri iyi anlamak için Balkanlardaki Osmanlı toprakları üzerinde kurulmuş

olan ulusal devletlerin Türk topraklarını paylaşmak konusundaki rekabetlerini iyi bilmek gerekir. Rusya'nın da katkısıyla Balkanların tarihinde görülmeyen bir Balkan (Karadağ, Yunanistan, Sırbistan, Bulgaristan) İttifakı sağlanmış ve Trablusgarp Savaşı'nın verdiği cesaretle bu ittifaka giren devletler savaşa girerek Osmanlı Devleti'ni Midye-Enez hattına kadar itmişlerdir.( Keleşılmaz, 1999:5).

Bulgarlara, Sırbistan karşısında yer almakla çıkarlarının daha fazla gerçekleşebileceğinin anlatılması bir hayli önemliydi. Bulgaristan'ın, karşı tarafta yer aldıkları takdirde, Yunanistan ve Romanya'dan da doyurulacağı yine doğal olarak gündeme gelmesi kaçınılmaz bir durumdu. Bunun aksine bir gelişmeyle Osmanlı Devleti karşısındaki grupta yer alması durumunda Bulgaristan'a, diğer ufak tefek sınır düzenlemelerinin yanı sıra Türk topraklarının vaat edileceği kesindi(Keleşılmaz, 1999: 6). Bulgarlar hemen savaşa girmedikleri gibi Alman-Fransız ordularının çarpışmalarının ve hatta çok daha sonraki Çanakkale muharebelerinin sonucunu beklemişler ve bu arada çeşitli önerilere açık olmuşlardır. (Keleşılmaz, 1999:7)

**Yunanistan ile ittifak denemeleri.** Yunanistan'da ise, İtilaf Devletleri'nin katıldığı bir askeri müdahaleyle Kral tahtından indirilerek Venizelos işbaşına getirilmiş ve böylece bu ülke de İtilafçıların yanında savaşa girmiştir. Teklifler, vaatler, ısrarlar ile ikna edilemeyen Yunan Kralı'nın başına gelenler benzer veya farklı bir şekilde büyük güçlerin arasında ve stratejik açıdan önemli noktalarda bulunan diğer devletlerin karşı koymaya kalkışabilecek yöneticilerinin de başına gelebilirdi. 1914 yılı Nisan ayında Almanya Osmanlı Devleti'ne Yunanistan ile bir ittifak yapılması konusunda teklifte bulunmuştur. Yunanlıların adalar üzerindeki Osmanlı hâkimiyetini kabul etmeleri şartı ile Yunanlılar ile savunmaya dayalı bir ittifak hakkında düşüncesi sorulur ve Osmanlı Devleti bunu olumlu karşılar. Said Halim Paşa ve Venizelos'un bu konuya şekil vermeleri konusunda anlaşmaya varılmıştır. Ancak Birinci Dünya Savaşı'nın çıkması bu görüşmelerin yarım kalmasına neden olmuştur(Bilsel, *C.I, 1932: 137*).

**Fransa ile ittifak denemeleri.** Haziran 1914'de Cemal Paşa Fransız donanmasının manevralarında bulunmak üzere Fransa'ya davet edildiği zaman kendisine Yunanistan ile askıda bulunan adalar meselesinin çözümü ve uygun ortam bulursa da Fransa'ya Osmanlı adına ittifak teklif etme yetkisi verilmiştir. Cemal Paşa'da bu konuyu Paris'te Hariciye Nezareti Siyasi İşler Müdürü Monsieur de Margurie'ye açınca şu cevabı alır: "...sizinle siyasi bir ittifak veya bir anlaşma yapabilmemiz için müttefiklerimizin buna muvafakat etmesi lazımdır ki bunun lazım olup olmayacağı şüphelidir..."(Cemal Paşa, 1977: 140). Bu cevaptan da anlaşıldığı üzere Fransa ittifak teklifimizi reddetmiştir.

Ağustos'ta İngiltere, Fransa ve Rusya elçileri Sadrazam Said Halim Paşa'yı ziyaret ederek Osmanlı Devleti savaşın sonuna kadar kesin olarak tarafsız kalırsa onun toprak bütünlüğünü koruyacaklarını hükümetleri adına sözlü olarak vaat etmişlerdir. Pek de ciddi dayanağı olmayan üç devlet adına ortaklaşa olarak Büyükelçiliklerince verilmiştir. Bu tarihlerde Rusya Kafkasya'da Osmanlı yığılmasından, Karadeniz'de de Goeben ve Breslau zırhlılarının yapabilecekleri herhangi bir faaliyetten çekinmiştir(Mutlucağ, 108).

Sadrazam Said Halim Paşa Üçlü İtilaf devletlerinin verdiği güvence onlardan sağlanabilecek menfaatler konusunda bu devletlerin büyükelçilikleri ile görüşmeye Cavit Bey'i görevlendirmiştir. Cavit Bey'de Üçlü İtilaf devletlerinden Osmanlı Devleti'nin toprak bütünlüğüne dair her bir devlet tarafından herkese karşı yazılı bir güvence verilmesini ve Türkiye'ye iktisadi bağımsızlık tanınmasını kapitülasyonların kaldırılmasını istemiştir.(Çetinkaya, 1995: 43).

Böylece, kapitülasyonlar meselesi ortaya atılmıştır. Fakat o zamanlar Paris'te hâkim olan fikir, iktisadi imkânlar hakkındaki görüşler iken Londra'da ise, savaştan önce İngiltere'nin ilgilendiği arazi meselelerinin İngiltere lehine çözümü düşünülmüştür. İngiliz ve Fransız başkentlerindeki hesaba göre, savaştan sonra Rusya'da zayıflayacak ve küçük Asya'da Batı devletleri için daha elverişli koşullar meydana gelecektir. Bu nedenledir ki kapitülasyonların kaldırılması ve Türkiye'ye tam bir iktisadi bağımsızlık verilmesi gerek Paris'te gerekse Londra'da kabul görmeyecektir( Mutluçağ, 1972: 111).

Ağustos ayı sonunda üçlü itilaf elçileri hükümetlerinden aldıkları talimat uyarınca Sadrazam Said Halim Paşa'ya şu belgeyi vermişlerdir:

*Aşağıda imzaları bulunan Fransa, Rusya ve İngiltere Büyükelçileri, Babiâli bu sırada Avrupa'yi ikiye ayıran savaş boyunca kesin bir tarafsızlığı muhafaza etmeyi garanti ederse kendi hükümetleri adına Osmanlı topraklarının bütünlüğünü garanti etmeye ve Osmanlı Hükümetinin ekonomik ve adli alanda kendisinden isteyebileceği yönleri dostça bir anlayışla incelemeye hazır olduklarını bildirmişlerdir.*

Ancak İngiltere Büyükelçisi o gün hükümetinden aldığı bir emir üzerine bu belgeye "*Osmanlı topraklarının*" kelimesinden sonra "*bu günkü savaştan faydalanmaya kalkışacak her hangi bir düşmana karşı*" cümlesini koydurmuştur. Bu husus Rus ve Fransız elçileri tarafından da tereddütsüz kabul edilmiştir.

***Batılı devletlerin Osmanlı üzerindeki Emelleri.*** 30 Mayıs 1913'de Londra'da Osmanlı Devleti ile Balkanlı bağlaşıkları arasında imzalanmış olan barış antlaşması Midye-Enez hattını sınır Kabul etmiştir. Bu akibet gerçekleşmeden önce dahi, başka ve daha önemli bir mesele ortaya çıkmıştır. Buda Osmanlı devleti'nin Asya'da kalan topraklarının paylaşılması meselesidir.(Bayur, C.II, 1991: 1).

Esasen Osmanlı topraklarını paylaşmak düşünce ve istekleri daima mevcut olup kah uyku halinde olup, kah canlanmaktaydı. Osmanlı Hükümeti tam bir anlayışsızlıkla bu istekleri canlandırmakta önemli bir rol oynayacaktır. Özellikle İngiltere ve Almanya'dan uzmanlar getirerek onlara geniş yetkiler vererek kendini diğer devletlerin ihtiraslarından koruyabileceğini sanmıştır. Hâlbuki iş tersine bir istikamet alacak ve öbür büyük devletlerde birer pay almaya kalkışınca genel bir paylaşımın temelleri atılmıştır.(Bayur, 1991: 2).

Bilindiği gibi yeni yerler ele geçirmek işinde sömürgeci büyük devletler bazı esaslar gözetir ve kendileri lehinde bir "hak" kavramı ileri sürerler. Onların saygı gösterdikleri esasların başlıcaları şunlardır:

Bir büyük devlet bir yerde birşey kaparsa öbürlerinin eli boş kalmamak "hakkı" vardır.

Herkesin payı arasında az çok bir denklik payı olması bu "hakkın" gereğidir. Devletlerin herbiri "hakkını" kendine en yakın coğrafi bölgeden almalıdır. Büyük devletlerin bu paylaşım içinde birbirlerine karşı baskın biçimde davranmayarak

önceden anlaşmalar yapımları ve böyle bir barış için tehlikeli gerginlikler doğmasını önlemeleri faydalıdır.

Bu devletler, aralarındaki paylaşma anlaşmalarını, elden geldiği kadar örtülü bir biçimde, kendisinden pay koparılan devlete –Osmanlı Devleti- kabul ettirmiş olmaları ve bu payı teşkil eden yerlerde imkân dairesinde yalnız kenndilerinin demiryolu, maden vs. imtiyazı almaları az çok usuldendir. Bayur, 1991: 2).

Rusya, Boğazlar'a resmen egemen olmak ayrıca Doğu Anadolu'yu elde ederek İskenderun'a inmek istemiştir. İngiltere, Basra Körfezi'ni, Şattülarap'ı Hindistan'ın bir parçası olarak kabul ediyor, Hint yolu ve Süveyş Kanalının güvenliği bakımından da Filistin'e el atmak istemiş, Fransa, Suriye ve Kilikya'ya göz koymuştu.(Akbaş, 1991: 32).

Almanya, Türkiye'yi hayat sahası, Hint Denizi ve Asya'ya ulaştıran bir köprü olarak görüyordu. Avusturya'nın kendi çıkarına ve Balkanlardaki siyasi olayların aldığı şekle göre Türkiye'de ki emelleri değişik olmuştu. Berlin antlaşmasından sonra Balkanlarda Slav birliği kurarak buradaki topraklara sahip olmayı düşünürken, Balkan savaşlarından sonra Osmanlı üzerinde bir emeli kalmamıştır.(Akbaş, 1991: 33).

İtalya'nın Ege Bölgesinde ve Antalya'da gözü vardı. Esasen Osmanlı Devleti'nin dağılmasını sorun olarak gören büyük devletler 1913'te Osmanlı'nın Asya'da kalan topraklarını paylaşmış durumdadır.(Akbaş, 1991:34).

***Türk-Alman İttifakı (Osmanlı Alman ilişkileri).*** Osmanlı Devleti, Rus savaşı yenilgisinden sonra 1878 Berlin antlaşmasını imzalamıştır. Bu anlaşmaya göre, Avrupa devletlerinin Osmanlı Devleti'nin siyasal bağımsızlığını ve toprak bütünlüğünü korumaktan vazgeçtikleri görülmüştür. II. Abdülhamit'in İngiltere'ye olan güvensizliği burada açıkça ortaya çıkacaktır. Ülkedeki Jön Türk muhalefetinin, İngiltere tarafından desteklendiğini düşünen Sultan, anılarında "İngilizlerin her vesileyle Jön Türkleri tutmaları şayan-ı dikkattir" demiştir(Sultan Abdülhamit, 1984:122).

Abdülhamit'in politikasının önemli bir boyutu da devletin Müslüman bölgelerini elinde tutabilmektir. İngilizler ise, yeni politikalarıyla Müslüman bölgeleri hedefleyerek, Arap kabilelerini arka arkaya isyana teşvik etmiştir (Ülman, 1972: 144). Abdülhamit'in, Fransa, Avusturya, İtalya gibi diğer büyük devletlere de güvensizlik duymasının haklı nedenleri vardır. Fransa'nın Tunus'u işgal etmesi, Rusya'nın Balkanlar ve Boğazlar, Avusturya'nın Balkanlar, İtalya'nın Osmanlı Afrika'sı üzerindeki emelleri bellidir(Sultan Abdülhamit, 1984: 138).

Oysa Almanya'nın sömürgeleri arasında Müslüman toprağının olmaması önemli bir unsurdur. Öte yandan İngiltere başta olmak üzere Avrupalı devletler, Müslüman unsurları devletten koparmak için, kışkırtıcı davranışlarda bulunurlardır. Almanya ise bu tür davranışlardan uzak durup güven verici hareketlerde bulunmuştur. Osmanlı Devleti de Alman sermayesinin ve siyasi gücünün ülkeye girmesi için davetkâr bir tutum içindedir.(Sultan Abdülhamit, 1984: 180–181).

Birliğini geç sağlayan Almanya için Dünya'nın başka yerlerinde ticaret ve sömürge kapıları mevcut değilken, Almanya sermayesi ve sanatı için Bağdat hattı tek hayat sahası ve çok önemli bir alandır. Fransa ile Alsas Loren meselesi

nedeniyle rekabete girmiş olan Almanya, Fransa'ya mukabele edecek donanma teşekkülüne kanaat etmeyip İngiltere ile rekabet edecek bir donanma inşa etmeyi düşünmektedir. Bu düşüncesini Bağdat hattı ile gerçekleştirirse İngiltere'nin dikkatini çekmeden halledebilecektir.(Ahmet İzzet Paşa, 16).

*İttifakı hazırlayan gelişmeler.* Osmanlı Devleti'nin ittifak denemeleri neticesiz kalmıştır. Bunun nedeni gizli paylaşım projeleridir. Çünkü I. Dünya Savaşı'ndan sonra ortaya çıkan bir belge Osmanlı Devleti'nin kesin tasfiyesinin savaştan evvel İtilaf Devletlerince konuşulduğu açıkça ortaya çıkaracaktır(Menteşe, 1985:188).

Osmanlı için ittifak yapılabilecek tek devlet Almanya kalmıştır. Almanlar çıkabilecek bir dünya savaşı ihtimaline karşı Osmanlı Devleti ile ittifak yapmayı düşünüyorlardı. II. Wilhem, İstanbul'u ikinci ziyareti sırasında II. Abdülhamit'e bu konu ile ilgili olarak fikrini açmıştır. Almanya ve Avusturya kendi menfaatleri bakımından kuvvetli bir Osmanlı'ya ihtiyaç duymuş ve elerinden geldiğince destek olmaya çalışmıştır. Ancak iç istikrardan mahrum bulunan, her tarafta türlü türlü sorunlarla karşılaşan Osmanlı ile ittifaka girmek riski göze almak olduğu için bu devletler işbirliği konusunda kararsız kalmışlardır.(Yalman, C.I, 1970: 213).

Jön Türkler Almanlarla ilk ittifak teklifini Eylül 1913'te yapmışlardır. Ancak Alman Büyükelçisi verdiği cevapta; "*Türkiye ittifak kabiliyetine hazır olmadığı cihetle keyfiyetin hükümetçe tecile uğradığını*" söylemiştir.(Çetinkaya, 1995: 28).

Alman İmparatoru II. Wilhem teklifin reddedilmemesini açık kapı bırakılmasını söylemiştir. Türkiye'yi pahalı bir müttefik olarak gören Almanya ne olur ne olmaz düşüncesiyle Osmanlı Devleti'ni oyalama politikası takip etmişlerdir. Mart 1914'de Alman Genelkurmay Başkanı Avusturya Genelkurmay başkanına bu konu ile ilgili olarak görüşlerini şöyle dile getirmiştir:

*"Türkiye askeri bakımdan sıfırdır. Askeri heyetimizin raporları tamamen ümit kırıcıdır. Ordu, anlatılması güç bir durumdadır. Türkiye'den daha önce hasta adam diye söz edildiğine göre, şimdi ölen adamdan söz edilmesi gerekiyor. Artık yaşama gücü kalmamıştır. Kurtarılması olanaksız ve can çekişme halinde bulunuyor. Askeri heyetimiz, şifasız bir hastanın ölüm döşeği başında bulunan doktorlara benziyor."*

Von Moltke 18 Mayıs 1914 tarihli muhtırasında da şöyle diyordu: *"...Yakın gelecekte Türkiye'yi üçlü ittifakın ya da Almanya'nın yararına hesaba katmak tam bir yanılığ olacaktır"*(Çetinkaya, 1995: 29).

Her iki görüşte Türkiye'nin kolay yutulacak bir lokma olarak algılandığını gösterir. Almanlar, I. Dünya Savaşı'nın başlamasına bir ay kalana kadar dahi aynı düşüncedediler. Alman büyükelçisi Wangenheim, İstanbul'dan 18 Ekim 1914'de Alman Dışişlerine çektiği bir telgrafta: "*Osmanlı Devleti müttefik rolüne asla layık değildir. Bu hükümet müttefiklerine hiç bir fayda sağlamaz, ancak müttefiklerinin yükünü arttırır*" demiştir.(Mutluçağ, 1972:94).

Alman devlet adamları bir kısmı Türkiye'yi istemezken diğer bir kısmı bu ittifakın Almanya'nın Balkanlarda yükünü hafifleteceğini düşünmektedir. Alman siyasilerin her ne kadar Türklerin ittifaka alınması halinde Türkiye'nin Ermenistan'daki Rus kuvvetlerine karşı Almanya'dan yardım istemesi endişesi kaplıyorsa da buna karşılık Boğazların kapanması, ittifak devletleri için büyük yararlar sağlayacaktır. Çünkü böylece Rusya'nın müttefiklerle ulaşımı kesilecek,

dolayısıyla savaş uzayacaktır. Bu süre içinde de Türkiye Asya'sındaki hazırlıklar bitirilecektir. Bu düşüncelerle Alman diplomasisi tutumunu değiştirmek zorunluluğunu duymaya başlayacaktır. Ama Avusturya Sırbistan'a ultimatom verene kadar, Alman siyasetleri Türkiye ile bir ittifaka girmeyeceklerini tekrarlayıp duracaktır(Mutluçağ, 1972: 94).

*Türk- Alman anlaşmasının imzalanması;* Avusturya'nın Sırbistan'an kesin uyarı verdiği tarihte Alman devlet adamları, Türk -Alman ittifak meselesini tekrar düşünmeye başladılar. İstanbul'daki Alman Büyükelçisi Wangenheim, Sadrazam Said Halim Paşa'ya "*Alman hükümeti namına size ittifak teklif ediyorum*" (Karabekir, 1994: 74) diyerek Almanya'nın düşüncelerini açıkça ortaya koymaktadır. Bu tekliften sonra Said Halim Paşa, Sultan'ın başmabeyincisi Ali Fuat Bey'i Sultan Reşad'a göndererek ittifak için Sultan'ın onayını almıştır.(Türkgeldi, 1951:114).

Osmanlı üst düzey yöneticilerinden sadece Sultan Reşad, Said Halim Paşa, Melis-i Mebusan reisi Halil Mentеше, Dâhiliye Nazırı Talat Paşa ve Harbiye Nazırı Enver Paşa bu ittifaktan haberdardır. Padişah'ın bu ittifak hususunda görüşlerine başvurduğu Halil Mentеше; Daha evvelki başarısız ittifak denemelerinden sonra bu ittifakı gerçekleştirebilirse memlekete büyük hizmeti olacağını padişaha söylemiştir. (Menteşe, 1985: 187) Talat Paşa gizli ittifak hakkında hatıralarında şunları yazar;

*"Bu sırada Sadrazam Said Halim Paşa bir gün sefir Von Wangenheim'in Almanya'nın Türkiye ile müsavi şartlar hakkında bir ittifak akdetmek istediğini kendisine açmış olduğunu bize bildirmek üzere Enver Paşa'yı ve Halil Bey'i ve beni yanına çağırdı. Bizim noktai nazarımızı sordu. Hepimiz şu kanaatteydik ki mevcudiyetimizi muhafaza için Türkiye'nin böyle bir Avrupa devleti ile ittifakı elzemdir. Türkiye ancak ilim sanat, sanayii ve ticaret bakımından bu derece ilerlemiş bir devletin yardımı ile kendi mevcudiyetini ve terakkisini temin edebilir... Sadrazam bu meseleyi gizli tutmamızı rica etti. Henüz resmi ve muayyen teklif olmadığından diğer arkadaşlara hiçbir şey söylememesini istedi. Biz derhal bu teklifin bir harp tehlikesinden doğmuş olduğunu anladık... Bizim düşüncemiz, bir umumi harbin çıkmayacağı ve bu ittifaka girmekle devletimizi her türlü tehlikeden korumuş olacağı merkezinde idi (Bolayır, 1946:24)."*

Almanların ittifak anlaşması imzalanmasından önce üzerinde önemle durdukları bir konu, Alman subaylarının Osmanlı ordusunda etkili bir görev almalarıydı. Wangenheim, 27 Temmuz, Alman Başbakanı 1 Ağustos tarihli telgraflarında bunun önemli bir anlaşma şartı olduğunu belirttiler. Konu ile ilgili görüşmeler Enver Paşa, Liman Von Sanders ve Wangenheim arasında yapılır. Sanders görüşmelerin sonuçlarını hatıralarında şöyle anlatır:

*"Eğer askeri heyet Türkiye'de kalırsa ve Türkiye de savaşa girerse, Alman subayları savaşın yürütülmesinde gerçekten etkili olacak makamlara getirilmelidirler, dedim. Bunun üzerine askeri heyet hakkındaki bu teklif tereddüde yer bırakmamak için Fransızca olarak şu şekilde ifade edildi: (influence effective sur la Conduite generale de l') 'ordunun genel yönetiminde etkili nüfuz" (Liman Von Sanders, 1968:37)."*

Bu ifadeler anlaşma şartlarının ne kadar ağır olduğunu açıkça gösterir.

*Türk - Alman anlaşmasının maddeleri.* Antlaşmanın şartları Almanya tarafından kabul edildikten sonra 2 Ağustos 1914'te gizli savunma ittifakı



anlaşması imzalanmıştır(Çetinkaya, 1995: 35). Her iki devlet, Avusturya-Macaristan ile Sırbistan arasındaki anlaşmazlıkta tarafsız kalacak, Rusya, Avusturya- Macaristan aleyhine fiilen askeri tedbirlerle müdahale ederek, Almanya'nın savaşa girmesini zorunlu kılarca, bu husus Türkiye'nin savaşa girmesi için geçerli bir sebep sayılacak, Savaş halinde Alman ıslah heyeti Türkiye emrinde kalacaktır. Buna karşılık Türkiye'de ıslah heyetine, Harbiye Nazırı ile ıslah heyeti reisi arasında doğruca kararlaştırılan esaslara dayanarak ordunun sevk ve idaresi hususunda fiili bir nüfuz vermeyi temin eder. Bir tehlike anında Almanya Osmanlı topraklarını savunmayı taahhüt eder, Her iki imparatorluğu şu anda ki savaştan doğacak ihtillere karşı korumak amacıyla imzalanmış olan bu anlaşma aşağıda imzası bulunan temsilciler tarafından imzasını takiben yürürlüğe girecek ve karşılıklı taahhütlerle 31 Aralık 1918 tarihine kadar hükmünü devam ettirecektir,

Yukarıda tespit edilmiş olan tarihten 6 ay evvel her iki taraftan herhangi biri tarafından bir ihbar yapılmadığı takdirde antlaşmanın hükmü yeniden beş sene yürürlükte kalacaktır, Bu andlaşma haşmetlü Almanya İmparatoru ile Prusya kralı hazretleriyle, Osmanlı devleti tarafından tasdik edilecek ve tasdikli nüshaları imza tarihinde itibaren bir ay zarfında teati olunacak, Bu andlaşma gizli tutulacak ve ancak iki tarafların anlaşmasıyla yayınlanabilecektir.(Karabekir, 1994: 75-76).

Bu andlaşma kabineye ancak 4 Teşrinievvel 1330 ( 17 Ekim 1914 ) tarihinde getirilir ve Sadrazam Said Halim Paşa, Şeyhülislam Hayri Efendi, Harbiye Nazırı Enver Paşa, Dâhiliye Nazırı Talat Bey, Adliye Nazırı İbrahim Bey, Bahriye Nazırı Cemal Paşa, Maliye Nazırı Cavit Bey, Bayındırlık Nazırı Çürüksulu Mahmut Paşa, Ticaret ve Ziraat Nazırı Süleyman Elbüstani Bey, Posta Telgraf Nazırı Oskan Efendi ve Maarif Nazırı Şükrü Bey tarafından imzalanmıştır(Aydemir, C.II, 1971: 119). Osmanlı Devleti'nin sonunu ve Milli Türk tarihinin başlangıcını simgeleyen Türk Alman İttifakı anlaşması ile ilgili olarak Enver Paşa, Amerikan elçisi Henry Morgenthau'ya;

*"Türkler ve Almanlar yalnızca hatır uğruna ittifak anlaşması yapmış değiller biz onlarla birlikteyiz. Çünkü ilgi alanımıza giriyorlar, onlar da bizimle birlikteler çünkü bizde onların ilgi alanına giriyoruz. Almanya fayda gördüğü sürece Türkiye'yi destekleyecektir. Aynı şekilde Türkiye'de fayda gördüğü sürece Almanya'yı destekleyecektir"* demiştir(Çetinkaya, 1995: 38).

### **Birinci Dünya Savaşı**

#### **Osmanlı Devleti'nin Savaşın Başındaki Tavrı**

Osmanlı Devleti savaş başladığı zaman tarafsızlığını ilan etmiştir. Saraybosna hadisesi sırasında Meclis-i Mebusan açıktır. Haber bir gün sonra Meclis-i Mebusan ve Meclis-i Ayan'da duyurulur. Herhangi bir konuşma yapılmamıştır. Almanya ile ittifak yapıldığı gün Meclis-i Umumi beş aylık bir ara tatiline girmiştir. (Çetinkaya, 1995: 39).

1914 yılında başlayan tatiller sayesinde hükümetler geniş yetkilere sahip olmuşlar ve sonradan meclisin onayına sunulmak üzere geçici kanunlar çıkarmışlardır. Bu kanunlar padişah ve hükümete, iki yıla yakın parlamento kontrolünden uzak, özgür hareket etme imkânı vermiştir. Buda iktidar

mekanizmasının ve devlet idaresinin, küçük bir heyetin kararlarına bırakmıştır.(Çetinkaya, 1995: 40).

İttihat ve Terakki liderleri kendilerine bağlı çoğunluk sayesinde istedikleri süre sıkıyönetim ilan etmişlerdir. Uzun zaman çoğunluğun itaatini sağlamak için en büyük tehdit vasıtası olan Mebuslar Meclisini fesh etme yoluna gitmişlerdir. Uzun zaman meclissiz iş başında kalan liderler, kanun hükmünde kararnamelerle yönetmişler, istenilen kanunları istedikleri çoğunlukla çıkarmışlardır. " *Yok kanun, yap kanun*" ilkesi ile hareket etmişler ve birkaç liderin hâkimiyeti altında kalmış bir siyasi partinin örneğini vermişlerdir. En güzel delil de birkaç liderin kararıyla I. Dünya Savaşı'na girilmiş olunmasıdır(Tunaya, 1959 :25).

Almanya ile anlaşmanın imzalandığı gün genel seferberlik de ilan edilmiştir. Bu konu hükümetçe görüşülüp karara varılmadan hatta ordunun Başkomutanı bulunan padişahın iradesi alınmadan yapılmıştır. Sonradan Enver Paşa sözlü irade alındığını ileri sürecektir. Devrin Maliye Nazırı Cavit Bey, seferberliğin ilanından on dört gün sonra haberi olduğunu söyler. Genel seferberlik süresince sıkıyönetim de ilan olunmuştur4(Karabekir, C.I, 1994: 154).

7 Ağustos 1914 tarihinden itibaren basın, telgraf ve haberleşmenin sansür edileceği Başkomutanlık Vekâletince bildirilmiştir. Talimata uymayanların Divan-ı Harbi Örfi'ye sevk edilecekleri de eklenmiştir. Buna göre hiçbir gazete ve ajans çıkmayacak, kurulmayacak, gazeteler hiçbir şekilde ek sayı ve ilaveler yapmayacak, her gazete günde bir kez çıkacak, ajanslar sansür edilmeyen haberleri yayınlamayacak, içte ve dışta telgraflaşmak sadece Türkçe, Arapça ve Fransızca, dilleri ile olabilecektir. Sansür edilecek konulara gelince: Osmanlı ordu ve donanması ilgili haberler, ülkenin iç ve dış politikası, yabancı diplomat ve konsoloslar, ülkenin mali ticari durumu, Osmanlı ve yabancı gemilerin gidiş gelişi, imzasız makale, gizli adresler, şifreli teller, içeride ve dışarıda kötü tesir yapabilecek haberler olarak özetlenebilir(Karabekir, C.I, 1994: 150-170).

### **Osmanlı Devleti'nin Birinci Dünya Savaşına Girişi**

18. Yüzyılda bir Avrupa devleti haline gelen Rusya, geleneksel politikası haline gelen Boğazları ve İstanbul'u ele geçirme arzusunu gerçekleştirmek için her fırsattan yararlanma yoluna gitmiştir. Bu isteğin Balkan devletleri tarafından engellenmesi onu yıldırılmayacaktır. 1908'de Rus Dışişleri Bakanı Izlovsky Boğazlar meselesinin çözümünde İngiltere'nin direnmesi ile karşılaşmıştır. 1909'da İtalya'nın Trablus'u işgaline karşılık Boğazların Rusya lehine çözümü için İtalya'dan destek almıştır. 1911 Trablusgarp Savaşı sırasında Rusya'nın yanında Almanlar dahi yer almıştır. Ama İngiltere'nin direnmesi, Rusya'nın bu isteğine engel teşkil etmiştir. 1912 Balkan savaşı sırasında Rusların Anadolu yakasına asker çıkarmaları yine İngiltere'nin direnişi ile engellenmiştir. 1913 Kasım'ında Boğazlar meselesini lehine çözmek için kurulan komisyon, İstanbul ve Boğazların bir baskınla işgal edilmesi esasları üzerinde çalışmalara başlayacaktır(Karabekir, C.I, 1994: 91).

Rusların Karadeniz kıyılarındaki kolordularını seferber ettiklerini Karadeniz'deki Rus donanmasına takviye amacıyla muharip gemileri ve denizaltıların yapıldığı, gönüllü nakliye filolarının çoğaldığını, Kafkasya'da şose ve demiryolları yapım ve faaliyetlerinin bulunduğunu, 1913 ve 1914 'de terhis edilmesi gereken askerleri Rusya'nın tekrar silâh altında bıraktığı, Fransa'dan iki

buçuk milyar borç alındığı, fabrika ve tezgâhlarda hızlı bir şekilde savaş malzemeleri yaptığı tespit edilmiştir(Karabekir, C.I, 1994 :125). Bu nedendir ki Boğazların korunması Osmanlı Devleti'ni en çok meşgul eden konulardan biri olmuştur. Bu sırada Alman sefiri Wangenheim, Avusturya donanmasını Adriyatik'te kalmayarak Boğazlara gelmesini, böylece Boğazların korunmasının sağlanabileceğini ortaya attı. Sadrazam Said Halim Paşa'nın ve Enver Paşa'nın onayı ile bu donanmanın veya deniz altının bir an önce Türkiye'ye gönderilmesi konusu gündeme getirilmiş ve Avusturya'ya bu konuda istekte bulunulmuştur. Ancak Avusturya kendi sahillerinin güvenliğini ileri sürerek bu fikri kabul etmemiştir(Sabis, C.I, 1990: 221).

Osmanlı Devleti'nin seferberlik ilan ettiği sırada, İngiltere'nin, Osmanlı Devleti'nin ismarladığı Sultan Osman ve Reşadiye gemilerine el koyduğu görülmüştür. Son taksidi bile ödenen Sultan Osman dretnot'una ne Türk bayrağı çekilmiş ne de gemilerin bedeli İngilizlerce Osmanlı Devletine geri ödenmiştir. İngiltere bu kararı verdiğinde ne seferberlik ne de savaş ilan edilmişti. Osmanlı Devleti'nde bu yüzden hiddet ve öfke uyanmıştır. Osmanlıların bu ruh hali Almanlar tarafından derhal değerlendirilmiştir. Osmanlıya emrivakiler karşısında bırakmak için ellerine fırsat geçmiştir. Bu sıralarda Almanya'nın Akdeniz filosu komutanı olan Amiral Souchon komutasında bulunan Goeben ve Breslau Fransa'nın Kuzey Afrika'dan asker sevkıyatını önlemekle görevlendirilmiştir. Alman-İngiliz savaşı başladığı zaman Akdeniz'deki üstünlük İngiltere'nin elinde olduğu için, bu gemilerin Akdeniz'de tutunması mümkün değildir. Bunlara Cebel-i Tarık yolu kapanmıştır. Otronto Boğazı da İngiliz filosunca tutulmuş olduğu için Avusturya'ya sığınması imkânsızdır. Öte yandan Alman Büyükelçisi Wangenheim'in Goeben ve Breslau'nun Türk donanmasına karşı kullanılması düşüncesini reddeden Kayzer, Türk - Alman ittifakı imzalanınca Goeben ve Breslau'nun İstanbul'a gitmesi için emir verilmiştir(Çetinkaya, 1995: 47).

Wangenheim Berlin'e çektiği telgrafta; Alman ve Avusturya gemilerinin hiçbir zorlukla karşılaşmadan geçebileceklerini, çünkü gerekli iznin Enver Paşa tarafından Çanakkale Askeri makamlarına verildiğini, Sadrazamın ise Bulgaristan'la henüz durum düzelmeden böyle bir emrin verilmesinden kaygılı olduğunu bildirmiştir. Hâlbuki Sadrazam Divan- Ali'deki sorgulamasında bu gemilerin harekâtından haberi olmadığını söylemiştir(Said Halim Paşa, 1991 :316).

8-9 Ağustos gecesi Alman askeri heyet başkanı, Enver Paşa'nın izni olduğunu bildirerek, Çanakkale müstahkem mevki komutanı Weber Paşa'ya gönderdiği telgrafta: Goeben ve Breslau'nun Çanakkale Boğazı'ndan içeri girmelerine yardımcı olmasını istemiştir. Ancak müstahkem mevki, başkomutanlık emrindedir. Başkomutan vekilinin emriyle gemiler boğazdan içeri girmişlerdir. 10 Ağustos 1914'te boğaz komutanlığı gemilerin Çanakkale Boğazı'ndan içeri girdiğini bildirmiştir(Akbay, 1991: 194).

Goeben ve Breslau'nun boğazdan içeri girmesinin ertesi günü Akdeniz Boğazı komutanlığına gönderilen emirde Alman ve Avusturya savaş gemilerinin dışında hiçbir savaş gemilerine Boğazlardan geçişlerine izin verilmeyeceği, ancak ticaret gemilerine izin verileceği bildirilmiştir. Bu izin de şarta bağlanmıştır.

Ticaret gemileri Boğazdan çıkabilmek için İstanbul Liman Reisliği'nden izin belgesi alacaktır(Akbaý, 1991: 195).

Talat ve Cemal Paşa ile Halil Bey hatıralarında gemilerin Çanakkale Boğazı'ndan içeri girmeleri konusunda sadece Enver Paşa'nın haberi olduğunu yazarlar. Hâlbuki gemilerin Çanakkale Boğazı'ndan içeri girebilmesi için yapılan yazışmalardan anlaşıldığı üzere Sadrazamda bu konudan haberdardır(Akbaý, 1991: 196). 11 Ağustos gecesi Sadrazam'ın yalısından yapılan ve Osmanlı Devleti'nin savaşa geç veya uygun şartlarda girmesini görüşüldüğü toplantıya Talat, Cavit, Cemal ve Halil Bey'ler katılmışlardır. Toplantıya geç gelen Enver Paşa toplantıdakilere "*bir oğlumuz dünyaya geldi*" dedikten sonra bir müttefik devlete ait iki savaş gemisini tehlikeden korumak için Çanakkale Boğazı'nda içeri alma emrini verdiğini bunun sonucu olarak devletlerarası bir buhran durumu ortaya çıktığını belirterek bu toplantıda duruma çare bulunmasını istemiştir(Cemal Paşa, 1977: 159).

Tarafsızlık ilkesine göre bu gemilerin 24 saat içerisinde Türk sularından çıkarılması ve ya bütün silahlarda tecrit edilmesi, bir limanda bekletilmesi gerekiyordu. İtilaf devletleri bunun hemen yapılmasını istemiş ve Osmanlı Devleti zor bir siyasi mesele karşısında kalmıştı. Cavit Bey;

*"Görüşmeler sonunda geminin ya silahlarını teslim etmesini, ya da çekip gitmesine karar verildi. Fakat Alman Büyükelçisi Wangenheim, imparatorun gemilerinin silahları alınamaz, eğer yapacak olursak Ruslarla birleşip bizim parçalanmamıza çalışacaklarını söylemiş, biz kararımızda ısrar ettik, bize satmalarını da teklif edebilmeyi düşündük."* demiştir.(Çetinkaya, 1995: 49).

Halil Mentese'nin ortaya attığı gemileri satın alma teklifi, en iyi hal çaresi olarak görülmüş ve Osmanlı Devleti bu gemileri satın aldığını fakat tarafsızlığının devam ettiğini bildirmiştir. İtilaf devletleri satış ilanını görmüşler, fazla ileri gitmeseler de mürettebatın değişmesini istemişlerdir. Ancak mürettebat değişmediği gibi yenileri gelmiştir. Satıştan sonra da Goeben "*Yavuz*", Breslau "*Midilli*" adını almıştır. Bu arada satış hakiki değil zahiriydi. Çünkü Wangenheim imparator donanmasına ait gemileri ancak parlamentonun onayı ile satabileceğini belirtmiştir(Mentese, 1985: 191).

Goeben ve Breslau'nun Boğaz'dan içeri alınması, İngiltere ve Rusya'yı rahatsız etmiştir. 12 Ağustos'ta Rus Büyükelçisi Giers hükümetine çektiği telgrafta: "*Bu gemilerin satın alınışı Türkleri yüreklendirdi, bu olayın sonuçları son derece ciddidir*" demiştir( Mutluçağ, 1972: 100).

Gemilerden Alman tayfası çıkarılmamıştır. Aksine yerine yenileri gelmiştir. Bu durumun ortaya çıkardığı sinirlilik üzerine İngiltere, bu gemilerin tayfalarının ve Alman subaylarının uzun müddet kalmaları halinde bu gemilerin düşman gemileri olarak kabul edeceğini, bu gemilere katılacak Osmanlı gemilerinin de Alman gemileri ile iş birliği halinde olduklarını ve Alman subaylarının tesiri altında kalarak hareket ettiklerini kabul edeceklerini bildirmişlerdir. Bunun üzerine Osmanlı Devleti İngiliz gemilerinin Akdeniz Boğazı girişini terk etmesi ve Osmanlı Devleti'nin gemilerin serbestçe dolaşabilmelerinin teminine kadar ihtiyaten Boğazın kapatıldığını ilan etmiştir(Çetinkaya, 1995: 51).

Birinci Dünya Savaşı'na girmeden önce Alman Genelkurmayı Osmanlı ordusunun fiili yardımını olmadan da galip geleceklerini ümit etmiştir. Osmanlı sadece Boğazları kapamalı ve Rusya'ya karşı Kafkasları koruması yeterlidir.

Ancak İngiltere'nin savaşa girme ihtimali arttıkça Alman Genelkurmayı bu düşüncesinden vazgeçmiştir. Hatta savaşa girer girmez Osmanlı'yı kendi yanlarında savaşa sokmak için zorlamışlardır. Alman Genelkurmay Başkanı Moltke'den Enver Paşa'ya gönderilen 10 Ağustos 1914 tarihli mektupta; Osmanlı Devleti'nin mümkün olduğunca Rus ve İngiliz kuvvetlerini sınırlarında bağlaması ve İslam ihtilalini gerçekleştirmek için ordularını Kafkasya ve Mısır'a göndermesi istenmiştir(Çetinkaya, 1995: 53).

4 Ağustos'tan beri elçi Wangenheim, gerek Sadrazam'ı gerekse Türk Genelkurmayı'nı savaşa sokmak için var gücüyle çalıştığı gibi, Alman Askeri Heyet başkanı Liman Von Sanders de bir an evvel Türkiye savaşa girmezse Türkiye'yi terk edeceğini söyleyerek tehditler savurmuştur(Cemal Paşa, 1977: 171).

Almanya şöyle düşünüyordu: Fransa kısa sürede bozguna uğrıtılacak, Ruslar ise zaten şaşkın, ne yapacaklarını bilmiyorlar; bozguna uğramaları an meselesi; Osmanlı Devleti seferberliğini tamamlamayı beklerse, ihtimal savaşa sona erecek, Türkler de önlerine çıkacak fırsatı kaçırarak, Rusya'nın paylaşılmasından ve diğer devletlerden pay almayacaklar. Ama savaşa girerlerse yeniden bir "*Devlet-i Muazzama*" olarak ortaya çıkacak ve ordu da Balkan hezimetini lekesini üzerinden silecektir.(Karabekir, C.I, 1994: 288).

Türk ateşemiliteri Cemil Bey'in, Enver Paşa'ya çektiği 4-12 Ağustos 1914 tarihli telgraflarında Almanya'nın bu vaatlerinden bahsettiği görülmektedir. Cemil Bey telgraflarında, Almanların Goeben ve Breslau'ı Karadeniz'e çıkarma arzusunda olduklarını, eğer Osmanlı savaşa girerse Romanya ve Bulgaristan da arkasından savaşa gireceğini, savaşta başarılı olunduğu takdirde Kafkasların Osmanlı'ya verileceğini ve Osmanlı donanmasını pekiştirme ve kıyı istihkâmlarını koruma konusunda ne gerekiyorsa yapacaklarını bildirmişlerdir(Akbay, 1991: 70).

Almanya, Goeben ve Breslau'ın Osmanlı donanmasına katılması ile Karadeniz'de üstünlük sağlandığını ve bu nedenle de Romanya ve Bulgaristan'ın da ittifaka katılacaklarını da iddia etmiştir. Ama buna karşılık Bulgarlar esaslı bir tarafsızlık iddiasında bulunmuştur. Romanya'da Rusya'ya karşı Avusturya ile müttefik olmasına rağmen tarafsızlık ilan edilmiştir. Keza İtalya'da ittifak devletlerinin ittifak teklifini reddetmiştir. Yunanlılar Venizelos idaresinde itilaf devletlerinin yanında Osmanlı Devleti'ne karşı savaşa girmeye hazırlanmaktadır(Çetinkaya, 1995: 55).

Osmanlı Devleti henüz seferberliğini tamamlayamamıştır. Her tarafta görülen savaşa girme hırsına karşılık Osmanlı ordusu teknik bilgiden yoksun ve tatbikata muhtaçtır. Türk Genelkurmayı Bulgarların, Osmanlı'nın yanında savaşa girmediği sürece Osmanlı Devleti'nin tek başına savaşa girmesini istememiştir. Bulgarlarla ittifak konusunu görüşmek üzere Dâhiliye Nazırı Talat Bey ve Meclis-i Umumi Reisi Halil Bey, 10-14 Ağustos tarihlerinde yapılan nazırlar toplantısında alınan karar gereği 15 Ağustos'ta Sofya'ya gönderilmişlerdir(Sabis, 1990: 250).

Talat ve Halil Bey'lerin Sofya'ya varmalarından sonra 16 Ağustos 1914'de Enver Paşa, Alman generalleri, Alman elçi ve ataşeleri bir toplantı yapmışlardır. Bu toplantı bir savaş meclisi toplantısı gibidir. Bu toplantıda Osmanlı Devleti savaşa girdiğinde Süveyş'e karşı bir saldırı yapılacak olursa, faydalı olup

olmayacağı tartışılmıştır. Alman deniz temsilcileri bu tasarıyı çok beğenmişlerdir. Liman Paşa ise Odesa ile Akkerman arasına Türk birliklerinden bir çıkarma yapılmasını istemiştir. Ancak çoğunluk Mısır'a bir sefer yapılmasını daha faydalı olacağına inanmaktadır. Bu düşüncelerle ilgili tartışmalar sürerken, Türk istihbarat şubesi ise duygusallıktan uzak kalarak askeri ve siyasi durumun iç yüzünü öğrenip bunu Türk Genelkurmay'ına ve Başkomutanlığa göstermeye çalışmış ve önlem alınması için çaba harcamıştır(Karabekir, C.I, 1994: 292).

Sofya'ya giden Talat ve Halil Bey'ler, Bulgar başbakanı ve diğer önemli kişilerle bir Türk - Bulgar ittifakı yapabilmek için görüşme yapmışlardır. Balkan savaşı sonunda Bulgarlar, Osmanlı Devleti'ne ittifak teklifi yapmışlar ancak bu girişimler sonuçlandırılmamıştır. Osmanlı Devleti "Bu görüşmeyi tekrar başlatmak Almanya yolunu açmak, Sırbistan'ı temizlemek için Bulgarlarla işbirliği yapmak gerekir" düşüncesiyle hareket etmiştir. Bulgaristan görüşmelerde bu teklifi reddetmemiş ancak önce Romanya'nın tarafsızlığını sağlamanın şart olduğunu ileri sürmüştür(Çetinkaya, 1995: 56). Bu görüşme gösteriyor ki, Romanya'nın tarafsızlığı sağlanmadıkça Bulgaristan Türk Bulgar ittifakına yanaşmayacaktır. Hayal kırıklığına uğrayan Talat ve Halil Beyler daha sonra Bükreş'e geçmiştir(Sabis, 1990: 266).

Romanya bu görüşmelere Yunanistan'dan da bir heyet çağırarak "Balkan ittifadı ve ittifakı" fikrini öne sürmüştür. 22 Ağustos'ta Türk Yunan heyetleri Balkan Savaşı sonucunda ortaya çıkan Adalar sonurunu görüştüğü gibi, Türk Romen görüşmelerinde de, Romanya'nın tarafsızlığı ele alınmıştır. Görüşmelerde Romanya, çıkması muhtemel bir Sırp- Bulgar savaşında tarafsız kalacağına dair yazılı bir teminat vermekten kaçınmasında, İngiltere ve Fransa'nın Romanya ve Yunanistan'da yaptığı propaganda etkili olmuştur. Görüşmelerden olumlu netice elde edilememiştir(Karabekir, C.I, 1994: 291).

15 Ağustos'tan itibaren Türk donanmasına kumanda etmeye başlayan Amiral Souchon 1914 Ağustos'unun sonlarına doğru Marmara'da iki günlük bir manevra yaptıktan sonra Türk genel karargâhına şu raporu göndermiştir.

*"Türk bahriyelerini deniz tutuyor. Ölü gibi yatıyorlar. Çok fırtınalı olan Karadeniz'de ileride iş görebilmek için bunları denize alıştırmak lazım. Bunun için de bütün donanma ile Karadeniz'e çıkma müsaadesinin verilmesini rica ederim."*

Aslında amiral Karadeniz'e çıkma niyetindedir. Bahaneyi biraz abartarak Osmanlı Devleti'ni zorlar. Amiral'in bu isteği iyi niyet gösterisi görülmele beraber, denizcileri deniz tutuyor iddiası gerçeği yansıtmamaktadır. Çünkü Karadeniz'de deniz tutacak kadar fırtınalar olmamıştır. Ama amirale yinede savaş hazırlıklarının engellenmemesi için, kısım kısım Karadeniz'e çıkma ve aynı gün eri dönme izni verilmiştir(Sabis, C.II, 1990: 59).

### **Eylül ayında meydana gelen gelişmeler**

Ağustos sonlarında Alman ordularının Rus ve Fransızlara karşı kazandıkları zaferler, Almanların Osmanlı Devleti ile beraber hareket etmelerine vesile olmuştur. İşte bu nedenledir ki Alman baskılarının bir sonucu olarak Bulgarları, Osmanlı tarafına çekmek için askerler arası bir görüşmenin daha yararlı olacağı düşünülmüştür. Genelkurmay ikinci başkanı Hakkı Paşa ve demiryolu şube müdürü Refik Bey Sofya'ya gönderilmiştir. Osmanlı Devleti ne bu heyeti gönderirken ne de bu heyet döndükten sonra savaşa tek başına girme

tarafı değildir. Ancak Almanlar, Bulgarlar savaşa girmese bile Osmanlı Devleti'ni bir an evvel savaşa sokmak için baskı yapmışlardır(Çetinkaya, 1995: 59).

Heyet Sofya'ya vardığı gün, Almanlar Marn'da yenilgiye uğramışlar, 5 Eylül'de de İngiltere, Fransa ve Rusya tek başlarına barış yapamayacaklarına dair bir anlaşma imzalamışlardır. Bunu 7 Eylül'de her yana ilan etmişlerdir. Almanların Marn'da aldığı yenilgi Bulgarların memnuniyetsizliğine neden olunca görüşmelerden olumlu netice alınamamıştır(Sabis, 1990: 275).

18 Eylül'de Bulgaristan'dan dönen Hafız Hakkı Bey hazırladığı raporunda, Osmanlı Devleti'nin savaşa girmeden önce Bulgarlarla beraber hareket etmesini, Bulgarlar savaşa girmese hiç olmazsa İlkbahar'a kadar savaşa girilmemesini belirtmiştir(Karabekir, C.II, 1994: 311).

Gerek Hakkı Bey'in gerekse Alman amiral Souchon'un raporları, Almanların 11 Ağustos'tan beri yani Goeben ve Breslau'nun Çanakkale Boğazı'ndan geçtiği tarihten itibaren Osmanlı Devleti'ni savaşa sokma teşebbüslerini sonuçsuz bırakmıştır. Almanlar o zamana kadarki teşebbüsten şu gerçeği anlamışlardır: Türklerin Bulgarlar savaşa girmedikçe savaşa girmeye niyetleri yoktur. Karaya asker çıkarmaya cesaretleri de yoktur. O halde yapılacak tek şey vardır; O da Enver Paşa, Cemal Paşa ve Talat Bey'i ikna ederek savaşı donanma harekâtı ile çıkarmak(Karabekir, C.II, 1994: 314).

Amiral Souchon'a kısım kısım Karadeniz'e çıkma ve tatbikat yapma, aynı günde geri dönme izni verildikten sonra Eylül ayının ilk iki haftasında bu emre göre Osmanlı savaş gemileri Almanların kumandasında kısım kısım Karadeniz'e çıkmışlardır. Amiral Souchon 17 Eylül'de Türk donanmasına güzel bir resmigeçit yaptıktan sonra tüm donanma ile Karadeniz'e çıkıp tatbikat yaptırmak için izin istemiştir. Ona göre Marmara denizi tatbikat için küçüktür. Ayrıca Boğaz'dan giriş çıkış yollarının donanma tarafında iyice öğrenilmesi lazımdır. Bunun için Sadrazam'da izin istemiştir. 20 Eylül 1914'te bir vekiller encümeni toplantısı yapılmış ve istek reddedilmiştir. Çünkü Karadeniz'e çıkan donanma Rusya'ya saldırabilir. Bu defa Amiral Souchon Enver Paşa'ya müracaat etmiş ve sözlü olarak tatbikat amacı ile günü birlik olmak kaydıyla izin almıştır. Bu izni veren Enver Paşa iznin ertesi günü Bandırma ve oradan da Edirne taraflarını teftiş için İstanbul'dan ayrılmıştır(Sabis, C.II, 1990: 60 ).

*"Souchon tatbikata başladığında Cemal Paşa geri dön çağrısı yapmıştır. Ancak Souchon Harp filosofunun hareketi hakkında Bahriye Nazırından değil, genel karargâhtan emir verilmesi gerekir." şeklinde cevap vermiştir. Cemal Paşa ise "donanmanın Karadeniz'e çıkması devletin dış siyaseti ile ilgilidir, genel karargâh yetkili değildir."*

Karşılığını vermiştir (Sabis, C.II, 1990: 61). Amiral Souchon geri dönmüştür. Bu hadise göstermiştir ki, aslında Cemal Paşa henüz savaşa girmeye taraftar değildir.

27 Eylül 1914'de Çanakkale Boğazı dışında gözcülük yapan bir torpido muhribimize İngiliz Filosunun Amirali: *"Donanmamız da Almanlar buldukça Boğaz'dan çıkacak Türk savaş gemilerini batıracağım. Boğaz'a çekilin ve sakın bir daha çıkayım demeyin"* ihtarını yaparak Boğaz'a dönmeye mecbur etmiştir(Çetinkaya, 1995: 62).

İngiliz filosunun Boğaz yakınlarında dolaştığı ve Limni Adasında toplandıklarını gören Boğaz kumandanı Cevat Paşa derhal Boğaz'ın geçiş yerlerine torpil dökerek Boğazı tamamen kapatmıştır. Bu karar merkez karargâhı tarafından da kabul edilmiş ve 28 Eylül tarihli gazetelerde artık Boğazlardan girip çıkmanın tehlikeli olacağı ilan olunmuştur. Bu durum itilaf devletlerince protesto edildiye de, Osmanlı Devleti "*İngiliz donanması Limni adasında toplandığı sürece Çanakkale Boğazı kapalı tutulacaktır.*" cevabını vermiştir(Karabekir, C.II, 1994: 326).

Boğazların kapatılması ile Rusya'nın hayat yolu kesilmiş, buğday yüklü gemiler Marmara'dan Karadeniz'e geri çevrilmiştir. Aslında bu durum Rusya açısından Osmanlı'ya savaş açma nedenidir. Oysa Rusya bu sırada Almanya ve Avusturya ile savaştığından Osmanlı sınırında bir cephe açmayı düşünmemiştir (Yalman, C.I, 1970: 219).

Çanakkale Boğazı'nın mayınla kapanmasından sonra Rus filosunun Karadeniz'de dolaşmaya başladığı haberleri gelmeye başlamıştır. Eylül ayı sonlarında Amiral Souchon yeniden donanma ile Karadeniz'e çıkmak ve talim yapmak istediye de isteği reddedilmiştir. Bu arada Osmanlı Devleti'nin Mısır'a sefer hazırlıklarına girişmesi İngilizler tarafından öğrenildiğinde 29 Eylül 1914'de protesto edilmiştir. Aynı günde Rus sefiri de Kafkas hududundaki Osmanlı hazırlıklarını protesto etmiştir. Fakat İngilizlerin de Basra körfezinde ve Hindistan'da yaptığı hazırlıklar Eylül sonlarında Osmanlı Devletince öğrenilmiştir(Sabis, C.II, 1990: 63).

Almanların Osmanlı'yı savaşa sokma baskıları Eylül ayında daha da artacaktır. Özellikle Marn yenilgisinden sonra baskılar ağırlaşmıştır. 17 Eylül'de Osmanlı Hükümeti'ne müracaat eden Alman sefir, derhal savaşa girilmesini ve Kafkasya ile Mısır'a sefer düzenlenerek müttefiklerinin yükünün azaltılmasını istemiştir. Hatta Alman sefiri Osmanlı, Türk - Alman İttifakı gereği savaşa girmezse Goeben ve Breslau'a Alman bayrağı çekerek Karadeniz'e çıkaracaklarını Ruslara hücum ettireceklerini ileri sürmüştür(Çetinkaya, 1995: 63).

Her yola başvurarak savaş tahriklerini artıran Almanya bu uğurda Osmanlı basınına dahi kullanmıştır. "*...Zaten bir kısım Türk gazetelerini para ile satın almışlar. Umumi efkârı da bir baskı altına almışlardı.*" (Yalman, 1970: 215). Bu çabalar devlet adamları üzerinde de yoğunlaştırılmış neticede hükümeti teşkil eden devlet adamları dahi savaşa girmenin lehinde ve aleyhinde olmak üzere ikiye ayrılmışlardır. Harbiye Nazırı Enver Paşa savaşa hemen girme taraftarıdır. Talat ve Halil Bey'lerde Enver Paşa'yla aynı görüştedirler.

Seferberliğin tamamlanamaması, ordunun eğitim eksikliği, demiryollarının yetersizliği, Sultan Osman ve Reşadiye gemilerine ödenen paralar nedeniyle bozuk olan maliyenin daha da sarsılmış olması ve bir Türk-Bulgar ittifakının sağlanamaması, bazı hükümet üyelerinin ve Türk Genelkurmayının etkisi nedeniyle Enver Paşa, savaş taraftarı olmasına karşın Ekim ayı başında savaşa girmek için İlkbaharı beklemeyi uygun görmüştür. Birliklerin kışlık konaklama yerlerine yerleşmeleri için emirler vermiştir.(Sabis, C.II, 1990: 67).

Bu gelişmeler devam ederken Amiral Souchon bütün donanma ile Karadeniz'de eğitim yapmak istediğini Eylül'ün ilk günü başkumandanlığa yazdığı raporda tekrar ileri sürmüştür.



Türk donanması bu günkü haliyle Karadeniz’de vazife görecek vakitte değil, mürettebatı denize bile alışamamış, donanmanın talim ve terbiyesi için tolu halde Karadeniz’e çıkarak kâşif ve atış talimleri yapmak zarureti vardır(Sabis, C.II, 1990: 67).

Amiral Souchon sadece başkomutanlığa müracaat etmekle kalmamış, Alman elçisine de başvurmuştur. Alman elçisi Sadrazamla görüşerek ordunun kumanda yetkisinin Başkomutanlığa ait olduğunu ve izinsiz hiçbir harekette bulunulamayacağını söyleyerek izin verilmesini istemiştir. Bu güvence üzerine Sadrazam Enver Paşa’ya izin vermiştir. 5 Ekim’de izin verildiği Bahriye Nazırlığına bildirilmiştir. Amiral Souchon ilk günlerde bu talimleri şüphe uyandırmayacak şekilde normal yaptırmıştır(Sabis, C.II, 1990: 68).

Ekim’in ilk günlerinde Osmanlı Devleti’ni savaşa sokmak için Almanya ve Avusturya baskılarını yoğunlaştırmıştır. Ruslar tarafından ele geçirilen, Avusturya telgraflarından anlaşıldığına göre, Osmanlı Devleti’nin kaderini ellerinde tutan Sadrazam ve Enver Paşa, savaşa kesin olarak karar vermişlerdir ve savaşa Karadeniz donanmasıyla başlayacaklardır. Bu durumdan Ruslarında haberdar olduğu görülmüştür. Nitekim Enver Paşa’nın kendi kurmay başkanı, Bonzart Paşa’ya Türk kurmaylarından gizli olarak hazırlattığı plan ve bu planı bir gün sonra Berlin’e göndermesi durumu açıklığa çıkaracaktır(Bayur, C.III, 1991: 214).

### **Mali problemler ve almanya’dan borç alma meselesi**

Mali durumu pek ilkel olan, büyük kısmı demiryolu ve yoldan mahrum bulunan ancak bir iki güvenilir limanı olan ve hemen bütün kara ve deniz taşıt işlerini yabancılarla gören Osmanlı Devleti’nin savaş çıkınca sarsılması çok normaldir. Eylül sonlarında devletin mali problemleri daha da artmıştır. Para problemini görüşmek için 27 Eylül’de Sadrazamın evinde bir toplantı yapılmıştır. Bu toplantıda Almanlardan para istenilmesi görüşülmüştür.(Çetinkaya, 1995: 69).

30 Eylül’de Muhtar Paşa, Osmanlı Devleti’nin Alman bankalarından altın olarak beş milyon Türk Lirası ödünç alma arzusunda olduğunu, Alman Hükümetine bildirmiştir. Almanya böyle bir borca karşılık Osmanlı Devleti’nin aktif politikasını ön görmüştür. 11 Ekim 1914’de Alman elçiliğinde verilen yemekte elçi Wangenheim Osmanlı Devleti’nin Almanya’dan borç alma isteğinin kabul edildiğini artık savaşa girilmemesi için hiçbir engelin kalmadığını bildirmiştir. İlginç olan elçinin bütün kabine erkânını değil de Almanların yanında savaşa girmeye taraftar olan Sadrazam, Talat ve Halil Beyler ile Enver ve Cemal Paşa’yı davet etmiş olmasıdır(Sabis, C.II, 1990: 68).

Almanya Osmanlı’ya borç vermeyi kabul etmiştir. Almanya Hükümeti 1915’den itibaren her sene 31 Kânunuevvel’de tesviye edilmek üzere yüzde altı faizli beş milyon lira avansın iki yüz elli bin lirası anlaşmanın imzalanmasından sonra, yedi yüz elli bin lirası Rusya ve ya İngiltere ile savaşa girdiğimizden on gün sonra, kalanı da savaş ilanından otuz gün geçtikten sonra ayda dört yüz bin lira olarak ödenecektir. Bu borcun karşılığında 11Ekim 1914’de Enver ve Talat Paşalar, Osmanlı Devleti’ni Almanya safında savaşa sokmaya karar vermişlerdir (Çetinkaya, 1995: 70).

Aslında Enver Paşa çok daha önceden savaşa girme taraftarıdır. Ona göre Almanya bu savaşta galip gelecektir. Almanya savaşı kazandıktan sonra savaşa girmek anlamsızdır. Zaferin semerelerinden faydalanmak için zaferin

kazanılmasına yardım etmeli ve bu uğurda fedakârlık yapmalıdır. Yani savaşa mümkün mertebe erken girilmelidir. Sadrazam, Talat ve Halil Beyler, Cemal Paşa'da buna razı olunca, Enver Paşa'ya savaşa girmek için karar verdirtici ortam oluşturmuştur(Bolayır, 1946: 21).

Alman elçisinin, Almanların yanında savaşa girmeye taraftar olan vekillere verdiği yemeğin ertesi günü bir kabine toplantısı yapılır. Bu toplantıda savaşa girme meselesi tartışılır. Kabine üyelerinin bir kısmı hemen savaşa girme taraftarıdır. Diğer bir kısmı ise ilkbaharı beklemeyi uygun görür. Yapılan başka bir toplantıda Meclis-i Umumi reisi Halil Beyle Genelkurmay ikinci başkanı hafız Hakkı Bey'in, General Bonzart ile beraber Berlin'e gönderilerek Türk ordularının savaş bakımından içinde buldukları güçlüklerin ve noksanların Alman genel karargâhına izah edilmesi ve bu heyetin Sofya'dan geçerken de Bulgarlarla görüşmesi, ayrıca Donanmanın Başkomutanlığın sorumluluğunda ve savaşa meydan vermeyecek şekilde Karadeniz'de tatbikat kararı alınmıştır(Karabekir, C.II,1994: 356).

### **Osmanlı devlet adamlarının düşünceleri**

16 Ekim 1914'te Genelkurmay Harekât Şubesinin savaşa girme konusundaki düşüncesi şöyledir;

*"Balkan Savaşı'nın yaraları sarılmadan yeni bir savaş karşısındayız. Eksiklerimiz çok fazladır. Bir taarruzu hele bir kış seferini başaracak durumda değiliz. Savaşın bugünkü durumu, sonucun bir kaç ay içinde alınabileceğini göstermiyor. Belki bu sonuç, ilkbaharda alınacaktır. Lehistan'da başlayan muharebenin sonucu şüphelidir. Almanlar kışın güçlüklerinden kurtulmak için Kovno- Brest-Litovsk hattından ileri geçmeyeceklerdir. Bunun için bugün savaşa girmek için uygun bir zaman değildir. Bundan ne bizim ne de müttefiklerimiz için bir fayda beklenir. (E. Albay Muzaffer, 2006: 3) Romanya, Bulgaristan ve Yunanistan tarafsız kalırsa Rusya ve İngiltere'ye karşı savaşa girebiliriz. Hiç olmazsa ilkbahara kadar zaman kazanmalıyız. Birinci Dünya Savaşı'na en önemli yardımı Odessa'dan olacaktır. Ancak yeni gelen Alman gemileri ile beraber donanmanız Karadeniz'de üstün değildir. Ayrıca Odessa'ya hemen yapılacak bir çıkarma, Almanlar Brest-Litovsk hattından ileri yavaşladıkça etkisiz ve üstün düşman kuvvetleri karşısında yalnız kalır (Albay Muzaffer, 2006: 3)."*

Hükümeti teşkil eden devlet adamları, savaşa girmenin lehinde ve aleyhinde olmak üzere ayrılır. Harbiye Nazırı Enver Paşa savaşa hemen girme taraftarıdır. Talat ve Halil Bey'lerde Enver Paşa'nın fikrine inananlardandı. Savaşın Almanlar tarafından kazanılacağını iddia eden Enver Paşa'nın Alman hayranlığı I. Dünya Savaşı öncesine dayanmaktadır. Enver Paşa özellikle de Almanya'nın sosyal düzenine hayran olduğunu mektuplarında anlatmaktadır.(Hanioğlu, 1985: 23). Cavit Bey'in başını çektiği bir grup ise savaşın alacağı şekil belli olmadan savaşa girme taraftarı değildir. Cemal Paşa, Said Halim Paşa tereddüt içindedir. Çürüksulu Mahmut Paşa'nın başını çektiği bir grup savaşa girmemeyi ve tarafsızlığı muhafaza etmeyi düşünür. Maarif Nazırı Şükrü Bey, Şeyhülislam Hayri Efendi, Adliye Nazırı İbrahim Bey, önce Cavit Bey grubuna dâhilken, savaşın oldu bitti olması üzerine Sadrazamla beraber Enver Paşa'nın grubuna dahil olacaklardır(Sabis, C.I, 1990: 52).

Savaşa girme taraftarlarının bir kısmının görüşüne göre, savaşa girilmeli, fakat uygun şartlarda hazırlıklı, takvimi Osmanlı Devleti tarafından

belirlenen bir zamanda grirlmelidir. Cemal Paşa'ya göre hazır olunduktan sonra savaşa dâhil olunmalıdır(Cemal Paşa, 1997: 155).

### **Alman baskısının artması**

Osmanlı Devleti'nin bir türlü savaşa karar veremediğini gören Almanlar, tekrar yoğun baskılara başlarlar. 20 Ekim 1914 günü Liman Paşa, istihbarat şube müdürü Kazım Karabekir'e Türk Hükümeti'nin avutma siyaseti takip ettiğini ama kendisinin Goeben ve Breslau'ı kullanılmayacak hale getirdikten sonra Alman subay ve erleri alarak Almanya'ya döneceğini, Avusturya Macaristan'ın yenilgiye yenilgiye uğramalarından sonra, Rusların İstanbul'u işgal etmelerine de engel kalmayacağını tehditkâr bir ifadeyle belirtmiştir(Sabis, C.II, 1990: 69).

Bunun üzerine 21 Ekim 1914'de harekât Şube Müdürü A. İhsan Sabis, İstihbarat Şube Müdürü Kazım Karabekir ve Genelkurmay ikinci başkanı Hafız Hakkı Beyler bu şartlar altında savaşa girmenin zararları hakkında bir rapor yazarak, başkumandan vekiline vermişlerdir. Bu raporun okunup okunmadığı belli değildir. Ancak bu raporlardan daha evvel Enver Paşa, hükümet tarafından resmen savaşa girmeden önce, Liman ve Bronzart Paşalarla baş başa vererek hükümetten ve Türk Genelkurmay'ından gizli olarak savaşı emrivaki yapacak bir hareketi ve savaş ilanından sonra Cihad ilanı gibi muazzam bir dini davayı tesbit eden bir vesika imzalamıştır. Enver Paşa'nın imzaladığı bu belgenin nedeni, Merkez Karargâh Kurmay Başkanı Bronzart Paşa'da teklif ettiği konulara ait talimatı Alman Hükümetinden almış olmalıdır. 21 Ekim 1914'de Enver Paşa'nın Bronzart Paşa ile hazırladıkları rapor Almanca olarak, Bronzart'ın imzası ile ve Alman şifresiyle Alman Genel Karargâhına gönderilmiştir(Karabekir, C.II, 1994: 352).

### **Bronzart'ın planı**

Enver Paşa'nın Kurmay Başkanı Bronzart Paşa'ya gizli olarak hazırlattığı plan;

*"20 Ekim 1914'de vaziyetin muhakemesi: Nazır Paşa'nın, Karadeniz'de iki taraf filolarının bir savaşa sebebiyet vermeleri halinde ne yapılmalıdır? Sualine cevap: Böyle bir halde Osmanlı ordusu savaş hareketlerine başlamalıdır."*

diye başlar. Daha sonra İngiltere ve Rusya ile Balkanların durumlarını inceledikten sonra da Bronzart Paşa, *"Balkanlarda vaziyet vuzuh kazanıncaya kadar, Trakya'da, İstanbul civarında ve Marmara havzasında büyük kuvvetlerin tutulması lazımdır"* diye devam eder(Çetinkaya, 1995: 72).

Bronzart Paşa raporunda şu teklifleri ileri sürer: "Türk filosu savaş ilan edilmeden, Karadeniz'deki Rus filosuna baskın yaparak orada deniz üstünlüğü kazanılmalıdır. Harekât zamanı Amiral Souchon'a bağlıdır. Rusların savaş ilan etmesi üzerine, padişah tarafından Osmanlı Devleti'nin ve Almanya ile Avusturya-Macaristan'ın müşterek düşmanlarına karşı cihad ilan edilmelidir. Kafkas hududundaki Türk kuvvetleri o taraftaki Rus kuvvetlerini işgal etmelidir. 8. Kolordu gerekirse 12. Kolordu ile takviye edilerek Mısır üzerine harekât etmelidir. Bu hareketin altı haftadan evvel icrası mümkün değildir. Eğer Bulgaristan Osmanlı ile işbirliği yaparsa, Osmanlı ordusu, kuvvetlerinin çokluğu ile Romanya ordusu ile beraber Rusya üzerine yürür. Önce üç-dört kolordu ile Odesa taraflarına bir ihraç hareketi hazırlanır. Fakat bunun yapılması, deniz üstünlüğünün temin olunmasına ve Bulgaristan'la Romanya'nın dostane

bitaraflığına bağlıdır. Bundan başka, Almanya- Avusturya taarruz hareketlerinin Rusya içinde ilerlemesi de icab eder" (Sabis, C.II, 1990: 78–79).

Bronzart Paşa'nın gönderdiği rapordan bir gün sonra 22 Ekimde Amiral Souchon'a şu sözlü emri vermiştir: "*Filomuz, Karadeniz'de üstünlüğü elde etmelidir. Rus filosunu arayınız ve savaş ilan etmeden bulunduğunuz yerde ona hücum ediniz*" (Sabis, C.II, 1990: 80). Bu emri verdikten sonra Enver Paşa, Talat Paşa ile beraber akşam üzeri Mebusan reisi Halil Bey'in evine gitmişlerdir. Aralarında savaşa girip girmeme konusunda tartışmalar olmuştur. Talat Bey bu toplantıda, Almanya ve Avusturya elçilerinin savaşa girme konusunda Osmanlı Devleti'ni yoğun baskı altına aldıklarını öte yandan, itilaf devletlerinin Osmanlı Devleti'nin bağımsızlığını garanti etmesine rağmen Alman subaylarının Osmanlı ülkesinden çıkarılması konusunda baskı yaptıklarını bu durumda hem müttefiklerin güvenin kaybolduğunu hem de diğer devletlerin düşmanlığının gündün güne arttığını, bu nedenle kesin karara varma zamanının geldiği görüşünü savunmuştur. Halil Bey ise, Almanya ve Avusturya elçilerini eleştirerek Osmanlı devleti'nin kendilerine yapabileceği en büyük yardımı Boğazları kapatarak yaptığını, şu sıralar savaş girilirse, Bulgarlarında saldırıya geçeceklerini ve Osmanlı devleti'nin iki ateş arasında kalabileceğini ileri sürmüştür (Menteşe, 1985: 191).

Bu görüşmelerden sonra Talat Bey'in önerisiyle Halil ve Hafız Hakkı Bey'i Berlin ve Viyana'ya gönderme ve Halil Bey'in söylediklerini onlara da aktarması kararı alınmıştır. Sadrazamın da onayı alınarak bayramın ilk günü Halil Bey'in Berlin'e gitmesi kararlaştırılmıştır. Ekim de Rusların Vistül muharebesini kazanıp karşı taarruza geçmeleri ve Almanlar ile Avusturyalıların geri çekilmeye başlamaları üzerine, Enver Paşa amiral Souchon'a şu yazılı emri vermiştir:

*"Bütün filo Karadeniz'e manevra yapmalıdır. Vaziyeti müsait bulduğunuz anda Rus Filosuna hücum ediniz. Muhasamata başlamadan önce bu sabah size verdiğim gizli emri açınız. Sırbistan'a mühimmat naklinin önüne geçmek için yukarıda kabul edilmiş olduğu üzere harekât ediniz "*(Çetinkaya, 1995: 77) denilerek Rusya'ya hücum emri verilmiştir.

### **Rus limanlarının bombalanması**

Enver ve Cemal Paşa'ların emirleri ile donanma 27 Ekim akşamı Karadeniz'e açılmıştır. Dışarı çıkınca karanlıkta Amiral gemisi olan Yavuz'dan öbür gemilere "*savaşa hazır olunuz*" işareti verilir. Aynı zamanda Türk gemilerine her gemiye verdiği görevleri bildirilen zarflar gönderilmiştir. Bunlara göre Yavuz Sivastopol'a, Midilli Kerç'e, Hamidiye Yalta ve Kefe'ye, Berk Novorossisk'i'ye, Gayret ve Numune Odesaya saldırmakla görevlendirilmiştir (Sabis, C. II, 1990: 100).

Osmanlı gemileri aldıkları emirler doğrultusunda görev yerlerine varmışlardır. Yavuz gemisi Sivastopol'a varınca Rus tabyalarıyla çarpışır. Neticede torpil taşıyan pirot Rus nakliye gemisini batırmıştır. Rus donanması 27 ve 28 Ekim'de Türk donanmasının bütün hareketlerini izleyerek yaptığı eğitim ve tatbikatları sürekli taciz etmiştir. Bir Rus torpil gemisi, 3 torpido bot ve bir kömür gemisinin düşmanca düşüncelerle Karadeniz Boğazına ilerlemesi üzerine Goeben tarafından torpil gemisi batırılmış bir torpido ağır şekilde tahrip edilmiş ve kömür

gemisi de ele geçirilmiş, 3 subay, 72 er esir alınmış, Sivastopol bombalanmış, Breslau da Novorossisky'yi tahrip etmiştir(Çetinkaya, 1995: 79).

Görüldüğü gibi Ruslar fiilen Osmanlı donanmasına saldırlar. Osmanlı devleti de bu şekilde savaşa girmiş olur. Talat Paşa Karadeniz olayı ile ilgili olarak şunları söylemiştir;

*"Bu hadiseden hiçbirimiz önceden malûmattar değildik. Fakat herkes gibi, bende Enver Paşa'nın haberi olduğuna kani idim. Bayram günü Meclis-i Mebusan Reisi Halil Bey'in evinde toplandık. Ben Enver Paşa'ya epeyce hücum ettimse de hiç haberi olmadığını yeminle temin etti."* demiştir (Talat Paşa, 2000: 29).

Ali Fuat Türkgeldi olaya ilişkin şunları yazar;

*"Kurban bayramı gecesini başmabeynci Tefik Bey beni uyandırdı. Rus ve Osmanlı donanmaları arasında çarpışmanın meydana geldiğini, durumu padişaha söylememiz gerektiğini ve bunun içinde gerçeği öğrenmek için harekete geçmemizi istedi. Enver ve Cemal Paşa'lara müracaat etmek istedik. Ancak Enver Paşa'nın yatmış olduğunu, Cemal Paşa'nın da yemekli bir davette olduğunu öğrendik. Sabahleyin bayram alayı için sarayda toplandığımızda vekillerin bile olaydan haberleri yoktu. Enver ve Cemal Paşa'larla Talat Bey gelince öğrendik"*(Türkgeldi, 1951: 129).

Cemal Paşa ise,

*"Karadeniz olayını İngiliz dostum Mösyö Weir bana bildirdiğinde ona haberim olmadığını söylemişim. Hâlbuki Enver Paşa bana olayı 5-6 saat önce bildirmiş ve sonuç olarak harbe girdiğimize dair şüphe kalmamıştı. Bu konuda henüz bilgim olmadığı cevabından başka bir şey söylemiyordum."* demiştir (Cemal Paşa, 150).

Said Halim Paşa ise "bu savaşa girmeliydik ama Almanların belirlediği zamanda değil kendi istediğimiz zamanda girmeliydik" diyerek görüşlerini belirtmiştir. Karadeniz olayını sonradan öğrenen Kazım Karabekir, bu olayın Enver ve Cemal Paşa'larla Alman ıslah heyeti başkanı Liman Von Sanders'de büyük sevinç yarattığını yazar (Karabekir, C.II, 1994: 360).

### **Savaş kararının alınışı**

Karadeniz olayından sonra Rusya, İngiltere ve Fransa büyükelçileri, Osmanlı Devletinden bütün Alman subayların gönderilmesini istemiştir. İstanbul Hükümeti taleplerini kabul etmezse pasaportlarını isteyip İstanbul'dan ayrılacaklarını belirtmişlerdir. 30 Ekim'de Rus Dışişleri Bakanı Sazanof 'tan Rus elçisi Giers'e, Osmanlı ülkesini terk etmesini isteyen bir telgraf gelmiştir. Bu teli Sadrazam Said Halim Paşa'ya bildiren elçiye Sadrazam, Osmanlı Devleti'nin savaş istemediğini, Amiral Souchon'un "önce Rus donanmaları saldırdı" sözüne inanmadığını Almanları yola getirebileceğini söyler. İngiliz ve Fransız elçileri hükümetlerinden aldıkları emirle pasaportlarını alıp ülkelerine dönmüşlerdir(Mutluçağ, 1972: 122).

30 Ekim'de Sadrazam yalısında olayı değerlendirmek için bir toplantı yapılır. Toplantıda Ruslara bir nota verilip donanma taarruzunun hükümetin buyruğu ile yapılmadığını, onun geriye çağrılmış olduğunu, Ruslarında donanmalarını bizim tarafa göndermemeleri gerektiğini Ruslara anlatılmalıdır. Toplantı bu kararı aldıktan sonra dağılmıştır(Çetinkaya, 1995: 84-85).

31 Ekim'de Osmanlı notası Petrograd, Londra, Paris, Romen büyükelçiliklerine telgrafla gönderilmiştir. Aslında asıl muhatap Rusya'dır. Diğerlerine bilgi vermek amacıyla gönderilmiştir. 1 Kasım'da da İstanbul ve Fransız Büyükelçileri İstanbul'u terk etmişlerdir. Elçilerin İstanbul'dan ayrılmalarından sonra ilk meclis-i vükela 2 Kasım'da toplanmıştır. Karadeniz olayı ile istifa etmeyi düşünen ama Talat, Enver ve Cemal Paşaların ısrarı ile hükümetten çekilmeme kararı alan Sadrazam Sadi Halim Paşa, toplantıda yaptığı konuşmada son günlerde olup biteni resmi bir şekilde anlattıktan sonra Osmanlı Devleti'nin kendini Rusya, İngiltere ve Fransa hükümetleriyle savaş durumunda saymak zorunda olduğunu ve bunu yazı ile padişaha bildirilmesi gerektiğini söylemiştir. Bunun üzerine kabine savaşın zorunlu olduğunu kabul ederek padişaha bildirmiştir. Padişahın onayı alınarak 11 Kasım 1914'de de savaş ilan iradesi yayınlanmıştır (Karabekir, C.II, 1994: 372).

Sadrazam Said Halim Paşa, Enver Paşa, Dâhiliye Nazırı Talat Paşa, Adliye Nazırı İbrahim Bey, Bahriye Nazırı Cemal Paşa, Maarif Nazırı Şükrü Bey, Şeyhülislam Hayri Bey'in aldıkları karar sonucu padişah'ın imzaladığı savaş ilan iradesi, 11 Kasım 1914'de ilgili makamlara ve o günkü gazetelere bildirilmiştir. 2 Kasım'da Rusya, 5 Kasım'da da İngiltere ve Fransa Osmanlı Devletine savaş ilan edince Osmanlı Devleti de 11 Kasım 1914 de bu üç devlete savaş ilan etmiştir (Çetinkaya, 1995: 89). Böylece Osmanlı Devleti fiilen de hukukende savaşa girmiştir.

İttihatçılar, sırtlarında adeta bir kambur olan I. Dünya Savaşına giriş sorununu hiçbir zaman dürüst ve akıllı bir çözüme kavuşturmamışlar, kendilerine bağımlı meclislerde anayasal işlemler yerine, oldubitteleri tercih ederek tarihi sorumluluklarını ağırlaştırmışlardır. Sarıkamış'tan başlayıp, Mondros'ta biten bu politikanın en büyük özelliği, bu savaşın hiçbir sorunu ciddi çözümlere bağlamayacak kadar yetersiz olduğunu kanıtlamış olmasıdır (Tunaya, 1959: 504).

### Sonuç

1914-1918 harbi tarihin ilk dünya harbidir. Bu savaşa iki büyük devlet grubu ile onların cephelerinde yer alan peyk devletler katılmıştır. Osmanlı Devleti, her bakımdan bu savaşta ayrı bir öneme sahiptir. Çünkü özellikle Çanakkale savunması ile boğazları Batı blokuna kapatarak Rusya'yı tecrit eden Osmanlı Ordusu harbin neticesine fazlasıyla etki etmiştir. Harbin ağırlık merkezi Avrupa olmuştur. Bununla birlikte harb bir kara harbi olarak kalmamıştır. Güçlü donanmalara sahip olan İngiltere ve Fransa bu avantajlarını kullanmak istemiştir. Buna mukabil Almanya donanması da genç olmasına rağmen oldukça güçlü olduğunu göstermiş ve özellikle deniz altılarıyla İngiltere ile Fransa'ya ağır kayıplar verdirmiştir. Hem karada hem de denizde devam eden bu dünya harbinden Osmanlı Devleti'de nasibini almıştır.

20. Yüzyılın başında bile hala çok geniş bir alana sahip olan Osmanlı Devleti, Avrupa'ya yakınlığı ve Dünya ticaret yolları üzerindeki stratejik konumu nedeniyle büyük güçlerin üzerinde yoğun olarak nüfuz mücadelesine girdikleri bir ülkedir. Trablusgarp ve Balkan savaşlarından ağır yenilgiyle çıkarak Avrupa'da büyük toprak kaybına uğrayan Osmanlı Devleti, özellikle Balkan savaşlarında Rusya'nın Boğazları ele geçirmek istediğine inanmış ve Rus tehlikesini bertaraf etmek için güçlü bir devletin ittifakına ihtiyaç duymuştur. Osmanlı Devleti ittifak

arayışı içinde Londra ve Paris'te yaptığı temaslardan olumlu bir sonuç elde edememiştir. Rusya'ya dahi ittifak teklifinde bulunmuştur. Fakat sonuçta bir savunma ittifakı uğrunda Almanlara ümit bağlamak zorunda kalmıştır. I. Dünya Savaşı çıkıncaya kadar Osmanlı'yı pahalı bir müttefik olarak gören Almanya, bu savaşın ana çekişme alanının Avrupa olacağını anlayınca, yükünü hafifletmek için Osmanlı'yı İngiltere ve Rusya'ya karşı savaşa sokmaya karar vermiş, Türk tarafını savaşa ikna ederek anlaşma imzalatmıştır. Almanya savaşın başlangıcında Osmanlı Devleti'nin yardımı olmadan savaşı kazanabileceğine inanmıştır. Bu aşamada Osmanlı Devleti'nden beklenen şey sadece Boğazları kapaması ve Rusya'ya karşı Kafkasları koruması olmuştur. Ancak İngiltere'nin savaşa girme ihtimalinin artması üzerine Almanlar bu fikrinden vazgeçmişlerdir.

Birinci Dünya Savaşı başladığında tarafsızlığını ilan eden Osmanlı Devleti, Almanya'nın savaşa girdiğinin ertesi günü yaptığı anlaşma gereği Almanya'nın yanında savaşa girmek zorunda kalmıştır. Aslında Osmanlı devlet adamları savaşa girme konusunda farklı düşüncelere sahipti. Cavit Bey'in başını çektiği bir grup savaşın alacağı şekil belli olmadan savaşa girilmesi taraftarı değilken Enver Paşa'nın önderliğindeki bir diğer grup da Osmanlı Devleti'nin kaybettiği bazı toprakları geri almasının ve de güvenliğin sağlanması için temkinli yaklaşılsa da böyle bir anlaşmaya ihtiyacı olduğuna inanmışlardır.

Boğazlara muhtemel bir saldırıyı karşılamak için gereken savunma önlemlerinin henüz tamamlanamamış olması, Kafkasya, Mısır ve Hindistan'a yönelik girişimlerin henüz istenilen seviyeye gelmemesi bu ihtiyacın başlıca gerekçeleridir. Bunun yanı sıra başta Bulgaristan olmak üzere Balkan ülkelerinin Sırbistan haricinde durumlarının henüz netleşmemesi de Enver Paşa'yı temkinli olmaya itmiştir. Başlangıçta tarafsız kalınması gerektiğini düşünen hatta yaşanan gelişmeler üzerine istifa etmeyi dahi düşünen Sadrazam Said Halim Paşa, Talat, Enver ve Cemal Paşaların ısrarı ile kabineyi savaşın zorunlu olduğuna inandırmış ve netice de padişahın da onayı alınarak 11 Kasım 1914'te savaş ilan iradesi yayınlanmıştır. Bu kararda Almanların Türkiye'yi bir an önce savaşa sokmak yolundaki baskıları çok etkili olmuştur. Özellikle Alman-Fransız muharebelerinde Paris yolunu açacak hızlı ve kesin bir üstünlük sağlanamaması üzerine bu baskı daha da yoğunlaşmıştır. Almanlar Karadeniz'de bir saldırıyı, Kafkasya ve Mısır harekâtlarını ısrarla istemişlerdir. Bütün bu gelişmeler ışığında nihayetinde Goben ve Breslav'ın Karadeniz'deki hareketleri bilindiği gibi Osmanlı Devleti'ni bir oldubitti ile savaşa sokmuştur. Bu savaşa giriş Osmanlı Devleti'nin kararlılığı ile değil daha çok diğer devletlerin baskıları ve başarılı politikaları ile olmuştur. Ancak netice itibarıyla Osmanlı Devleti kabine kararı ve padişahın onayı ile savaşa girmiştir. Bu savaş her bakımdan Osmanlı Devleti'nin hezimetleriyle sonuçlanmış, Almanların istediği Kafkas ve Kanal harekâtları da tam bir fiyasko ile sonuçlanmıştır. Nihayetinde Osmanlı Devleti birçok cephede savaşmak zorunda kalmış, milyonlarca askerini kaybetmiş ve bu kayıplara dayanamayarak yıkılmıştır. Bu acı tecrübeden yeterince ders çıkararak Türkiye Cumhuriyeti ekonomik sıkıntılarla boğuşmayı göze alarak İkinci Dünya Savaşı'na girmemiştir.

### Kaynaklar

- Akbay, C. (1991). *Birinci Dünya Harbinde Türk Harbi*. Genelkurmay ATASE Yayınları, Ankara.
- Akşin, S. (1970). *31 Mart Olayı*. AÜSBF Yayınları, Ankara
- Armaoğlu, F. 20. *Yüzyıl Siyasi Tarihi*. Alkim Yayınları, Ankara  
 \_\_\_\_\_; 19. *Yüzyıl Siyasi Tarihi (1789–1914)*. Ankara 1997
- Ahmet İ. P. *Harbi Umuminin Vuku ve Ziyainda Mesuller ve Mesuliyetler*. ATASE Arşivinde Yayınlanmamış Daktilo Metin.
- Aydemir, Ş. S. (1971). *Makedonya'dan Orta Asya'ya Enver Paşa. II- III*, İstanbul.
- Bayur, Y. H. *Türk İnkılâp Tarihi. II-III*, TTK Yayınları, Ankara 1991.
- Bilsel, Cemil (1932). *Lozan; 1*. Ahmet İhsan Matbaası, İstanbul.
- Birinci Dünya Harbinde Türk Harbi. I, Osmanlı İmparatorluğunun Siyasi ve Askeri Hazırlıkları ve Harbe Girişi*, Genelkurmay Basımevi, Ankara 1970.
- Bolayır, E. (1946). *Talat Paşa'nın Hatıraları*. Güven Basımevi, İstanbul
- Çetinkaya, S. (1995). *Osmanlı Devleti'nin 1. Dünya Savaşına Girişi*. (İstanbul Üniversitesi Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Enstitüsü), Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul
- Cemal Paşa (1977). *Hatıralar*. Çağdaş Yayınları, İstanbul
- E. Albay M.(2006). *Birinci Dünya Savaşında Mısır Seferi Çerçevesinde Birinci Kanal Akını*. Yayına Haz: Hülya Toker, Genelkurmay ATASE Yayınları, Ankara.
- Eraslan, C. (2002). *Bir Devletin Çöküşü: Osmanlı Devleti'nin Çöküşü. Türkiye Cumhuriyeti Tarihi I*, Atatürk Araştırma Merkezi, Yayına Hazırlayan: Hüseyin Tosun, Ankara
- Hanioğlu, Ş. (1985). *Enver Bey'in Mektupları*. S.B.F Yayınları, İstanbul
- Jackh, E. (1946). *Yükselen Hilal*. Çeviren: P. Kulturman, Uğur Kitabevi, İstanbul
- Karabekir, Kazım; 1. *Cihan Harbine Neden Girdik?. I-II*, Yakın Tarih Serisi, İstanbul 1994
- Karal, E. Z. (1993). *Osmanlı Tarihi. VIII*, Türk Tarih Kurumu Yayınları, Ankara
- Keleşılmaz, V. (1999). *Belgelerle Türkiye'nin I.Dünya Savaşına Giriş Süreci*. *Erdem*, 11/31, 139-153
- Mutlucağ, H. (1972). *Sovyet Arşivi Gizli Belgelerinde Anadolu'nun Taksim Planı*. Gün Matbaası, İstanbul
- Menteşe, H. (1985). *Anılar*. Hürriyet Vakfı Yayınları, İstanbul
- Söylemezoğlu, K. (1946). *Hariciye Hizmetinde 30 Sene*. Saka Matbaası, İstanbul
- Türkgeldi, A. F.(1951). *Görüp İşittiklerim*. T T K. Yayınları, Ankara
- Tunaya, T. Z. (1959). *Hürriyetin İlanı*. Baha Matbaası, İstanbul
- Talat P.(2000). *Talat Paşa'nın Hatıraları*. Yayına Haz: Alpay Kabacalı, İş Bakası Kültür Yayınları, İstanbul.
- Sabis, A. İ. (1990). *Harp Hatıralarım. I- II*, Nehir Yayınları, İstanbul
- Sanders, L. V. (1968) . *Türkiye'de Beş Yıl*. Burçak Yayınevi, İstanbul
- Said Halim Paşa(1991) . *Buhranlarımız*. Yayına Haz: Ertuğrul Düzdağ, İz Yayıncılık, İstanbul
- Sultan Abdülhamit. *Siyasi Hatıratım*. İstanbul 1984



- Ülman, A. H. (1972). *Birinci Dünya Savaşına Giden Yol ve Savaş*. AÜSBF Yayınları, Ankara
- Yalman, A.E.( 1970). *Yakın Tarihte Gördüklerim ve İştiklerim*. I, Rey Yayınları, İstanbul

# **Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Öz-Yeterlik Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi**

## **Investigating Candidate Teachers' Self-Efficacy Perceptions in Terms of Different Variables**

**Abdurrahman EKİNCİ\***  
**Mardin Artuklu Üniversitesi**  
**M.Cevat YILDIRIM\*\***  
**Mardin Artuklu Üniversitesi**  
**Recep BİNDAK\*\*\***  
**Gaziantep Üniversitesi**  
**Ömer Murat ÖTER\*\*\*\***  
**Mardin Artuklu Üniversitesi**  
**Faysal ÖZDAŞ\*\*\*\*\***  
**Mardin Artuklu Üniversitesi**  
**Mehmet Ali AKIN\*\*\*\*\***  
**Mardin Artuklu Üniversitesi**

### **Özet**

Eğitimin kalitesi, büyük ölçüde öğretmenlerin niteliğiyle doğru orantılıdır. Bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin öz-yeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesidir. Bu araştırma, tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın evreni, 2011-2012 öğretim yılında Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesinin son sınıfında öğrenim gören 804 öğretmen adayından oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemini, tesadüfi örnekleme yöntemiyle belirlenen farklı programlarda öğrenim gören 286 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Bu araştırmada kişisel bilgi formu ve araştırmacılar tarafından geliştirilen "Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Öz-Yeterlikleri Ölçeği (ÖAÖMİÖYÖ)" kullanılmıştır. Verilerin analizinde, betimsel istatistikler (aritmetik ortalama ve standart sapma), *t* testi ve tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Araştırmada, öğretmen adaylarının

\*Doç.Dr., Mardin Artuklu Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, aekinci74@yahoo.com

\*\* Yrd.Doç.Dr., Mardin Artuklu Üniversitesi Edebiyat Fakültesi mcevatyildirim@gmail.com

\*\*\* Yrd.Doç.Dr., Gaziantep Üniversitesi Eğitim Fakültesi bindak@gantep.edu.tr

\*\*\*\* Öğr.Gör.Dr., Mardin Artuklu Üniversitesi Edebiyat Fakültesi metrmuratoter@hotmail.com

\*\*\*\*\* Yrd.Doç.Dr., Mardin Artuklu Üniversitesi Edebiyat Fakültesi faysalozdas@hotmail.com

\*\*\*\*\* Yrd.Doç.Dr., Mardin Artuklu Üniversitesi Edebiyat Fakültesi akina7215@hotmail.com

öğretmenlik mesleğine ilişkin öz-yeterlik algılarının öğrenciyi tanıma ve değerlendirme boyutunda orta, diğer dört boyutta ise iyi düzeyde olduğu saptanmıştır. Öğretmen adayları, özellikle "öğretmenlik sanatı" ve "iletişim ve sosyal yetkinlik" boyutlarında kendilerini daha yeterli görmektedirler. Buna göre, öğretmen adaylarının eğitiminde, "öğrenciyi tanıma ve değerlendirme" boyutuna daha fazla önem verilmesi gerektiği söylenebilir.

*Anahtar Kelimeler:* Öğretmen adayı; öğretmenlik mesleği; öz-yeterlilik

### **Abstract**

The quality of education is highly directly proportional with teachers' quality. The purpose of this study is to examine teacher candidates' self efficacy perceptions in terms of different variables. This study was realized through descriptive survey model. The population of the study was composed of 804 students attending the last grade of Dicle University Ziya Gökalp Education Faculty in the academic year of 2011-2012. The study sample consisted of 286 teacher candidates selected through random sampling from different programs. Personal information form and "The Scale of Self-Efficacy of Teacher Candidates for Teaching Profession" (SSETCTP) developed by the researchers were used in the collection of the data. Descriptive statistics (mean and standard deviation), *t* test and one-way analysis of variance were employed in the analysis of the data. The results show that teacher candidates' self efficacy perceptions towards teaching profession are at medium level in terms of "recognizing and evaluating the student" dimension and at good level in terms of other four dimensions. Teacher candidates see themselves especially more adequate in "art of teaching" and "communication and social competency" dimensions. Thus, it can be said that more importance should be given to "recognizing and evaluating the student" in teacher training.

*Keywords:* teacher candidate, teaching profession, self-efficacy

### **Giriş**

Öğretmenlik mesleği, diğer mesleklerin bilişsel ve devinisel inceliklerinin öğretilme sürecinde oynadığı kilit rol nedeniyle "mesleklerin mesleği" olarak tanımlanmaktadır. Mesleki eğitimin ve mesleki yaşamın sağlıklı işlenmesi, öğretmen yetiştirme mekanizmasının sağlıklı oluşmasına ve işlenmesine bağlıdır (Türer, 2012). Eğitimin niteliği ve kalitesi de büyük ölçüde öğretmenlerin niteliğiyle doğru orantılıdır. Bu bakımdan öğretmenlerin, hem adaylık sürecinde hem de hizmet içinde, iyi bir biçimde yetiştirilmeleri gerekmektedir (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005; Şişman, 2007). Öğretmen yetiştirme sürecinde üzerinde durulması gereken birçok konu vardır. Bunlardan biri de öz-yeterliktir. Kazandırılması planlanan ve kazandırıldığı düşünülen yeterliklerden ise yetiştirilen öğretmen adayının kendisinin sahip olduğunu düşündüğü yeterliklerin neler olduğunun önemli ve anlamlı olduğu söylenebilir.

Öz-yeterlik, il defa Bandura (1977)'nin Sosyal Öğrenme Kuramında öne çıkan kavramlardan biridir. Öz-yeterlik algısı, "bireyin belirli bir performans göstermek için gerekli etkinlikleri organize edip yerine getirme kapasitesi hakkında kendine ilişkin yargısı" biçiminde tanımlanmaktadır (Bandura,

1986:391). Başka bir ifade ile öz-yeterlik algısı, bireyin işini etkili bir şekilde yapma kapasitesine ilişkin kendi inancıdır. Bu doğrultuda, öğretmen adayı açısından öz-yeterlik, öğretmenlik mesleğini etkili bir şekilde yapma kapasitesine ilişkin kendi yargısı ya da inancıdır.

Öz-yeterlik, bir sorun ya da istenmeyen bir durumla karşılaşan bireyin bu konuda ne kadar çaba harcayacağını ve bu sorunla ne kadar sürede yüz yüze kalabileceğini de belirlemektedir (Bıkmaz, 2002). Acar'ın (2012), çeşitli yazarlardan (Donald 2003; Schunk ve Frank 2002; Snyder ve Lopez 2002) aktardığına göre öz-yeterlik, bireyin yeteneklerini ve becerilerini koordine etmek için yapabilecekleri hakkındaki inancı, belli alanlarda, durumlarda bireyin yeteneklerini deneyerek yapabileceğinin kapasitesi, sonucun ortaya çıkardığı davranışın icra edilmesi ve bireyin kendine duyduğu güven olarak ifade edilmiştir. Senemoğlu (2004) ise öz-yeterliği, "*bireyin farklı durumlarla baş etme, belli bir etkinliği başarma yeteneği ve kapasitesine ilişkin kendi hakkındaki yargısını, inancını ifade etmesi*" olarak tanımlamaktadır. Bireyler, hayatlarının her safhasında çeşitli güçlüklerle karşılaşabilirler. Bu güçlükler karşısında yeteneklerine inanmaları, özgüvenleri ve güçlükler karşısında sebat göstermeleri başarılı olmaları için fırsatlar doğurabilir.

Yapılan araştırmalar pedagojik eğitimin öğretmen adaylarının öz-yeterlilik inancını geliştirmede önemli etkiye sahip olduğunu ortaya koymuştur (Ekici, 2008; Tanel, 2013; Yüksel, 2014). Bireyin öz-yeterlik duygusunun gelişiminde örgün eğitim kurumları büyük bir öneme sahiptir. Özellikle öğretmenin, okul ortamında öğrencilerde öz-yeterlik duygusunun geliştirilmesinde en önemli rolü oynadığı inkâr edilemez bir gerçektir. Öğretmenin etkili ve başarılı bir öğrenme ortamını oluşturarak bu rolünü iyi bir şekilde oynayabilmesi ise mesleğine ilişkin öz-yeterlik inancına bağlıdır (Akkoyunlu, Orhan ve Umay, 2005). Öz-yeterlik düzeyleri yüksek olan öğretmenlerin; öğrencilerle etkili iletişim kurma, derslerde uygun öğretim tekniklerini seçme, öğrencilerin başarılarını artırma gibi konularında daha başarılı ve istekli olacakları ifade edilmektedir (Ekici, 2008).

Öz-yeterlik inancı bireyin amaçlarını, kararlarını ve yaşam biçimini belirlemektedir. Öz-yeterlik inancı sayesinde birey, kendi kapasitesi hakkında rahatlıkla karar verebilmektedir (Cantürk-Günhan ve Başer, 2007). Bireyin öz-yeterlik inancının yüksek olması, onun başarısını olumlu etkilemektedir. Öğretmenlerin öz-yeterliğine ilişkin yapılan çalışmaların daha çok çeşitli branşlardaki öğretmenlerin öz-yeterlik düzeylerine yönelik olduğu görülmektedir (Akkuş, 2013; Aktag, 2013; Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya 2005; Gerçek ve diğ., 2006; Kiremit, 2006; Zayımoğlu-Öztürk, 2013). Öğretmenlerin genel çerçevede mesleki bakımdan öz-yeterliliği ile ilgili sınırlı sayıda çalışmanın yapıldığı anlaşılmaktadır (Çakır, Kan ve Sünbül 2006; Özdemir, 2008). Yüksek öz-yeterliliğe sahip öğretmenlerin eğitim-öğretime katkısının aşikarlığı ve öğretmen adaylarının öz-yeterliliklerinin eğitim ile geliştirilebildiği göz önüne alındığında öz-yeterlik ile ilgili çalışmaların önemi kendiliğinden ortaya çıkar. Bu bakımdan Eğitim Fakültelerinde verilen hizmet öncesi öğretmen yetiştirme eğitiminin sonuna gelmiş olan öğretmen adaylarının, öğretmenlik mesleğiyle ilgili genel

çerçevdeki mesleki öz-yeterliklerine ilişkin algılarının tespit edilmesi öğretmen yetiştirme sistemine sağlayacağı katkı açısından önemli görülmüştür.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin öz-yeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesidir. Bu genel amaca bağlı olarak şu sorulara cevap aranmıştır: 1-) Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği öz-yeterlik algıları nasıldır? 2) Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği öz-yeterlik algıları; cinsiyet, mezun olunan lise türü ve öğrenim görülen bölüm değişkenlerine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?

### **Yöntem**

Bu çalışmada, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği öz-yeterlik algılarının bazı değişkenler açısından karşılaştırılması amaçlandığından bu araştırma, tarama modeline dayalı olarak yürütülmüştür.

### **Evren ve Örneklem**

Araştırmanın evreni, 2011–2012 öğretim yılında Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesinin son sınıfında öğrenim gören 804 öğretmen adayından oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemi, tesadüfi örnekleme yöntemiyle belirlenen ve farklı programlarda (ilköğretim, ortaöğretim fen ve matematik, yabancı diller eğitimi bölümlerinde) öğrenim gören toplam 286 öğretmen adayı oluşturmaktadır.

### **Veri Toplama Aracı**

Bu çalışmada kişisel bilgi formu ve araştırmacılar tarafından geliştirilen "Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Öz-Yeterlikleri Ölçeği (ÖAÖMİÖYÖ)". ÖAÖMİÖYÖ'nün geliştirilmesi için öncelikle 2010–2011 öğretim yılında Dicle Üniversitesinde gerçekleştirilen Eğitim Fakültelerinin Öğretmen Yetiştirme Kapasitesinin Güçlendirilmesi Projesi kapsamında öğretmen adayı yeterliklerinin belirlenmesi çalışmayı sonuç raporundaki (Oral, Ekinci, Yıldırım, Öter, Özdaş ve Akın, 2011) maddelerden yararlanılarak 5'li likert tipi [çok yeterliyim, yeterliyim, kabul edilebilir düzeydeyim, kendimi geliştirmeliyim, kesinlikle kendimi geliştirmeliyim] şeklinde hazırlanan 50 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur. Bu maddelere ilişkin eğitim bilimleri alanı uzmanlarının (beş öğretim üyesi) görüşü alınmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda 40 maddelik taslak ölçek oluşturulmuştur. Ölçeğin geçerliliğini belirlemek için faktör analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda taslak ölçekteki tüm maddelerin toplam ölçek puanlarıyla anlamlı (.434–.610 arasında) korelasyon gösterdiği ve verilerin faktör analizine uygun olduğu (KMO katsayısı=0.901; Bartlett Testi  $\chi^2 = 4210.7$  sd=496;  $p < 0.01$ ) görülmüştür. Temel bileşenler analizi ile varimax döndürme yöntemi uygulanarak yapılan analizde maddelerin (29 madde) beş faktöre ayrıldığı, maddelerin faktör yükleri 45-.84 arasında değerlere sahip olduğu ve beş faktörün toplam varyansın %55.6'sını açıkladığı belirlenmiştir. Faktörler için belirlenen adlandırmalar ve faktörlerdeki madde sayıları ile faktörlerin açıklanan varyans değerleri sırasıyla şöyledir (Ek: 1): Öğretmenlik sanatı (yedi madde, %12.7), iletişim ve sosyal yetkinlik (altı madde, %12.4), öğrenme ve öğretme süreci (beş madde, %11), öğrenciyi tanıma ve değerlendirme (yedi madde,

%10.6), program bilgisi (dört madde, %8.9). Maddelerin toplamı için Cronbach Alpha iç tutarlık güvenilirlik katsayısı 83 olarak hesaplanmıştır. Faktörler için Cronbach Alpha iç tutarlık güvenilirlik katsayıları ise sırasıyla şöyle bulunmuştur: “.84”, “.84”, “.82”, “.82”, “.78”. Bu sonuçlar, ölçeğin iç tutarlık güvenilirlik katsayılarının yüksek olduğunu göstermektedir.

### Verilerin Analizi

Veriler, SPSS 17,0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Analizde parametrik analiz tekniklerinin uygulanmasına yönelik varsayımların karşıladığı belirlenmiştir. Betimsel istatistikler (aritmetik ortalama, standart sapma) ve parametrik analiz tekniklerinden ilişkisiz örneklem *t* testi ve ANOVA (tek yönlü varyans analizi) teknikleri kullanılmıştır. Tek yönlü varyans analizinde anlamlı farklılığın görüldüğü durumlarda Scheffe çoklu karşılaştırma testi uygulanmıştır. Anlamlılık düzeyi, 0.05 olarak kabul edilmiştir. Verilerin yorumlanması, “1.00–1.80: çok zayıf”, “1.81–2.60: zayıf”, “2.61–3.40: orta”, “3.41–4.20: iyi”, “4.21–5.00: çok iyi” şeklinde yapılmıştır.

### Bulgular

Bulgular, araştırmanın amacına göre iki alt başlıkta açıklanmıştır.

### Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Öz-Yeterlik Algıları

Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği öz-yeterlik algılarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma puanları Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik Algılarına İlişkin Puanlar

Boyut	N	$\bar{X}$	S
Öğretmenlik sanatı (ÖS)	286	3.79	.70
İletişim ve sosyal yetkinlik (İSY)	286	3.72	.74
Öğrenme ve öğretme süreci (ÖÖS)	286	3.45	.67
Öğrenciyi tanıma ve değerlendirme (ÖTD)	286	3.40	.74
Program bilgisi (PB)	286	3.42	.74

Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği öz-yeterlik algılarının ‘Öğrenciyi Tanıma ve Değerlendirme’ boyutunda orta, diğer dört boyutta ise iyi düzeyde olduğu saptanmıştır.

### Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleği Öz-Yeterlik Algılarının Bazı Değişkenler Açısından Karşılaştırılması

Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği öz-yeterlik algı puanlarının cinsiyet değişkeni açısından karşılaştırılmasına yönelik iki örneklemlili bağımsız gruplar *t* testi sonuçları Tablo 2’de verilmiştir. Tablo 2 incelendiğinde, cinsiyet değişkeni açısından öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği öz-yeterlik algıları arasında anlamlı fark bulunmadığı anlaşılmaktadır.

Tablo 2. Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleği Öz-Yeterlik Algılarının Cinsiyet Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

Öz-Yeterlik Alt Boyutu	Bayan (n=146)	Bay (n=137)	t	P
	$\bar{X} \pm s$	$\bar{X} \pm s$		
Öğretmenlik sanatı	3.80±.68	3.76±.71	.50	.62
İletişim ve sosyal yetkinlik	3.78±.72	3.66±.75	1.42	.16
Öğrenme ve öğretme süreci	3.42±.62	3.49±.70	.96	.34
Öğrenciyi tanıma ve değerlendirme	3.40±.69	3.41±.78	.17	.86
Program bilgisi	3.45±.67	3.41±.81	.34	.64

Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği öz-yeterlik algı puanlarının mezun olunan lise türü değişkeni açısından karşılaştırılmasına yönelik bağımsız gruplar t testi sonuçları Tablo 3'te gösterilmiştir.

*Tablo 3. Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleği Öz-Yeterlik Algularının Mezun Olunan Lise Türü Değişkeni Açısından Karşılaştırılması*

Öz-Yeterlik Alt Boyutu	Sınavla Öğrenci alan Liseler (n=134)	Genel Lise (n=152)	t	P
	$\bar{X} \pm s$	$\bar{X} \pm s$		
Öğretmenlik sanatı	3.84±.68	3.74±.72	1.12	.26
İletişim ve sosyal yetkinlik	3.78±.71	3.67±.76	1.32	.19
Öğrenme ve öğretme süreci	3.44±.73	3.42±.66	.80	.42
Öğrenciyi tanıma ve değerlendirme	3.44±.73	3.37±.75	.80	.42
Program bilgisi	3.48±.70	3.36±.77	1.37	.16

Tablo 3'teki sonuçlara göre, sınavla öğrenci alan liselerden mezun olmuş öğretmen adaylarının öz-yeterlik ortalamalarının tüm alt boyutlarda genel liselerden mezun olmuş öğretmen adaylarının ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Ancak, mezun oldukları lise türüne göre öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin öz-yeterlik algıları arasında görülen bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı söylenebilir ( $p > .05$ ).

Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği öz-yeterlik algı puanlarının bölüm değişkeni açısından karşılaştırılmasına yönelik tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 4'te verilmiştir. Tablo 4'te görüldüğü gibi öğrenim görülen bölüm değişkeni açısından öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği öz-yeterlik algıları arasında anlamlı fark bulunmaktadır ( $F=5.122$ ;  $p \leq .05$ ). ÖS boyutunda yabancı diller bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği öz-yeterlik algıları, ortaöğretim alan öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adaylarına göre anlamlı derecede daha yüksektir.

**Tablo 4.** Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleği Öz-Yeterlik Algı Puanlarının Bölüm Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

<b>BOYUT</b>	<b>Bölüm</b>	<b>n</b>	$\bar{X}$	<b>S</b>	<b>F</b>	<b>p</b>	<b>Far</b>
ÖĞRETMENLİK SANATI	Yabancı diller (a)	69	3.97	.64			
	İlköğretim (b)	169	3.76	.70	3.85*	.02	a-c
	Ortaöğretim (c)	48	3.62	.71			
İLETİŞİM VE SOSYAL YETKİNLİK	Yabancı diller (a)	69	3.95	.61			
	İlköğretim (b)	169	3.66	.75	4.61*	.01	a-b a-c
	Ortaöğretim (c)	48	3.61	.81			
ÖĞRENME- ÖĞRETME SÜRECİ	Yabancı diller	69	3.59	.62			
	İlköğretim	169	3.41	.65	2.03	.13	-
	Ortaöğretim	48	3.38	.77			
ÖĞRENCİYİ TANIMA VE DEĞERLENDİRME	Yabancı diller	69	3.54	.74			
	İlköğretim	169	3.38	.68	2.02	.14	-
	Ortaöğretim	48	3.27	.89			
PROGRAM BİLGİSİ	Yabancı diller (a)	69	3.63	.73			
	İlköğretim (b)	169	3.32	.73	4.51*	.01	a-b
	Ortaöğretim (c)	48	3.47	.74			

\*:  $p \leq .05$ ; Sd:2-283

Program Bilgisi boyutunda yabancı diller bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği öz-yeterlik algıları ilköğretim bölümünde öğretim gören öğretmen adaylarına göre anlamlı derecede yüksek bulunmuştur. İletişim ve sosyal yetkinlik' boyutunda ise yabancı diller bölümünde okuyan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği öz-yeterlik algılarının, hem ilköğretim bölümünde hem de ortaöğretim alan öğretmenliği bölümünde okuyan öğretmen adaylarına göre anlamlı derecede yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

### **Sonuç ve Tartışma**

Bu araştırmada, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği öz-yeterlik algılarının düzeyi ve bu düzeyin cinsiyet, mezun olunan lise türü ve bölüm değişkenleri açısından ne düzeyde farklılaştığı belirlenmeye çalışılmıştır. Öğretmen adaylarının öz-yeterlik algıları öğretmenlik sanatı, iletişim ve sosyal yetkinlik, öğrenme ve öğretme süreci, öğrenciyi tanıma ve değerlendirme ve program bilgisi boyutlarında ele alınmıştır.

Elde edilen sonuçlar değerlendirildiğinde, öğretmen adaylarının "öğrenciyi tanıma ve değerlendirme" boyutunda öz-yeterlik düzeylerinin orta düzeyde, diğer boyutlarda ise iyi düzeyde olduğu ve özellikle "öğretmenlik sanatı" ile "iletişim ve sosyal yetkinlik" alanlarında kendilerini daha yeterli gördükleri yönünde sonuçlar elde edilmiştir. Örneklem grubunun eğitim fakültesi son sınıf öğrencileri olduğu dikkate alındığında; henüz uygulamalı eğitimlerini tamamlamadıkları, dolayısıyla öğrenciyi tanıma yeterliklerinin mevcut



olabileceği düşünülebilir. Bununla birlikte, öğretmen adaylarının eğitiminde, "öğrenciyi tanıma ve değerlendirme" alanına daha fazla önem verilmesi gerektiği söylenebilir.

Ayrıca araştırmada, öğretmen adaylarının cinsiyetleri ve mezun oldukları lise türleri açısından öz-yeterlik algılarının anlamlı düzeyde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Literatürde öğretmen adaylarının cinsiyetleri ve mezun oldukları lise türü ile öz-yeterliklerine ilişkin algılarına dair araştırmalar incelendiğinde farklı bulgular elde edildiği görülmektedir. Bazı araştırmalarda cinsiyet ile öğretmenlik mesleğine ilişkin öz-yeterlik düzeyleri arasında algı farklılıkları olduğu yönünde bulgular elde edilirken (Akkuş, 2013; Brandon 2000; Çapri ve Çelikkaleli, 2008; Demirtaş, Cömert ve Özer 2011; Gürbüz ve Kışoğlu 2007; Shahid ve Thompson 2001); bazı araştırmalarda öğretmen adaylarının öz-yeterlikleri ile cinsiyetleri arasında herhangi bir anlamlı algı farklılaşmasının tespit edilemediği görülmüştür (Bulut 2009; Çapa ve Çil 2000; Gerçek, Yılmaz, Köseoğlu ve Soran 2006; Yüksel, 2014; Zayimoğlu-Öztürk, 2013).

Mezun oldukları lisenin sınavla öğrenci olup olmamasına göre öğretmen adaylarının öz-yeterlik düzeyleri arasında anlamlı fark bulunamamıştır. Öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türlerine göre öz-yeterlik algılarının farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin literatür incelemesi de benzer şekilde sonuçlar vermektedir. Kiremit (2006), araştırmasında mezun olunan lise değişkenine göre, süper lise ve öğretmen lisesi mezunlarının öz-yeterlik algılarının diğer liselerden mezun olanlara kıyasla daha yüksek olduğu yönünde sonuçlar elde etmişken; Gerçek ve diğerleri (2006) biyoloji öğretmenlerinin öz-yeterliklerine ilişkin yaptığı araştırmada mezun olunan lise türünün öz-yeterlik üzerinde anlamlı bir farklılığa yol açmadığı yönünde sonuçlar elde etmiştir.

Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölüm değişkeni açısından öğretmenlik mesleği öz-yeterlik algıları arasında anlamlı fark tespit edilmiştir. Anlamlı fark, "öğretmenlik sanatı" , "iletişim ve sosyal yetkinlik" ve "program bilgisi" boyutlarında gerçekleşmiştir. Sonuçlar incelendiğinde, yabancı diller bölümünde öğrenim gören öğrencilerin "öğretmenlik sanatı" ve "iletişim ve sosyal yetkinlik" boyutlarındaki öz-yeterlik algılarının ortaöğretim alan öğretmenliği bölümünde öğrenim görenlere oranla anlamlı derecede daha yüksektir. Ayrıca yabancı diller bölümünde öğrenim gören öğrencilerin "iletişim ve sosyal yetkinlik" ve "program bilgisi" boyutlarındaki öz-yeterlik algılarının ilköğretim bölümünde öğrenim görenlere göre anlamlı derecede yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Yabancı dil –dil bilim ve iletişim birbirleri ile iç içe disiplinler olduğu dikkate alındığında bunun beklenen bir sonuç olduğu söylenebilir. İlgili literatür incelendiğinde farklı sonuçlarla karşılaşılmaktadır. Çapri ve Çelikkaleli'nin (2008) araştırmasında, öğrenim görülen program değişkeninin, öğretmenliğe ilişkin tutum üzerinde düşük düzeyde etkili olduğu ve istatistiksel olarak anlamlı olmadığı yönünde sonuçlar elde edilmiştir. Ayrıca Yüksel (2014), çalışmasında, öğretmen adaylarının öz-yeterlilik inançlarının öğrenim gördükleri bölümlere göre anlamlı bir farklılık göstermediğini rapor etmiştir. Ancak, Kahyaoğlu ve Yangın (2007), ilköğretim öğretmen adaylarının öz-yeterliklerine yönelik yaptıkları çalışmada fen bilgisi öğretmen adaylarının (ilköğretim bölümündeki diğer alanlarda öğrenim gören öğretmen adaylarına kıyasla) öz-

yeterlik düzeylerinin daha yüksek olduğu yönünde sonuçlar elde etmişlerdir. Farklı üniversitelerde öğrenim gören öğretmen adayları üzerinde yapılan çalışmada (Zayımoğlu-Öztürk, 2013) sosyal ilgiler bölümü öğretmen adaylarının oldukça yüksek öz-yeterlik düzeyine sahip oldukları belirlenmiştir. Elde edilen farklı görüşlerin temel sebeplerini örneklem guruplarının farklılığına bağlamak mümkündür. Bununla birlikte çelişkili gibi görülen bu bulguların farklı ülkelerde yapılmış öğretmen öz-yeterliliği ile ilgili araştırma bulgularının ele alındığı çalışmalarda da (Waytt, 2014 )rapor edildiği görülmektedir.

Kimi çalışmaların bulgularına göre öğretmen adaylarının öz-yeterlilik düzeylerinin akademik başarı ile pozitif ilişkili olduğu (Azar, 2010; Möller ve diğ., 2009), kimi çalışma bulgularına göre ise anlamlı ilişki olmadığı (Zayımoğlu-Öztürk, 2013; Yüksel, 2014), öğrenim görülen üniversiteye göre öz-yeterlilik düzeylerinin farklılaştığı (Zayımoğlu-Öztürk, 2013) elde edilmiştir. Bir başka çalışmanın bulgularına göre, öğretmen adaylarının kendilerini yeterli düzeyde görmeleri ile öğretmenlik mesleğini icra etmedeki etkililikleri arasında pozitif yönde bir ilişki vardır (Şahin, Zade ve Direk 2009). Başka bir deyişle öğretmen adayının kendisini mesleki açıdan yeterli düzeyde görmesi etkili bir öğretmen olma imkânını da artıracaktır. Bu bakımdan öğretmen adaylarının öz-yeterlik düzeylerinin tespiti, hizmet öncesi öğretmen eğitiminin niteliği ve sorunlarının tespitinde önemli veriler sunacağı düşünülmektedir.

### Öneriler

Öğretmen adaylarının "öğrenciyi tanıma ve değerlendirme" boyutunda öz-yeterlik düzeylerinin orta düzeyde bulunması, öğretmen adaylarının daha nitelikli ve daha fazla bir zaman dilimine yayılmış bir uygulama eğitimini almalarını gerektiğini göstermektedir. Pedagojik alan eğitiminin (örneğin sınıf yönetimi dersinin) öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarını geliştirmede anlamlı etkiye sahip olduğu düşünüldüğünde öğrenim sürecinde öz-yeterlilik geliştirme odaklı çalışmaların önemi kendiliğinden ortaya çıkar. Bu bağlamda uygulama eğitimine yönelik yeni düzenlemeler yapılmalıdır. Araştırmacılar ise öğretmen adaylarının öz-yeterliklerine yönelik derinlemesine veriler elde etmek amacıyla nitel araştırmalar yapabilirler.

Literatürde öğretmen adaylarının cinsiyetleri, mezun oldukları lise türü ve öğrenim gördükleri bölüm değişkeni açısından öz-yeterliklerine ilişkin algılarına dair araştırmalar incelendiğinde farklı sonuçlar elde edilmiştir. Bu sonuç, daha fazla sayıda katılımcı ile çalışmaların yapılması, yapılan araştırmaların nitel verilerle desteklenmesi ve meta analiz çalışmaları ile verilerin daha geniş şekilde analiz edilmesi gerektiğini göstermektedir.

### Kaynakça

- Acar, T. (2012). *Öz yeterlilik (self-efficacy) kavramı üzerine*. 6 Temmuz 2012 tarihinde [http://www.parantezegitim.net/Bilgi\\_Bank/Oz\\_yeterlik\\_T.Acar\\_.pdf](http://www.parantezegitim.net/Bilgi_Bank/Oz_yeterlik_T.Acar_.pdf) adresinden alınmıştır.
- Akkoyunlu, B., Feza, O. ve Umay, A. (2005). Bilgisayar öğretmenleri için "Bilgisayar öğretmenliği öz yeterlik ölçeği" geliştirme çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 1–8.

- Akkuş, Z. (2013). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının özyeterlik inanç düzeylerinin belirlenmesi üzerine bir çalışma. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 102-116.
- Akpınar, B. (2011). *Eğitim programları ve öğretim*. Ankara: Data Yayınları.
- Azar, A. (2010). Ortaöğretim fen bilimleri ve matematik öğretmen adaylarının öz yeterlilik inançları. *Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(12), 235-252.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, pp 391.
- Bıkmaz, H. F. (2002). Fen öğretiminde öz yeterlik inancı ölçeği. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi*, 1 (2), 197-210.
- Brandon, D. P. (2000). Self-efficacy: Gender differences of prospective primary teachers in Botswana. *Research in Education*, 64, 36-43.
- Bulut, İ. (2009). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının değerlendirilmesi: Dicle ve Fırat Üniversitesi örneği. *Dicle Üniv. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 13-24.
- Cantürk-Günhan, B. ve Başer, N. (2007). Geometriye yönelik öz-yeterlik ölçeğinin geliştirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 68-76.
- Çakır, Ö., Kan, A. ve Sünbül, Ö. (2006). Öğretmenlik meslek bilgisi ve tezsiz yüksek lisans programlarının tutum ve özyeterlik açısından değerlendirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (1), 36-47.
- Çapa, Y., Çakıroğlu, J. ve Sarıkaya, H. (2005). The development and validation of a Turkish version of the teachers' sense of efficacy scale. *Eğitim ve Bilim*, 30 (137), 74-81.
- Çapa, Y. ve Çil, N. (2000). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 16, 69-73.
- Çapri, B. ve Çelikkaleli, Ö. (2008). Öğretmen Adaylarının Öğretmenliğe İlişkin Tutum ve Mesleki Yeterlik İnançlarının Cinsiyet, Program ve Fakültelerine Göre İncelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (15), 33-53.
- Çelikten, M., Şanal, M. ve Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19 (2), 207-237.
- 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.
- Ekici, G. (2008). Sınıf yönetimi dersinin öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algı düzeyine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 98-110.
- Gerçek, C., Yılmaz, M., Köseoğlu, P. ve Soran, H. (2006). Biyoloji öğretmen adaylarının eğitiminde öz-yeterlik inançları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 39 (1), 57-73.

- Gürbüz, H. ve Kışoğlu, M. (2007). Tezsiz yüksek lisans programına devam eden fen-edebiyat ve eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları: Atatürk Üniversitesi örneği. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 71–83.
- Kahyaoğlu, M. ve Yangın, S. (2007). İlköğretim öğretmen adaylarının mesleki öz-yeterliklerine ilişkin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 73–84.
- Kiremit, H. Ö. (2006). *Fen bilgisi öğretmenliği öğrencilerinin biyoloji ile ilgili öz-yeterlik inançlarının karşılaştırılması*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Möller, J., Pohlmann, B., Koller, O. & Marsh, H.W. (2009). A meta-analytic path analysis of the internal/external frame of reference model of academic achievement and academic self-concept. *Review of Educational Research*, 79, 1129-1167.
- Oral, B., Ekinci, A., Yıldırım, M. C., Öter, Ö. M., Özdaş, F. ve Akın, M. A. (2011). *İlköğretim öğretmen adaylarının mesleki ve özel alan yeterlikleri*. Eğitim Fakültelerinin Öğretmen Yetiştirme Kapasitesinin Güçlendirilmesi Projesi (Ed. A. Ekinci, Ö. M. Öter), Dicle Üniversitesi.
- Özdemir, S. M. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretim sürecine ilişkin öz-yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 14(54), 277–366.
- Senemoğlu, N. (2004). *Gelişim öğrenme ve öğretim*. Ankara: Pegem Akademi, pp 230.
- Shahid, J. & Thompson, D. (2001). *Teacher efficacy: A research synthesis*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, 10-14 April, Seattle, WA.
- Şahin, F. S., Zade, B. M. ve Direk, H. (2009). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve yaşam doyum düzeyleri. XVIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, Ege Üniversitesi, 1–3 Ekim, İzmir.
- Şişman, M. (2007). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Tanel, R. (2013). Prospective physics teachers' self-efficacy beliefs about teaching and conceptual understandings for the subjects of force and motion. *Journal of Baltic Science Education*. 12(1), 6-20.
- Türer, A. (2012). *Türkiye’de öğretmen yetiştirme ve sorunlar-I*. 6 Temmuz 2012 tarihinde <http://public.cumhuriyet.edu.tr/aturer/ogretmenyetistirme.html> adresinden alınmıştır.
- Wyatt, M. (2014). Towards a re-conceptualization of teachers' self-efficacy beliefs:tackling enduring problems with the quantitative research and moving on. *International Journal of Research & Method in Education*, 37(2), 166–189.
- Yüksel, İ (2014). Investigating the impact of classroom management course on self-efficacy levels: An experimental study on pre-service teachers. *Eğitim ve Bilim*, 39(171), 259-269.
- Zayımoğlu-Öztürk, F. (2013). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Sosyal Bilgiler Öğretim Programındaki Öğrenme Alanlarına İlişkin Özyeterlik Düzeylerinin İncelenmesi. *Gaziantep University Journal of Social Sciences-JSS*, 12(3), 545-565.

*Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin  
Öz-Yeterlik Algularının Çeşitli Değişkenler Açısından  
İncelenmesi*

**Ek 1. Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Öz-Yeterlik Ölçeği**

Faktör adı	Maddeler	Faktör Yüklü	Açıklanan Varyans (Özdeğer)	Cronbach $\alpha$
Öğretmenlik sanatu	İnsan ilişkilerinde sabırlı olma	.76	12.7 (3.68)	.84
	Eleştiriye açık olma hususunda	.68		
	İnsanlara rehberlik etmekten hoşlanma hususunda	.66		
	Bir konuyu başkası ile paylaşmaktan hoşlanma hususunda	.65		
	Herhangi bir konuyu sunarken muhatabımın düzeyini dikkate almada	.64		
	Muhatap olduğum bir soruyu ayrıntısı ile açıklamada	.64		
İletişim ve sosyal yetkinlik	Özgüven duygusuna sahip olma	.54	12.4 (3.59)	.84
	Sosyal ortamlarda aktif rol oynamada	.78		
	Girişimci bir yapıya sahip olma	.74		
	Okul-aile işbirliğinin geliştirilmesinde	.71		
	Söz, jest ve mimik uyumunu sağlayarak konuşabilmede	.69		
	Açık, anlaşılır ve akıcı konuşabilmede	.63		
Öğrenme ve öğretme süreci	Yerel ağız ve argo kullanmaksızın konuşabilmede	.51	11.0 (3.19)	.82
	Öğretimi planlamada nelere dikkat edilmesi gerektiğini bilmede	.77		
	Öğrenme-öğretme ortamının düzenlenmesinde nelerin dikkate alınması gerektiğini bilmede	.72		
	Öğrenme etkinliklerinin gerektirdiği ders materyallerini seçip kullanabilmede	.68		
	Branşıma ilişkin uygun ders materyallerini oluşturabilmede	.62		
Öğrenciyi tanıma ve değerlendirme	Uygun öğretim yöntem ve tekniklerini uygulayabilmede	.60	10.6 (3.08)	.82
	Öğrencinin ilgi ve yeteneklerinin nasıl tespit edileceğini bilmede	.84		
	Öğrencinin ön bilgilerini harekete geçirebilmede	.63		
	Öğrencinin kendisini ve çevresini tanımasına rehberlik edebilmede	.55		
	Ders dışı etkinliklerin nasıl yapılacağı konusunda	.53		
	Öğrenci gelişimini izlemeye yönelik araçların (öğrenci ürün dosyası, öz değerlendirme ve akran değerlendirme formu gibi) nasıl kullanılacağını bilmede	.52		
Program bilgisi	Öğrencilerin derse etkin katılımını sağlayabilmede	.51	8.9 (2.58)	.78
	Gelişim ilkelerini ve özelliklerini bilmede	.45		
	Eğitim programının felsefesini bilmede	.80		
	Eğitim sisteminin dayandığı temel değerleri ve ilkeleri bilmede	.78		
	Branşıma ait öğretim programının içeriğine ilişkin bilgiye sahip olmada	.63		
	Eğitim sisteminin dayandığı genel amaçları bilmede	.55		
Maddelerin tümü için açıklanan varyans oranı: %55.6; Cronbach Alpha: .83				

# **Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adaylarına Yönelik Tartışmalı Konular Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması**

## **Developing a Controversial Issues Scale toward Social Studies Teacher Candidates: The Study of Validity and Reliability**

**Bülent ALAGÖZ\***  
**Gaziantep Üniversitesi**

### **Özet**

Çalışmanın amacı, sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının tartışmalı konulara yönelik tutumlarını ölçebilecek bir araç geliştirmektir. Tartışmalı konular sosyal bilgiler disiplinde gerçek yaşam problemlerini eşzamanlı olarak sınıfa getirmek suretiyle öğrencilere sorgulamayı, düşüncelerini özgürce ifade etmeyi ve böylece demokratik bir sınıf ortamı yaratmayı amaçlamaktadır. Tartışmalı konular hakkında yükseköğretim düzeyinde herhangi bir ölçme aracının yerli alanyazına kazandırılmamış olması, bu konuda ölçme aracı geliştirmeyi zorunlu hale getirmiştir. Araştırmanın örneklemini üç farklı üniversiteden toplam 650 öğretmen adayı (292 kız, 358 erkek) oluşturmuştur. Çalışma verileri değerlendirilirken tanımlayıcı istatistiklerden faydalanılmıştır. Yapı geçerliliğini ortaya çıkarmak için Açımlayıcı Faktör Analizi kullanılmıştır. Açımlayıcı Faktör Analizinde elde edilen boyutlar Doğrulamalı Faktör Analizi ile yeniden değerlendirilmiştir. Genel güvenilirlik ve alt boyutların güvenilirliği için Cronbach's Alpha kullanılmıştır. Ölçeğin test-tekrar test güvenilirlik katsayısı, 93 olarak bulunmuştur. Tartışmalı Konular Ölçeği 34 madde ve 6 (altı) faktörden oluşmaktadır. Elde edilen bulgular ölçeğin; üniversite öğrencilerinin tartışmalı konulara yönelik tutumlarını belirlemede istenen düzeyde geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

*Anahtar Kelimeler:* Sosyal Bilgiler, tartışmalı konular, tartışma, soru sorma, demokrasi eğitimi.

### **Abstract**

Purpose of this study is to develop a scale measuring social studies teacher candidates' attitudes toward controversial issues. Teaching controversial issues brings real world problems to classrooms. The target of teaching these issues in social studies classrooms is letting students to interrogate real world problems, to express their ideas freely and thus to create a democratic classroom environment.

---

\* Yrd. Doç. Dr., Gaziantep Üniversitesi, Nizip Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, [balagoz@gantep.edu.tr](mailto:balagoz@gantep.edu.tr)

Developing a measurement tool about controversial issues is a necessity because this kind of tool doesn't exist at higher education in this country. 650 students (292 girls, 358 boys) from 3 different universities has participated this study. Descriptive statistics have been used at evaluating data process. Structure validity factors getting from explanatory factor analysis were re-evaluated with confirmatory factor analysis. Cronbach's alpha was used for general reliability and reliability of sub-factors. Test-retest reliability coefficient of questionnaire was found, 93. Controversial issues questionnaire consists of 34 items and 6 factors. Data obtaining from statistical processes shows that questionnaire is valid and reliable at preferred level. Questionnaire also is valid and reliable to determine university students' attitudes about controversial issues.

*Keywords:* Social Studies, controversial issues, discussion, asking question, democracy education.

### **Giriş**

Soru, bilimin yarısıdır. Konya Karatay Medresesi ziyaretçilerini bu ifadeyle karşılamaktadır. Soru gerçekten de bilim için çok önemlidir. Taşındığı önem soruyu pek çok eğitimci için riskli bir hale de getirmektedir. Zira kendisini yenilemeyen ve düşünsel açıdan geliştirmeyen eğitimciler açısından sorular soran bir öğrenci tipi çok ciddi bir sıkıntı kaynağıdır. Bununla beraber kendini sürekli geliştiren eğitimciler için iyi soru sormak demek iyi öğretmek demektir. Özellikle sosyal bilimler eğitimcileri için sınıfı soru sorma ve cevaplama ortamına dönüştürmek, beraberinde özgür akademik araştırmanın kalbi olan tartışmayı getirecektir. Zira hepimiz için en büyük ideal olan demokrasi eğitimi toplumsal tartışmayı gerektirir, bilgiyi değil. Çünkü konuşmak güçlü bir demokrasinin kalbidir ve konuşmanın en kolay ancak en etkili yolu da soru sormak/sordurmaktır. İnsan ancak soru sormak suretiyle ihtiyaç duyduğu bilgiye ulaşabilir. Ancak burada önemli olan doğru soruları sormaktır. Doğru soruları da ancak sadece kendi dünya görüşlerimiz hakkında, toplumda tartışma yaratan konuları test etmek için, konuşarak sorabiliriz.

Clark'a (2005: 2) göre neredeyse bütün tartışmalar üç tür soru etrafında döner: (i) değerlerle ilgili olanlar – Ne olmalı? En iyisi nedir? (ii) bilgiye ilişkin olanlar – Gerçek nedir? Durum nedir? (iii) kavramlara ilişkin olanlar – Bunun anlamı nedir? Bu nasıl tanımlanmalı? Sözün kısası, tartışma ne hakkındadır: değerler, bilgi ve kavramlar? Bu soruları cevaplayan öğrenciler tartışmanın doğasını tanımlayıp konuyu analiz etmeye başlar. Gall da (1970) soruların öğretimde önemli bir rol oynadığının eğitimciler tarafından kabul edilen bir gerçek olduğunu ve öğretmenlerin ortalama bir okul günü boyunca pek çok soru sorduğunu belirtmiştir. Bununla beraber sorular düşünmeye sevk etmeli ve öğrencileri sorgulamaya zorlamalıdır. Öğrencileri üst düzey düşünme becerilerini geliştirmiş ve sorgulamayı içselleştirmiş bireyler haline getirmek, yani sosyal bilgiler dersinin en temel hedefi olan iyi vatandaşlar yetiştirmek için sosyal bilgiler disiplininin elinde son derece işlevsel ve etkili bir araç vardır: tartışmalı konular.

### **Tartışmalı Konu Nedir?**

Tartışmalı konular, doğası gereği günlük hayatla çok sıkı bağlantılıdır ve bunun doğal bir sonucu olarak da çeşitli araştırmacı ve kurumlar tarafından değişik açılardan ele alınmaktadır. Dolayısıyla tartışmalı konulara ilişkin birbirinden farklı tanımlar ortaya çıkmıştır. Örneğin James (2009), tartışmalı konuları, eleştirel düşünen, amaçlı ve aktif vatandaşlar yetiştirmenin bir aracı olarak tanımlarken, Claire (2003: 3) tartışmalı konuları üç ayrı cümlede tanımlamıştır;

- Hakkında anlaşmazlık, insanların güçlü bir şekilde hissettikleri ve değerlere yatırım yapılan konulardır.
- İnsanların tartıştıkları konuyla ilgili doğrudan sonuç doğurma ihtimali olan ya da olmayan konulardır.
- Destekleyici kanıt gerektiren, sergilenen duruşun temelini oluşturan değerlerin açıklandığı, her iki bakış açısını ifade etme gönüllülüğünü içeren ve diğer insanların kendi duruşlarında haklı olduklarını kabul ettiği konulardır.

Sosyal Bilgiler Öğretmeni adaylarının tartışmalı konulara yönelik bakış açılarını araştıran Ersoy (2010) ve İngiltere merkezli bir sivil toplum örgütü olan ve gençlere aktif dünya vatandaşları olmaları için eğitsel destek veren Oxfam (2006), muhtemelen hassas ya da tartışmalı konuların, sosyal, politik veya kişisel etkiye sahip ve inanç veya değer sorularına yönelik duygu ve/veya ilgi uyandıran konular olduğunu ifade etmiştir. Rehber ve Ersoy'a göre tartışmalı konular günceldir, yerel veya küresel olabilir, zorbalık, dini inanç, politika, kişisel yaşam tarzı veya değerler gibi. Genellikle kolay bir cevabı olmadığı için karmaşıktırlar, üzerinde anlaşmaya varılmamış ve insanların farklı deneyim, ilgi ve değerlere dayalı güçlü görüşlere sahip oldukları konulardır. Birbirleriyle çatışan, çarpışan, çelişen, anlaşmazlığa düşen, savaştan, çekişen konuları, görüşleri ve değerleri içerir. Hemen her konu tartışmalı olabilir (Ersoy, 2010; Oxfam, 2006).

Hess ve Posselt (2002) lise öğrencilerinin tartışmalı toplumsal konuları tartışarak nasıl bir öğrenme deneyimi edindiğini araştırdığı çalışmasında tartışmalı toplumsal konuları, önemli anlaşmazlıklara sebebiyet veren toplum siyasetinin çözülmemiş sorunları olarak tanımlamıştır.

Crick (1998), Okullarda Demokrasi Öğretimi ve Vatandaşlık Eğitimi başlığını taşıyan nihai raporunda bir konunun tartışmalı olabilmesi için, hakkında kabul edilmiş ve üzerinde uzlaşmış küresel bir bakış açısının söz konusu olmaması gerektiğini belirtmiştir. Bu gibi konuların temel özelliklerinden birisinin de, içeriğin toplumu genellikle farklı kamplara (olumlu anlamda) ayırması ve güçlü grupların çelişen açıklamalar ve çözümler önermesi olarak göstermiştir.

Ersoy (2010) ve Oxfam (2006), içinde yaşadığımız çağda pek çok konunun karmaşık ve tartışmalı bir hale geldiğine dikkat çekmiştir. Bu problemleri çözmeyi amaçlayan insanların, tartışmalı konular hakkında bilgi sahibi olmaya, onları düşünmeye ve tartışmak suretiyle onlara çözüm önerileri geliştirmeye ihtiyaç duyduğunun altını çizmiştir. Bu nedenle, yeniçağın gereksinim duyduğu bilgi, beceri ve değerleri bireylere kazandırmayı amaçlayan eğitim sisteminin, tartışmalı konuların öğretimine ilişkin ciddi sorumluluklara sahip olduğunu ifade etmiştir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin de öğrencilere,



sınıflarında tartışmalı konular hakkında sınıf tartışmalarını etkili bir şekilde kullanmak suretiyle, vatandaşlığa ilişkin bilgi ve becerileri etkili bir şekilde kazanmalarında yardımcı olması gerektiğini savunmuştur. Türkiye’de öğretmen eğitimi konusunda tartışmalı konuların öğretimiyle ilgili çalışma sayısının sınırlı olduğu saptamasında bulunmuştur.

Oulton, Day, Dillon ve Grace (2004: 491) tartışmalı konuların doğasında olması gerekenleri şu şekilde sıralamıştır:

- Toplumdaki gruplar hakkında farklı görüşlere sahiptir,
- Farklı gruplar, görüşlerini ya farklı bilgi yapılarına dayandırır ya da aynı bilgiyi farklı şekillerde yorumlar,
- Farklı yorumlar, bireylerin veya grupların dünyayı farklı şekillerde anlaması ya da görmesi (kendi dünya görüşleri) yüzünden ortaya çıkabilir,
- Farklı dünya görüşleri ortaya çıkabilir çünkü bireyler farklı değer sistemlerine sadıktır,
- Tartışmalı konular her zaman kaynaktan mantığa ya da deneye gitmek yoluyla çözülemez çünkü içlerinde duygu barındırır.

Ersoy (2010) ve Hess (2002) günümüzün hâkim eğitim anlayışının tartışmalı konular hakkında bilgili, bu konuların farkında ve bu konulara karşı hoşgörülü olan ve onlarla uğraşacak yeterliliğe sahip öğrencilerin yetiştirilmesini amaçladığını ifade etmiştir. Tartışmalı konuları tartışan öğrencilerde haklarını ve sorumluluklarını uygulamaya geçirmenin doğal olarak oluşacağını belirten araştırmacılar (Ersoy, 2010; Oxfam, 2006; Hess, 2002; Qualifications and Curriculum Authority [QCA], 1998), bu süreçte öğrencilerde gelişecek becerileri şöyle listelemiştir:

- Politik bir konuyu tartışma,
- Araştırma yapma,
- Gerçekleri ve kişisel düşünceleri fark etme,
- Bireylerin farklı ve kendilerine özgü düşüncelerinin olduğunun farkına varma,
- Farklı düşüncelere saygı duyma, hoşgörülü olma ve empati kurma,
- Herkesin kendi düşüncesini savunma hakkına sahip olduğunu bilerek düşüncelerin özgürce savunulmasına katkıda bulunma,
- Eleştirel ve analitik düşünüp analiz yapma,
- Problem çözme,
- Sosyal ve politik konular hakkında kendi kararlarını alma ve böylece özsaygı kazanma,
- Politikaya ilişkin olumlu tutum geliştirme,
- Farklı bireylerle etkileşime girme ve kendi değerlerini keşfetme,
- Karar alma ve alınan kararları yargılamak için bir temel olarak adaletli olmaya değer verme konularında gönüllülük ve yeterlilik,
- Özgürlüğe değer verme.

Sweeny ve Foster (1996: 67) tartışmalı konuların sosyal, duygusal ve bilişsel boyutlara sahip olduğunu söyleyerek zengin ve anlamlı düşünme ve tartışma için bir çerçeve sunduğunu belirtmiştir.

## **Tartışmalı Konuların Öğretimi**

Tartışmalı konuları öğretmek için öncelikle sınıf, farklı bakış açılarının çatıştığı (fikinsel anlamda) bir tartışma ortamına dönüştürülmelidir. Eğitim programında tartışmalı toplumsal konuların tartışılmasına yer vermek sağlıklı bir demokrasinin oluşumunu etkilemektedir. Dolayısıyla öğrencilerin ve öğretmenlerin görüşlerini özgürce dile getirdikleri bir tartışma ortamında tartışmalı toplumsal konuların tartışılması, sağlıklı bir demokrasi için hayati öneme sahiptir. Öğretmen adaylarının akademik özgürlüğü ve tartışmalı konuları nasıl kavramsallaştırdığını araştıran Misco ve Patterson (2007: 530) tartışmalı konuların öğretimini demokrasinin gerekliliği olarak nitelemiştir. Hess (2008: 131) de tartışmalı konu öğretiminin demokratik değerleri geliştireceğini savunarak görüşlerini şu şekilde dile getirmiştir: "Öğrencilerin bu değerlere bağlılığı artar. Diğer önemli öğrenci çıktıları geliştirir. Öğrenciler sosyal bilgiler disiplininin önemli konularını daha rahat anlama olanağı bulur. Eleştirel düşünme becerisi gelişir. Öğrenciler kişilerarası becerileri, özellikle gruplarda verimli çalışma yetenekleri oluşur ve geliştirilir".

Vatandaşlık bağlamında tartışmalı konulara yönelik öğretmen tutum ve uygulamalarını araştıran Oulton ve diğ. (2004: 491), tartışmalı konuların, tartışmalı oldukları fark edildiği zaman başladığını ifade etmiştir. Öğrencilerin bireylerin görünüşte bir konu hakkında farklı bakış açılarına nasıl ulaşabildiklerini araştırmaya ihtiyaç duyduklarını ve dolayısıyla onlara çoklu bakış açılarını tanıtmının tartışmalı konuların öğretiminin çok önemli bir bölümü olduğunun altını çizmiştir.

Soley'e (1996: 10) göre tartışmalı olan konuların çalışılması, öğrencilerin bu konulara farklı açılardan bakmasını sağlar. Tartışmalı konular hakkında öğretim, günümüz öğrencilerine bakış açılarının geliştirilme ve bilginin yapılandırılma şeklini etkileyen etkenleri anlamaları için fırsatlar sunar. Soley (1996: 9), aynı zamanda tartışmalı konuların öğretiminin pedagojik gerekçelerini şu şekilde sıralamıştır: (i) araştırma bulgularının faydalı olduğunu göstermiş olur, (ii) öğrencilerin derinlemesine düşünmesine yardım eder ve (iii) öğrencilere kendi ve diğerlerinin değerlerini tanımlama ve analiz etme olanağı sağlar.

Alanyazında tartışmalı konuların öğretiminin/tartışılmasının öğrenciler üzerinde olumlu etki yaptığı üzerinde yaygın bir görüş birliği vardır. Örneğin Hess (2002), tartışmalı konuların öğretiminin bir sonucu olarak öğrencilerin toplumsal sorunları konuşma etkinliklerine yabancılaşmadığını ve bu konuda yetenekli hale geldiğini ifade etmiştir. Yapıcı tartışma eğitiminin gücünü araştıran Johnson, Watson ve Smith'e (2000: 34) göre tartışmalı/ihtilafli konularla meşgul olan öğrenciler; a) daha fazla bilgi ve yeni deneyim (artan özel içerik) ve b) belirsizliklerini çözmeyi umut ederek daha yeterli bir bilişsel bakış açısı ve muhakeme süreci (artan geçerlilik) için araştırma yapmaya meyillidir. Aynı zamanda diğerlerinin duruşunu öğrenme, bir anlayış geliştirme ve bakış açılarının çeşitliliğini takdir etme konularına aktif bir ilgi söz konusudur. Küresel eğitim anlayışının sınıf iklimiyle ilişkilerini ortaya koyan Blankenship (1990: 363) ise öğrencilere açık bir ortamda tartışmalı küresel konuları yansıtıcı bir şekilde incelemelerine olanak sağlamanın, onların küresel sorunlar hakkındaki bilgilerini arttırabileceği ve olumlu politik ve küresel tutumlar geliştirebilecekleri sonucuna

ulaşmıştır. Hahn ve Tocci de (1990: 344) açık sınıf ortamının, tartışmalı konular ve farklı bakış açıları olduğunun farkına varmanın öğrencilerin politik tutumlarını olumlu yönde etkilediğini saptamıştır.

Rossi (1995) ve Houser (1996), tartışmalı konuların sosyal bilgiler derslerinde tartışıldığı sınıf ortamını ele almıştır. Rossi'ye (1995) göre öğrenciler tartışmalı konular hakkında tutum takınabilmeli ve onları savunabilmelidir. Bilgiyi ezberlemek yerine güncel toplumsal konular hakkında kendi görüşlerini savunmak, bilgiyi bir amaca yönelik araç olarak kullanmak ve ezberden kaçınmak ideal bir sınıf ortamı anlayışını yansıtmaktadır. Houser (1996) ise güvenli sınıf ortamının, ilköğretimin ilk yıllarında bile tartışmalı sosyal konuları ele almak için gerekli bir dekor olarak hizmet edebilmesini ve etmesi gerektiğini savunmaktadır. Rossi (1995: 105) İdeal sınıf ortamını ise şu şekilde tarif etmiştir: "Bu sınıfta, tartışma merkezi bir öneme sahip. Öğrenciler bilgiyi yorumlayarak anlamlandırıyor. Anlatım ve ezber yok, tartışma ciddi, yoğun, yapılandırılmış ve Sokratik. Sorular provoke edici ve öğrencilerin konuyu farklı açılardan tartışmalarına zemin hazırlıyor. Bu tartışmalar genellikle çoklu bakış açılarını içeriyor, tartışmayı ve öğrenciler arasındaki etkileşimi teşvik ediyor".

Goldenson (1978) ise politik sosyalleşmeye yönelik alternatif bir bakış açısı geliştirdiği araştırmasında tartışmalı konuların öğretildiği sınıf ortamını yaratan öğretmenin pek çok öğrencisi tarafından daha güvenilir bir kişi olarak algılanacağını, öte yandan genel olarak kapalı eğitim ortamını sürdüren öğretmenin ise muhtemelen olumsuz etkiler yaratacağını belirtmiştir. Dube (2009), tartışmalı konuların, öğrencilere eleştirel düşünme, problem çözme ve günlük hayat durumlarıyla bağlantılar kurmak amacıyla değerli fırsatlar sunduğunu anlatmıştır. Bazı öğretmenlerin, tartışmalı konuları çalışmanın, öğrencilerin daha demokratik bir sınıf ortamında açık görüşlü olmanın olumlu bir kazanım ve bu konuların sosyal bilgiler derslerini geliştirmek suretiyle dersi daha az öğretmen merkezli yaparak ilgi çekici hale getirdiği noktasında kendisiyle aynı fikirde olduğunu söylemiştir.

Claire'e (2003) göre tartışmalı konuların öğretimi ve öğrencilere benzer tartışmaları kolaylaştırmaya yönelik becerileri öğretmek ancak aynı zamanda kişisel değerlerini geliştirmelerine; bunların ne kadar temel ve toplumda paylaşılan ahlaki değerler olduğunu anlamalarına; sahip oldukları değerlerin eylemsel sonuçlarını düşünmelerine; ne yapabileceklerine ya da neyi destekleyebileceklerine kendi kendilerine karar vermelerine olanak sağlandığı zaman anlam kazanmaktadır. Tartışmalı konuların öğretiminin öğrenciler üzerindeki tüm olumlu etkilerine karşılık Short ve Carrington (1991), tartışmalı konuların öğretiminin ve hatta diğer herhangi bir konunun öğretiminin, eğer bunlar öğrencinin mevcut bilgisiyle bir bağlantı kurmada başarısız olursa, başarılı olma ihtimalinin çok düşük olacağı uyarısında bulunmuştur.

### **Tartışmalı Konuların Öğretiminin Sosyal Bilgiler Disiplini Açısından Önemi**

Hahn (1991), sosyal bilgiler eğitimcilerinin uzun bir süredir, konuları çalışmanın ve tartışmanın demokrasi için önemli olduğunu iddia ettiğini savunmuştur. Tartışmalı konulara sosyal bilgiler eğitim programı içeriğinde yer

vermenin mantığını ise, vatandaşların çoğulcu bir toplumdaki demokratik karar alma süreçlerine katılmasının gerekliliğinde yattığı şeklinde ortaya koymuştur. Ersoy (2010: 325) ise, tartışmalı konuların öğretiminin disiplinler arası eğitim-öğretim anlayışını gerektirdiğini ve her ders içeriğine uygun bir tartışmalı konunun mutlaka var olduğunu savunarak bu konuda en uygun dersin de Sosyal Bilgiler olduğunu öne sürmüştür: "Küreselleşme ve teknolojik gelişmelere bağlı olarak özellikle son yirmi yılda tartışmalı konulara Sosyal Bilgiler dersi kapsamında, daha önceki yıllarda yer verilmesine rağmen, daha fazla önem ve yer verilmiştir. Dolayısıyla tartışmalı konuların değeri son yirmi yılda daha iyi anlaşılmıştır denilebilir". Tartışmalı konuların öğretimini sorgulayan Soley (1996) de, tartışmalı konuların öğretiminin sosyal bilgiler eğitiminin amaç ve önceliklerinde başarıya ulaşmanın en iyi yolu olduğuna halen inandığını beyan etmiştir.

Parker'a (2001) göre, sosyal bilgiler öğretmeninin tartışmalı konulara güncel konular ve sosyal bilgiler eğitim programının içeriğinde yer verme sorumluluğuna sahip olduğuna kuşku olmamalıdır. Tartışmalı konuların eksiksiz ve özgür planlamasını teşvik etmek ve tartışmanın rolünü bir demokrasideki sürecin aracı olarak takdir etmeyi cesaretlendirmek okulların açık yükümlülüğüdür. Tartışmalı toplumsal konuların tartışılması çalışmasında Hess (2002), Ulusal Eğitim Birliği'nin İlköğretim İkinci Kademe'nin Yeniden Düzenlenmesi hakkında demokrasinin problemlerini inceleyen bir dersin geliştirilmesini önerdiğinden bu yana (1916), sosyal bilgiler reformcularının defalarca tartışmalı toplumsal konuların (TTK) sosyal bilgiler eğitim programına dâhil edilmesi çağrısında bulunduğuna, reformcuların sosyal bilgilerdeki TTK'ya yönelik heyecanının halen azalmadığına dikkat çekmiştir. Sosyal bilgiler eğitimcilerinin, ayrılık yaratan toplumsal başlıkların nasıl tartışılacağını öğrenmekle öğrencileri demokratik vatandaşlığa hazırlamak arasındaki ilişki yüzünden, sürekli olarak TTK'nın tartışılmasını öğretmekle ilgilendiğini vurgulamıştır.

Wilson, Sunal, Haas ve Laughlin (1999: 3), güncel bir tartışmalı konunun medyanın geniş şekilde yer verdiği bir bağlamda sosyal bilgiler eğitim programının parçası olup olmayacağı sorusunun cevabının arandığı çalışmada tartışmalı konuların neden sosyal bilgiler eğitim programını bir parçası olması gerektiğini sekiz maddede açıklamıştır: (1) Bu konular sosyal bilgiler eğitim programı bir parçası olmalıdır çünkü her bir öğrenci kuşağı mantıklı kararlar alma ve tartışmayla başa çıkma becerilerini öğrenmek zorundadır. (2) Öğrenciler tartışmaları konuları, sadece öğretmenler söz konusu becerileri kullanmayı gerektiren durumlarla karşılaşmalarına olanak sağladıkları zaman, öğrenebilir. (3) Tartışmalı konuları okulların dışına çıkarmanın yerine çatışmayı yapılandırmada seçici olmak eğitsel deneyimi zenginleştirir. (4) Çatışma, yararlı bir şekilde yönetildiği zaman, öğrenme sürecini geliştirebilir. (5) Öğrenciler, demokratik toplumların derin farklılıkları içermesi konusunda yeterince güçlü olduklarını öğrenir. (6) Tartışmalı konuları görmezden gelmek, öğrencilere içinde yaşadıkları toplumun farklı gündemleriyle ilgilenmeleri konusunda güvenilmediğini gösterir. (7) Bu konuları görmezden gelmek aynı zamanda yetişkinlerin de çatışmayla nasıl ilgilenileceğini bilmediklerini savunur. (8) Bunun

yerine, okul toplumu, öğrencileri güncel tartışmalı konuları göz önüne almaya dâhil etmek suretiyle, demokrasinin işleme yolunu biçimlendirebilir.

Misco ve Patterson'a (2007) göre öğretmenler öğrencileri sınıftaki tartışma ve aktivitelere dâhil edebilsinler diye tartışmalı konuları ele almaya ihtiyaç duyar. Onlara göre tartışmalı konular öğretilmeden sosyal bilgiler de gerçekten öğretilemez ve sosyal bilgilerle tartışmalı konular ayrılmaz.

Tartışmalı konuları öğretmek pek çok zaman, hazırlık ve derinlemesine çalışma gerektirir. Sosyal bilgiler eğitimcileri, tartışmalı olan konuların öğretiminin mesleki sorumluluğumuzun temel taşı olduğu inancına sıkıca sarılmalıdır. Sosyal bilgilerin varoluş sebebi öğrencilere, kendi sosyal dünyalarının daha iyi bir şekilde anlamalarını geliştirecek anlamlı bilgi türünü öğretmektir. Bunu geliştirmenin en iyi yolu, öğrencilere tartışmalı konuların üstesinden gelmeleri için tutarlı fırsatlar sağlamaktır (Soley, 1996).

Tartışmalı konuların sosyal bilgiler derslerinde tartışılarak öğretilmesinin somut faydalarına karşılık Allen (1996), 'Engle-Ochoa Karar Alma Modeli' üzerindeki çalışmasında sosyal bilgilerin, sosyal problemlerin çözümünü ele alması ancak politik önyargıları öğrencilere zorla kabul ettirmemesi veya öğrenciler üzerinde bilginin kölece üstünlüğünü kurmaya çalışmaması gerektiğinin altını çizmiştir.

Tartışmalı konuların öğretilmesini sorgulayan Philpott, Clabough, McConney ve Turner (2011), sosyal bilgilerin aslında demokratik bir toplumda tartışmayı tarif ettiğini söylemiştir. Tartışmalı konularla ilgilenmenin görüş ayrılığını, çeşitliliği ve karar almayı içerdiğinden bahsetmiştir. Bu noktadan hareketle tarih, coğrafya veya politika gibi sosyal bilimlerde fikir tartışması ya da ihtilafı yaratan konu sayısının az olduğunu ifade etmiştir. Ekonominin, kaynaklar, mallar ve hizmetler için rekabete ve kaynakların sınırlılığına yoğunlaştığını, sosyoloji ve antropolojinin, grupların ve kültürlerin hayatta kalmalarını ve çatışmalarını incelediğini ve tarihin ise soykırım ve ırkçılık gibi insani anlaşmazlıkları içerdiğini belirtmiştir. Sosyal bilgilerin ilişkili olduğu sosyal bilimlerdeki tartışmalı konulara değinen QCA (1998) tartışmalı konuların Tarih, Coğrafya, İngilizce, Kişi, Sosyal ve Sağlık Eğitimi (PSHE) veya Ruhsal, Ahlaki, Sosyal ve Kültürel (SMSC) gelişim gibi diğer alanlarda da ortaya çıktığına değinmiştir. Tartışmalı konuların, hemen hemen tüm konuların öğretiminde ortaya çıkabileceği şu örneklerle ortaya konulmuştur; siyaset yerel, ulusal veya uluslararası çatışma konuları ve bunların çözümleriyle (bir ülkenin içişlerine karışma veya dünyanın farklı bölgelerindeki politik gelişmeler gibi); tarih, kesin olarak suçlamaya ya da güvene dayanan savaşlar, barış anlaşmaları, endüstriyel çekişmeler, devrimler, askeri darbeler gibi olayların sebepleriyle; ekonomi sınırlı kaynaklar ve fakirlikle; coğrafya, doğal ve yapay çevrenin kullanımıyla ve haliyle kirlilik, çevresel bozulma, yolların, havaalanlarının ve güç istasyonlarının konumlandırılması gibi konularla ilgilenmeyi içerir (Claire, 2003: 15; Garcia ve Michaelis, 2001: 99; Parker, 2001: 180; QCA, 1998: 56). Philpott ve diğ.'ne (2011: 32) göre tartışma ve anlaşmazlık aslında sosyal bilgilerin özüdür.

Hess (2008: 125) ise tanımsal belirsizlik ve araştırma güçlüklerine rağmen, sosyal bilgilerdeki tartışmalı konulara tarihsel desteğin açıkça devam

ettiğini öne sürmüş ve aslında kanıtların, sosyal bilgilere yönelik bu tarz bir yaklaşımı savunmanın çok yaygınlaştığını gösterdiğini savunmuştur.

### **Tartışmalı Konuların Sosyal Bilgiler Dersinde İşlenmesinin Önündeki Riskler**

Wilson ve diğ.'ne (1999) göre güncel tartışmalı konuların araştırılmasının ve tartışılmasının sosyal bilgiler eğitiminde savunulmasının tarihi eskilere dayanmaktadır. Buna karşılık aileler ve okul yöneticileri, tartışmalı konuların sosyal bilgiler dersinde işlenmesinin önünde duran risklerin en önemlilerindedir. Sosyal bilgiler öğretmenleri ile akademik özgürlük konulu araştırmasında Mitchell ve diğ. (1997: 57), öğretmenlerin karşı karşıya kaldıkları ikilemi ortaya koymuştur: bir yanda demokrasi eğitiminde çatışan fikirlerin ve tartışmalı konuların işlenmesi gereği; öbür yanda öğrenci ve velilerin haklarına saygı duyma zorunluluğu. Becker, Morton, Autry, Johnstad ve Merrill (2001), öğrencilerin karar alma becerisini geliştirmek isteyen öğretmenlerin, ailelerden gelebilecek tepkiler yüzünden tartışmalı başlıklara mesafeli durmak zorunda kalabildikleri saptamasında bulunmuştur.

Demokrasinin yaparak öğretilmesini savunan Gerzon (1997), yıllar boyunca eğitimcileri çatışmayı sınıfların dışında tutmaya çalıştığını söyleyerek eleştirmiştir. Hiç kimse okulların bir savaş alanına dönüşmesini istemediği için, "Eğer bir ders kitabı tartışmalıysa, onu kullanmayın. Eğer bir konuşmacı, film veya müzik grubu potansiyel olarak uygunsuzsa, uzak durun. Eğer toplumdaki bir hadise kutuplaşmaya yol açıyorsa, eğitim sürecine girişini engelleyin. Eğer güçlü bir savunma grubu okulda olan bir şeyden şikâyet ediyorsa, onları yatıştırmaya çalışın. Başka bir ifadeyle, çatışmaların olmadığı bir okul ortamı yaratmayı deneyin" demek suretiyle sınıfları etkileyebilecek tartışmalı politik kararların okulun ilk gününden çok önce alındığını belirtmiştir.

Gerzon (1997) demokrasinin yaparak öğretilmesini savunmaktadır. Gerzon'a (1997: 7) göre yıllar boyunca eğitimciler çatışmayı sınıfların dışında tutmaya çalışmıştır. Hiç kimse okulların bir savaş alanına dönüşmesini istemediği için, sınıfları etkileyebilecek tartışmalı politik kararlar okulun ilk gününden çok önce alınmaktadır. Tartışmalı olan bir ders kitabının kullanılmaması, size uygun olmayan bir konuşmacı, film veya müzik grubundan uzak durulması ve toplumdaki bir hadise kutuplaşmaya yol açıyorsa, eğitim sürecine girişinin engellenmesi. Eğer güçlü bir savunma grubu okulda olan bir şeyden şikâyet ediyorsa, onları yatıştırmaya çalışın. Başka bir ifadeyle, çatışmaların olmadığı bir okul ortamı yaratmayı deneyin. Kuzey İrlanda'da tartışmalı konuların ele alınmasını kolaylaştırmada öğretmen adaylarının nasıl bir rol oynadığı sorusunun cevabını arayan McCully (2006), tartışmalı konularla ilgilenmenin bireyler için tehdit olduğunu öne sürmüştür. Bu uğraşın değerler, inançlar ve aynı zamanda kurumlarla mücadele etmeyi gerektirdiğini, zira gençleri statükoya meydan okumaya teşvik ettiğini iddia etmiştir.

Öğretmen yetiştirmede tartışmalı konuların yeri başlıklı çalışmasında Snyder (1951), öğrencileri tartışmalı konular içerisinde hareket etmeye teşvik etmeli miyiz sorusunu sormuştur. Snyder'a göre elbette etmeliyiz. Öğretim üyesinin sorumluluğunun bir parçası, öğrenciye kendi eylemi için en etkili

seçenekleri seçebilmesini sağlayacak ölçütleri bulması konusunda yardım etmektir. Öğrencilerin eyleme geçme konusunda asla cesaretlerini kırmamak ve tarafsızlığa öncelik vermek öğretmenin rolüdür. Öğretmen bu rolle, tutumunu olduğu kadar kendi hayatını da öğrencilerine uygular. Ancak öğretmen öğrencinin fikirlerini özgürce ifade etmesini de aynı derecede güvence altına almalıdır. Eğer bir öğretmen, bilim ruhuyla dolu olur ve gerçeği araştırmayı kendi görevi addederse, asla bile bile belirli bir düşünceyi öğrencilerine aşlamaya çalışmayacaktır. Öğretmenlerin öğrencileri fikirlerini korkmadan savunmalarına nasıl teşvik edeceğini ilginç bir başlık altında anlatmaya çalışan Ho (2010) ise, anlaşmazlıkları çözmenin kolay olmadığını, çünkü ailelerin ve düşüncelerini paylaşan insanların zihniyetlerini değiştirmenin kolay olmadığını söylemiştir. Sansür iklimi ve riskli ulusal testlerin sosyal bilgiler sınıflarında demokratik görüş belirtme olanağını kısıtladığından bahsetmiştir.

Sosyal bilgilerin önemini yitirmeye başladığından bahseden Houser (1995), baskın sosyal bakış açılarını ve uygulamalarını sorgulamanın genellikle bir bedeli (sınıfın kapılarını kapatıp dersi bir gizlilik içerisinde işlemek, kendi mesleki statüsüne ve kişisel kimliğine yönelik ciddi risk ve değerli eğitim zamanı kaybı, tüm iyi niyetli çabalarına karşın meslektaşları ve arkadaşları tarafından yanlış anlaşılma) olduğunu altını çizmiştir. Sosyal bilgilerin başarısızlığını sorgulayan Leming, Ellington ve Magee (2003) ise tartışmalı konuların sınıfta tartışılmasının önünde pratik engellerin, sınıfın sözlü anlatım becerisi zayıf sınırlı bireyler tarafından yönlendirilmesi, de olduğuna dikkat çekmiştir.

Tartışmalı konuların öğretilmesinin önündeki diğer riskler ise şunlardır;

- Okullarda bilişsel uyumsuzluk ve eleştirel düşünme üretmek için fikir çatışmasından çok az yararlanılması (Frager, 1984);
- Pek çok eğitimcinin öğretmen merkezli eğitim almış olması (Rasmussen, 1984: 38);
- Uygulayıcılar için daha fazla tartışmanın teşvik edilmiyor olması ve öğrencilerin konuşmaktan korkması (May, Brewer ve Allred, 1997: 604);
- Öğretmenlerin ders kitaplarına aşırı bağlılığı ve önemli konuları tartışmaktan kaçınması (Turner, 1999: 60);
- Tartışmalı konularla ilgili bir tutumu desteklemenin genellikle risk içeriyor oluşu (Berkson, 2003: 24);
- Öğretmenlerin taraf tutuyormuş gibi görünmek istememesi (Flinders, 2005: 321);
- Gençlerin tartışmalı olan konularla açık ve düşünceli bir şekilde uğraşmıyor olması (Sanjacdar, 2005) ve
- Düşünce bazında çeşitliliğin en alt düzeyde kabul görmediği sınıfların yaygın oluşu ve bu ortamlarda yapıcı bir tartışmaya başlamanın mümkün olmaması (Lane, 2006: 20).

### **Araştırmanın Önemi ve Amacı**

Tartışmalı konuları görmezden gelmek mümkün değildir. Büyük ya da küçük, başlıca ya da ikincil, bunlar günlük hayatımızı tamamıyla doldurmaktadır. Tartışmalı konuları sınıfın dışında tutmayı denemek, Don Kişot'un yel değirmenleriyle savaşmasına benzemektedir. Bu durum, özellikle öğretmen

eğitiminde doğrudur. Herhangi bir güvenilir öğretmen yetiştirme programı, günlük hayatta tartışılan problemlerli durumların içine derin bir şekilde yerleştirilmeli ve süreç zaman içerisinde sürekli güncellenmelidir. Söz konusu problemlerli durumlar, doğaları gereği, her zaman tartışmalıdır. Sınıfta ele alınması çok tehlikeli olarak değerlendirilebilecek hiç bir konu yoktur. Zira herkesin hemfikir olduğu ya da olması gerektiği tek doğru Matematiksel doğrulardır. Geri kalan her şey sorgulanabilir. Öğretmen adayları, sadece toplumda geniş bir şekilde tartışılan problemlerli konulara cesur bir bakışla yaklaşp onları özgür sınıf ortamında tartıştıkları zaman olgunlaşmış olacaktır.

Özellikle, öğretmen adaylarının sınıf tartışmaları hakkındaki inançlarını ve tartışmalara yönelik tutumlarını anlamak, öğretim ve eğitime yönelik eleştirel bir yaklaşımın geliştirilmesi için önemli sonuçları elinde bulundurmaktadır. Pek çok öğrenci, düşüncelerini bir tartışmada paylaşmaya yanaşmamaktadır. Doğası tartışmayla bağlantılı bir alanda, öğrencileri söz konusu tartışmayı belirlemeye hazırlamayan öğretmen yetiştirme anlayışı, geleceğin öğretmenleri için problemlerli bir durum yaratır. Sosyal bilgiler öğretim yöntemleri derslerinin içeriğinin ve deneyimlerinin, sosyal bilgilerle ilgili konuları planlamak, öğretmek ve değerlendirmek için belirli strateji, materyal ve prosedürleri içermesi gerekmektedir. Hangi koşulların öğrencilerin tartışmaya gönüllü olarak katılmalarını geliştirip katılıma gölge düşürdüğünü anlamak, öğretmen eğitimcilerini başarılı tartışma deneyimlerini planlamada destekleyebilir.

Öğretmen adaylarının, gerek sosyal bilgiler öğretimi açısından önemi, gerekse öğretmen adaylarının hem eğitimci hem de birey olarak çoğulcu demokratik sistemin aktif ve sorumluluklarını bilen katılımcıları haline gelmelerindeki önemi göz önünde bulundurulduğunda, tartışmalı konulara yönelik tutumlarının belirlenmesi çok büyük önem taşımaktadır. Ancak Ersoy'un (2010) da belirttiği gibi tartışmalı konuların öğretilmesi konulu çalışma sayısı çok azdır. Yerli alan yazında tartışmalı konuların öğretiminde çok önemli rolü olduğu daha önce vurgulanan demokrasi eğitimi konulu ölçek geliştirme çalışması sınırlıyken (Zencirci, 2003; Kesici, 2006; Akbaşlı, Yelken ve Sümbül, 2010) sosyal bilgiler öğretmen adaylarının tartışmalı konulara yönelik tutumlarını ölçecek bir ölçek aracı ise mevcut değildir. Uluslararası alanyazında doğrudan tartışmalı konular başlıklı ölçek geliştirme çalışmasına rastlanmamıştır. Bununla beraber tartışmalı konuların öğretiminin değerlendirilmesine yönelik araştırmalar farklı konu başlıkları altında geliştirilmiş ölçek araçları vasıtasıyla yapılmaktadır. Örneğin Wade (1994) tartışmalı konulara yönelik öğrenci tutumlarını ölçmek amacıyla bir sınıf tartışması ölçeği geliştirmiştir. Aynı ölçeğin geçerlik-güvenirlik çalışması Schwingle (2000) ve Hess ve Posselt (2002) tarafından tekrar yapılmıştır. Hahn ve Tocci (1990), beş ülkede sınıf ortamı ve tartışmalı konuların tartışılması başlıklı çalışmasında öğrencilerin kendi sınıflarını açık sınıf ortamı olarak değerlendirip değerlendirmedini ölçmek amacıyla Vatandaşlık Tutumları Anketi geliştirmiştir. Araştırmada tartışmalı konuları öğrencilerin politik tutumlarıyla ilişkilendirme üzerinde durulmuştur. Ehman (1969), öğrencilerin politik tutumlarını sınıf deneyimleriyle ilişkilendiren bir ölçek geliştirmiştir. Bu süreçte okullardaki sosyal bilgiler derslerinde gözlem yapmış ve ölçeğe politik etkinlik, politik kinizm ve vatandaşlık görev duygusunu ölçmek amacıyla alt



boyutlar eklemiştir. Ehman bu çalışmasına ayrıca yeni bir Sınıf Ortamı ölçeği eklemiştir. Bu yeni ölçekte derslerine tartışmalı politik ve sosyal konuları en fazla işleyen öğretmenlerle öğrencileri kendi düşüncelerini ifade etmeye teşvik eden açık bir sınıf ortamında tarafsız bir duruş sergileyen öğretmenlere yönelik öğrenci tutumları ölçme hedeflenmiştir. Türk yükseköğretim sisteminde bir demokrasi için varlığı çok gerekli olan tartışmalı konuların öğretiminin yapılmasının eksikliği hissedilmektedir. Ayrıca modern dünyada ve demokrasileri gelişmiş ülkelerde soran, sorgulayan, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerileri gelişmiş vatandaşlar yetiştirmek önemini her geçen gün artırmaktadır. Söz konusu ülkelerin eğitim sistemlerinde de bu hedefe yönelik değişiklikler yapılmaktadır. Zaten sosyal bilgiler disiplininin temel amacı da sorumluluklarını bilen ve karar alma becerisi gelişmiş sorgulayan vatandaşlar yetiştirmektir. Dolayısıyla bu araştırmanın amacı sosyal bilgiler öğretmen adaylarının tartışmalı konuların öğretimine yönelik tutumlarının belirlenmesinde kullanılacak bir ölçme aracı geliştirmektir. Önemi ise yerli alan yazında mevcut olmayan tartışmalı konuların öğretimine yönelik bir ölçme aracı geliştirmek ve bu konuda başka araştırmaların da yapılmasına zemin hazırlamaktır.

## **Yöntem**

### **Evren ve Örneklem**

Bu tarama (Survey) çalışması 2012-2013 öğretim yılı güz döneminde gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın evrenini Türkiye genelindeki tüm üniversitelerin eğitim fakültelerinin Sosyal Bilgiler Öğretmenliği programında eğitim-öğretimi sürdüren öğrenciler, örneklemini ise 2011-2012 eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılında kümeleme örnekleme yöntemi kullanarak belirlenen Niğde, Karadeniz Teknik ve Cumhuriyet üniversitesinde eğitim alan 650 sosyal bilgiler öğretmen adayı oluşturmaktadır. Söz konusu üniversiteler Türkiye'nin farklı coğrafi bölgelerinde yer almakta ve böylece evreni temsil etme konusunda uygun bir zemin oluşturmaktadır. Katılımcıların 292'si kız, 358'i erkek öğrenci olup yaş ortalaması da 22,16'dır.

## **İşlem**

### **Ölçek Geliştirme Aşamaları**

Sosyal Bilgiler öğretmeni adaylarının tartışmalı konuların öğretilmesinin ölçülmesine yönelik ölçek geliştirme sürecinde alan yazın incelemesi sonucu (Demir ve Akengin, 2010; Bozdoğan ve Öztürk, 2008; Öztürk, 2008; Karadeniz, 2005; Tavşancıl, 2005; Güven, 2003; Devci, 2002) ölçme araçlarının geliştirilmesinde takip edilecek basamaklar şu şekilde belirlenmiştir:

**1.** Madde oluşturma aşaması: Tartışmalı konuların kapsamı oldukça geniştir. Yerli alanyazında geliştirilen veya uyarlaması yapılan bir ölçme aracı yoktur. Ersoy da (2010) soruna değinerek çalışmaların sınırlı olduğuna dikkat çekmiştir. 'Tartışmalı konular', 'tartışma', 'soru sorma', 'sorgulama' gibi anahtar kelimeleri içeren ve neredeyse tamamen yabancı bilimsel çalışmalar (Gall, 1970; Blankenship, 1990; Hahn ve Tocci, 1990; Allen, 1996; Ewans ve Saxe, 1996; Hess, 2002; Hess ve Posselt, 2002; Tüzen ve Meder, 2002; Berkson, 2003; Claire, 2003; Oulton ve diğ., 2004; Hess, 2008; Demirkaya, 2008; Dube, 2009)

ve akademik kitaplarla raporlardan (Hahn, 1991; Sweeny ve Foster, 1996; Qualifications and Curriculum Authority, 1998; Garcia ve Michaelis, 2001; Parker, 2001; Leming ve diğ., 2003; Hess, 2008; ) incelenerek 24'ü olumsuz ifade olmak üzere toplam 90 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur. Hazırlanan maddeler görünüş geçerliği açısından Gaziantep Üniversitesi Nizip Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği programındaki 30 öğrenciyi uygulanmıştır. Öğrencilerden maddelerin anlaşılabilirliği, uygulama süresi gibi özellikler açısından görüşme yoluyla dönüt alınmış ve önerilen düzeltmeler doğrultusunda 16 madde ölçekten çıkarılmıştır.

**2. Uzman görüşüne başvurma aşaması:** Hazırlanan 74 maddelik ölçek formu, anketin yeterli sayıda ve ölçülmek istenen olguyu temsil edebilecek soruları içerdiğinden emin olmak amacıyla yapılan uzman yargısına dayalı kapsam (içerik) geçerliği için 2 eğitim bilimleri uzmanının görüşüne başvurulmuştur. 3 alan uzmanı ölçek maddelerinin sosyal bilgiler disiplinine uygun olup olmadığını ve 2 dil alan uzmanı da maddeleri dil ve anlaşılabilirlik açısından değerlendirmiştir. Bunlardan ölçek maddelerinin öğrencilerin tartışmalı konuların öğretimine yönelik tutumlarını ölçüp ölçmediğini ve dilbilgisi ile anlaşılabilirliğini incelemiştir. Öneriler doğrultusunda ifadeleri düzeltilmesi istenen maddeler düzeltilmiş, 20 madde ölçekten çıkarılmış ve ölçeğin uzman görüşleri alındıktan sonraki güvenilirlik ve geçerlik çalışmaları için kullanılan formunda nihai olarak 54 madde yer almıştır. Ölçeğin cevaplama süresi yaklaşık 30 dakikadır.

**3. Ön deneme aşaması:** Ön deneme için toplam 54 madde taslak ölçek haline getirilmiştir. Ölçekteki maddeler beşli Likert tipinde oluşturulmuş ve kişilerin maddelere katılma dereceleri; 1 "Tamamen Katılıyorum"; 2 "Katılıyorum"; 3 "Kararsızım"; 4 "Katılmıyorum" ve 5 "Hiç Katılmıyorum" biçiminde sınıflandırılmıştır. Öğrencilerin vermiş olduğu cevapların puanlanmasında, olumlu maddeler için 5, 4, 3, 2 ve 1; olumsuz maddeler için 1, 2, 3, 4 ve 5 şeklinde bir puanlama dizilimi tercih edilmiştir. Buna göre, hazırlanan tartışmalı konuların öğretimi ölçeğinden en yüksek ve en düşük puan ise 270-54 arasında değişmektedir. Taslak ölçek Aksaray Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği programına devam eden 77 öğretmen adayına 2012-2013 öğretim yılı güz döneminde 2 hafta arayla uygulanmıştır. Geliştirilen taslak ölçeğin pilot uygulaması ise aynı dönemde Gaziosmanpaşa, Niğde ve Karadeniz Teknik üniversitelerinin sosyal bilgiler öğretmenliği programında öğrenim gören toplam 650 öğretmen adayına uygulanmış ve elde edilen verilerin istatistiksel hesaplamaları yapılmıştır.

## Bulgular

### Veri Analizi

Çalışmada elde edilen bulgular değerlendirilirken, istatistiksel analizler için Lisrel 9,1 ve SPSS 21 istatistik paket programları kullanılmıştır. Çalışma verileri değerlendirilirken tanımlayıcı istatistiklerden faydalanılmıştır. Yapı geçerliliğini ortaya çıkarmak için Açıklayıcı Faktör Analizi kullanılmıştır. Açıklayıcı Faktör Analizinde elde edilen boyutlar Doğrulayıcı Faktör Analizi ile yeniden değerlendirilmiştir. Genel güvenilirlik ve alt boyutların güvenilirliği için

Cronbach's Alpha kullanılmıştır. Genel güvenilirlik ve alt boyutların güvenilirliği için Cronbach's Alpha katsayısı hesaplanmıştır. Bir ölçümün güvenilirliği onun tutarlılığını göstermektedir. Güvenirliğin incelenmesinde en yaygın kullanılan yöntem Cronbach's Alpha Katsayısıdır. Bu katsayı ölçek içinde bulunan maddelerin iç tutarlılığının (homojenliğinin) bir ölçüsüdür. İlgili ölçeğin Alpha katsayısı ne kadar yüksek olursa "bu ölçekte bulunan maddelerin o ölçüde birbirleriyle tutarlı ve aynı özelliğin öğelerini yoklayan maddelerden oluştuğu ya da tüm maddelerin o ölçüde birlikte çalıştığı" yorumu yapılır (Alpar, 2003: 380). Cronbach's Alpha Katsayısının değerlendirilmesinde kullanılan değerlendirme ölçütü;

$0,00 \leq \alpha < 0,40$  ise ölçek güvenilir değildir.

$0,40 \leq \alpha < 0,60$  ise ölçek düşük güvenilirliktedir.

$0,60 \leq \alpha < 0,80$  ise ölçek oldukça güvenilirlerdir.

$0,80 \leq \alpha < 1,00$  ise ölçek yüksek derecede güvenilir bir ölçektir (Alpar, 2003, 382; Özdamar, 2004, 633).

Çok sayıda değişken ile araştırma yapmak çoğu zaman sağlıklı sonuç vermeyebilir. Eğer değişkenler, gerçekten daha genel bir değişkenin sadece farklı ölçüm değerleri ise, çalışmayı kolaylaştırmak ve yorumları basitleştirmek için genel değişken değerleri oluşturulabilir. Faktör analizi, altında değişkenler seti olan ve faktör olarak adlandırılan genel değişkenin oluşturulması biçimidir (Bayram, 2004; Özdamar, 2004). Faktör analizi, verileri daha az sayıya indiren ve özetleme işlemi yapan bir grup çok değişkenli istatistikî yöntemeye verilen genel isimdir. Bu yöntem çok sayıdaki değişken içindeki karşılıklı ilişkileri analiz etmekte ve bu değişkenleri, ortak belirleyici yönleri (faktörleri) bakımından açıklamaktadır.

Faktör analizi için örneklem büyüklüğünün faktör analizi yapmaya yeterli olup olmadığını belirlemede kullanılan KMO ve çok değişkenli normallik varsayımının karşılanıp karşılanmadığının belirlenmesinde kullanılan Bartlett testleri uygulanmıştır. Testler sonucunda KMO değerinin 1'e yakın olması, Bartlett testinin de anlamlılık düzeyinin  $p < 0,05$  olması beklenir (Altunışık ve diğ., 2007). Bu aşamadan sonra ölçeğin alt boyutlarını belirlemek amacı ile faktör analizi gerçekleştirilmekte ve ortaya çıkan faktörlerin tek tek güvenilirlik testleri yapılmaktadır. Ayrıca faktörlerin varyans açıklama oranlarına da bakılmaktadır. Sonuçlar % 95 güven aralığında,  $p < 0,05$  anlamlılık düzeyinde ve  $p < 0,01$   $p < 0,001$  ileri anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir.

### **Güvenirlik Analizi**

Tartışmalı Konular Ölçeğinin güvenirlik analizi test-tekrar test ve madde analizi yöntemiyle yapılmıştır.

Tablo 1. Madde bazında test-tekrar test analizi

Madde	Test		Tekrar Test		T	P
	Ort.	Ss.	Ort.	Ss.		
1) Baskıcı bir aile ortamında büyüyen öğretmen adayının sınıfta görüşlerini özgürce söyleyebilmesi çok zordur.	4,130	0,951	4,156	1,052	0,307	0,760
2) Bir Sosyal Bilgiler öğretmenin başlıca görevi, derste tartışmalı konuları işlemek suretiyle, sorumlu vatandaş yetiştirmektir.	4,234	0,857	4,338	0,852	1,033	0,305
3) Tartışmalı konuların öğretiminin iletişim becerimi geliştireceğine inanıyorum.	4,234	0,759	4,377	0,708	1,331	0,187
4) Öğrenciler öğrenmeme ve tartışmama hakkına sahip değildir.	2,909	1,532	2,714	1,422	0,978	0,331
5) Öğrencilerin soruları, kalıcı öğrenme için 'pencere'yi açan anahtarlardır.	4,506	0,620	4,506	0,620	0,000	1,000
6) Tartışmalı konuları tartışarak günlük hayatımda karşılaştığım problemleri farklı açılardan değerlendirebilir ve doğru kararlar alabilirim.	4,506	0,620	4,519	0,598	0,159	0,874
7) Meslek hayatımdaki görevimin, sınıftaki özgür araştırma ruhunu, açık düşünceliği ve tarafsızlığı sürdürmeye çabalamak olduğuna inanıyorum.	4,403	0,782	4,312	0,907	0,818	0,416
8) Öğretim elemanları, öğrencileri teşvik etmek amacıyla bazı konularda kendi düşüncelerini açıklayabilir.	3,870	0,879	3,779	1,034	0,687	0,494
9) Tartışmalı konulara, Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının eğitim sürecinde yeteri kadar yer verilmemektedir.	3,506	1,047	3,390	1,216	0,823	0,413
10) Öğretmen yetiştirme programlarında tartışmalı konuların yer alması, öğretmen adaylarının politik okuryazarlık becerilerine zarar vermektedir.	3,740	1,093	3,896	1,095	1,007	0,317
11) Uygulanan eğitim sistemi tartışmalı konuların sosyal bilgiler derslerinde tartışılmasına uygun değildir.	2,766	1,191	2,805	1,257	0,220	0,826
12) Tartışmalı konular hem öğretmen yetiştirme programlarına hem de Sosyal Bilgiler ders programına dâhil edilmelidir.	4,195	0,874	4,117	0,959	0,948	0,346
13) Soru sorma yoğun bir şekilde uygulanmalıdır, ara sıra yapılan bir uygulama olmamalıdır.	4,299	0,875	4,364	0,999	0,553	0,582
14) Tartışmalı konular hakkında yapılan tartışmalar, toplumsal konulara ilişkin daha fazla bilgiye ulaşmada bana yardım eder.	4,429	0,637	4,494	0,681	0,799	0,427
15) Öğretmenler, öğrencilerin bir şeyi "keşfetmelerine" yardım etme konusunda özgür olmalıdır.	4,416	0,636	4,403	0,730	0,148	0,883
16) Görevine gerçek anlamda inanan bir öğretmen, sorulara cevap vermenin yanında sınıfı bir soru sorma ortamına dönüştürebilmelidir.	4,571	0,677	4,506	0,719	0,684	0,496
17) Tartışmalı konuları tartışmayan bir öğrencinin gerçek yaşam problemleriyle savaşı Don Kişot'un yel değirmenleriyle	4,026	0,917	4,065	0,951	- 0,402	0,689

savaşına benzer.

<b>18)</b> Tartışma, Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının kendilerini ifade etme becerisini geliştirir.	4,468	0,754	4,532	0,661	- 0,844	0,402
<b>19)</b> Öğretmen yetiştirme programlarında, öğretmen adaylarının tartışma becerileri geliştirebilmeleri amacıyla, tartışmalı konulara yer verilmelidir.	4,299	0,812	4,416	0,784	- 1,241	0,219
<b>20)</b> Öğretim elemanlarının tartışma sürecinde düşüncelerini önyargılı olarak ifade etmeleri, öğrencilerin sınıf tartışmalarına katılım düzeylerini azaltan bir faktördür.	3,805	1,113	3,974	1,038	- 1,059	0,293
<b>21)</b> Tartışma, empati kurmamı sağlar.	4,273	0,789	4,338	0,821	- 0,672	0,504
<b>22)</b> Özgür düşünen bireylerin yetiştirilmesi için tartışmalı konular sosyal bilgiler derslerinde tartışılmalıdır.	4,494	0,719	4,468	0,736	0,266	0,791
<b>23)</b> Tartışmaların, meslek hayatımda öğrencilerimin fikirlerini anlamada, bana faydası olacaktır.	3,299	1,268	3,338	1,231	- 0,300	0,765
<b>24)</b> Üniversitede bize nasıl tartışılacağını öğretmiyorlar.	4,273	0,853	4,143	1,009	1,343	0,183
<b>25)</b> Öğrenci, soruya cevap verdiği için değil soru sorduğu için kendisiyle gurur duymalıdır.	4,221	0,868	4,065	0,937	1,489	0,141
<b>26)</b> Görüşlerimi özgürce açıklarsam, karşılaştığım bütün sorunlara korkusuzca yaklaşırım.	3,857	1,132	3,935	0,964	- 0,623	0,535
<b>27)</b> Farklı görüşlere nasıl saygı duyacağımı ancak hocalarım derslerde tartışmalı konulara yer verirse öğrenirim.	3,961	0,993	3,831	1,031	1,055	0,295
<b>28)</b> Tartışmalı konuların tartışılması beni bu konuları takip etmek zorunda bırakır.	4,494	0,641	4,481	0,620	0,199	0,843
<b>29)</b> Sosyal Bilgiler öğretmenin amaçlarından bir tanesi tartışmalı konulara nasıl mantıklı yaklaşabileceğini göstermek olmalıdır.	3,610	0,962	3,519	1,034	0,674	0,502
<b>30)</b> Üniversitede aldığım eğitim, öğretmen olduğumda tartışmalı konuları derslerimde işleme yetmez.	4,221	0,788	4,234	0,793	0,142	0,887
<b>31)</b> Tartışmalı konular Sosyal Bilgiler dersimin tamamlayıcı bir bölümü olacaktır.	4,390	0,797	4,286	0,825	1,304	0,196
<b>32)</b> Demokrasi eğitimi, tartışmalı konuları derslerden dışlamayı değil derslere dâhil etmeyi gerektirir.	4,623	0,586	4,442	0,786	2,336	<b>0,022*</b>
<b>33)</b> Eğitimin amacı "bilmiyorum" yanıtlarını azaltmak olmalıdır.	4,429	0,733	4,390	0,764	0,536	0,593
<b>34)</b> Öğrenciler ve Türkiye'nin genç nüfusu, sosyal etkinliklere, ülkeyi ilgilendiren politik kararlara ve sivil toplum kuruluşlarına katılmaya özendirilmelidir.	4,312	0,730	4,260	0,880	0,664	0,509
<b>35)</b> Sosyal Bilgiler öğretmeni olarak, derslerde tartışmalı konuları işleme hakkım vardır.	4,234	0,944	4,130	1,005	0,806	0,423
<b>36)</b> Sosyal Bilgiler öğretmenin en önemli amaçlarından bir tanesi tartışmada öğrenciyi rehberlik etmek olmalıdır.	4,065	0,922	3,987	0,925	0,725	0,470
<b>37)</b> Düşüncenin varlık koşulu, kendisi	3,753	1,126	3,831	1,031	-	0,495

değil, karşıt görüşlerdir.					0,686	
<b>38)</b> Sınıf tartışması kanunlarla güvence altına alınmalıdır.	4,649	0,602	4,584	0,676	0,844	0,402
<b>39)</b> Üniversitelerin en önemli görevi özgür düşünen bireyler yetiştirmektir.	3,727	0,941	3,675	1,032	0,445	0,658
<b>40)</b> Tartışma süreci boyunca arkadaşlarımla beni daha iyi anladığına inanıyorum.	4,260	0,834	4,312	0,815	0,851	0,397
<b>41)</b> Tartışmalı konuların tartışılması, güncel konularla ilgilenmemi sağlar.	4,338	0,736	4,130	1,018	1,770	0,081
<b>42)</b> Üniversitede aldığım eğitimin, öğrencilerimin tartışma becerilerini geliştirmede çok önemli olduğunu düşünüyorum.	4,299	0,762	4,273	0,789	0,293	0,770
<b>43)</b> Tartışmalı konuların tartışılması, politik problemlerin farkında olmama ve bu konuların öğretimi hakkında beceri ve deneyim kazanmama katkıda bulunur.	4,247	0,876	4,351	0,839	0,985	0,328
<b>44)</b> Bir konu tüm yanlarıyla tartışılmadan tam olarak öğrenilmiş sayılmaz.	4,455	0,680	4,519	0,681	0,820	0,415
<b>45)</b> Sınıf tartışmalarına katılmak özgüvenimi artırır.	4,468	0,699	4,558	0,698	1,306	0,196
<b>46)</b> Öğretmenin öğretme, öğrencinin öğrenme ve her ikisinin de tartışma özgürlüğü vardır.	3,792	1,128	3,922	1,023	0,980	0,330
<b>47)</b> Öğretmenler, ders programına harfiyen uyarak öğretmenlik mesleğini yapamaz.	4,519	0,681	4,494	0,737	0,469	0,640
<b>48)</b> Tartışmalı konuların öğretimi bir demokrasi için gerekliliktir.	4,442	0,896	4,377	0,828	0,522	0,603
<b>49)</b> Sorumlu bir yurttaş her şeyi sorgulamalıdır ve Sosyal Bilgiler dersinin amacı da bu vatandaş tipini yetiştirmektir.	4,558	0,596	4,390	0,797	1,888	0,063
<b>50)</b> Öğrenciler, bir konunun tüm yönlerini keşfetme özgürlüğüne sahip olmalıdır.	4,519	0,598	4,390	0,830	1,454	0,150
<b>51)</b> Öğrenme, öğrencilerin temel bir hakkıdır ve tartışma bu konudaki en etkili araçlardan bir tanesidir.	4,299	0,812	4,273	0,789	0,271	0,787
<b>52)</b> Günümüz eğitim sistemi, tartışmalı konuların öğretimine yer vermemelidir.	4,169	0,951	4,247	0,876	0,847	0,400
<b>53)</b> Medyada ve toplumda geniş bir şekilde tartışılan bir konuyu Sosyal Bilgiler derslerimde işlemek isterim.	3,506	1,059	3,416	1,218	0,701	0,485

32. maddede tekrar test aşamasında maddeye katılım düzeyinin düştüğü görülmüştür. Diğer maddeler açısından test- tekrar test bulguları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı değildir. ( $p>0,05$ ). 53 maddeyle yapılan analizde Cronbach's alpha iç tutarlılık katsayısı ,915 olarak bulunmuştur. 1, 9, 11, 20, 24, 30, 38, 47, 53. maddeler ölçeğe anlamlı katkı sağlamadığından çalışmadan çıkarılmıştır. Daha sonra iç tutarlılık katsayısı kalan 44 madde ile tekrar yapılmış ve değerler yükseldiği görülmüştür ( ,927). 44 madde üzerinden yapılan üçüncü iç tutarlılık hesaplamasının ardından ( ,934) 2, 4, 5, 7, 10, 13, 27, 28, 40. maddeler de ölçeğe anlamlı katkı sağlamadığından çalışmadan çıkarılmıştır. Diğer maddelerin ise ölçeğe anlamlı katkı sağladığı görülmüştür. Sonuç olarak ,934'lük Cronbach's alpha iç tutarlılık katsayısı yeterli olarak

değerlendirilerek ölçeğin geçerlik analizlerine 35 maddeyle devam edilmesine karar verilmiştir.

### Geçerlik Analizi

Tartışmalı Konular ölçeğindeki 35 maddenin güvenirliliğini hesaplamak için iç tutarlılık katsayısı olan "Cronbach Alpha" hesaplanmıştır. Ölçeğin genel güvenirliliği  $\alpha = ,934$  olarak çok yüksek bulunmuştur. Ölçeğin yapı geçerliliğinin ortaya koymak için açımlayıcı faktör analizi yöntemi uygulanmıştır. Faktör analizi, aralarında ilişki bulunan çok sayıda değişkenden oluşan bir veri setine ait temel faktörlerin (ilişkinin yapısının) ortaya çıkarılarak araştırmacı tarafından veri setinde yer alan kavramlar arasındaki ilişkilerin daha kolay anlaşılmasına yardımcı olur. Faktör analizinin test edilebilmesi için ön varsayımlardan biri olan Bartlett testi sonucunda ( $p=0,000<0,05$ ) faktör analizine alınan değişkenler arasında ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Faktör analizinin test edilebilmesi için diğer bir varsayım olan KMO testi sonucunda ( $KMO=0,954>0,60$ ) örnek büyüklüğünün faktör analizi uygulanması için yeterli olduğu tespit edilmiştir. Faktör analizi uygulamasında varimax yöntemi seçilerek faktörler arasındaki ilişkinin yapısının aynı kalması sağlanmıştır. Faktör analizi sonucunda değişkenler toplam açıklanan varyansı %48,499 olan 6 faktör altında toplanmıştır. Güvenirliliğine ilişkin bulunan alpha ve açıklanan varyans değerine göre "Tartışmalı konular ile ilgili tutumlar" ölçeğinin geçerli ve güvenilir bir araç olduğu anlaşılmıştır. Ölçeğe ait oluşan faktör yapısı aşağıda görülmektedir. (Büyüköztürk, 2009)

*Tablo 2. Tartışmalı konular ölçeği faktör yapısı*

Boyut	Madde	Faktör Yüğü	Açıklanan Varyans	Cronbach's Alpha
Tartışma ve Tartışmalı Konulara Bakış Açısı (Özdeğer=11.117)	14) Tartışmalı konular hakkında yapılan tartışmalar, toplumsal konulara ilişkin daha fazla bilgiye ulaşmada bana yardım eder.	0,623	10,651	0,816
	12) Tartışmalı konular hem öğretmen yetiştirme programlarına hem de Sosyal Bilgiler ders programına dâhil edilmelidir.	0,578		
	18) Tartışma, Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının kendilerini ifade etme becerisini geliştirir.	0,578		
	3) Tartışmalı konuların öğretiminin iletişim becerimi geliştireceğine inanıyorum.	0,495		
	19) Öğretmen yetiştirme programlarında, öğretmen adaylarının tartışma becerileri geliştirebilmeleri amacıyla, tartışmalı konulara yer verilmelidir.	0,49		
	22) Özgür düşünen bireylerin yetiştirilmesi için tartışmalı konular sosyal bilgiler derslerinde tartışılmalıdır.	0,462		
	6) Tartışmalı konuları tartışarak günlük hayatımda karşılaştığım problemleri farklı açılardan değerlendirebilir ve doğru kararlar alabilirim.	0,462		
	29) Sosyal Bilgiler Öğretmenin amaçlarından bir tanesi tartışmalı konulara nasıl mantıklı yaklaşabileceğini göstermek olmalıdır.	0,382		

	21) Tartışma, empati kurmamı sağlar.	0,353		
Tartışma ve Sorgulama Hakkı (Özdeğer=1.417)	50) Öğrenciler, bir konunun tüm yönlerini keşfetme özgürlüğüne sahip olmalıdır. 51) Öğrenme, öğrencilerin temel bir hakkıdır ve tartışma bu konudaki etkili araçlardan bir tanesidir. 52) Günümüz eğitim sistemi, tartışmalı konuların öğretimine yer vermemelidir. 49) Sorumlu bir yurttaş her şeyi sorgulamalıdır ve sosyal bilgiler dersinin amacı da bu vatandaş tipini yetiştirmektir. 53) Medyada ve toplumda geniş bir şekilde tartışılan bir konuyu sosyal bilgiler derslerimde işlemek isterim. 34) Öğrenciler ve Türkiye'nin genç nüfusu, sosyal etkinliklere, ülkeyi ilgilendiren politik kararlara ve sivil toplum kuruluşlarına katılmaya özendirilmelidir.	0,728 0,687 0,68 0,532 0,511 0,383	9,802	0,797
	37) Düşüncenin varlık koşulu, kendisi değil, karşıt görüşlerdir. 35) Sosyal Bilgiler öğretmeni olarak, derslerde tartışmalı konuları işleme hakkım vardır. 31) Tartışmalı konular sosyal bilgiler dersimin tamamlayıcı bir bölümü olacaktır. 32) Demokrasi eğitimi, tartışmalı konuları derslerden dışlamayı değil derslere dâhil etmeyi gerektirir. 36) Sosyal bilgiler Öğretmenin en önemli amaçlarından bir tanesi tartışmada öğrenciye rehberlik etmek olmalıdır. 48) Tartışmalı konuların öğretimi bir demokrasi için gerekliliktir. 39) Üniversitelerin en önemli görevi özgür düşünen bireyler yetiştirmektir. 23) Tartışmaların, meslek hayatımda öğrencilerimin fikirlerini anlamada, bana faydası olacaktır.	0,59 0,565 0,53 0,529 0,468 0,433 0,423 0,392	9,139	0,801
Mesleki Kazanım (Özdeğer=1.186)	43) Tartışmalı konuların tartışılması, politik problemlerin farkında olmama ve bu konuların öğretimi hakkında beceri ve deneyim kazanmama katkıda bulunur. 42) Üniversitede aldığım eğitimin, öğrencilerimin tartışma becerilerini geliştirmede çok önemli olduğunu düşünüyorum. 41) Tartışmalı konuların tartışılması, güncel konularla ilgilenmemi sağlar. 45) Sınıf tartışmalarına katılmak özgüvenimi artırır. 33) Eğitimin amacı "bilmiyorum" yanıtlarını azaltmak olmalıdır. 44) Bir konu tüm yanlarıyla tartışılmadan tam olarak öğrenilmiş sayılmaz. 46) Öğretmenin öğretme, öğrencinin öğrenme ve her ikisinin de tartışma özgürlüğü vardır.	0,66 0,571 0,57 0,503 0,484 0,452 0,412	8,41	0,757
Tartışmaya Yönelik Tutum (Özdeğer=1.128)	17) Tartışmalı konuları tartışmayan bir öğrencinin gerçek yaşam problemleriyle savaşı Don Kişot'un yel değirmenleriyle savaşına benzer. 26) Görüşlerimi özgürce açıklarsam, karşılaştığım bütün sorunlara korkusuzca yaklaşırım. 25) Öğrenci, soruya cevap verdiği için değil	0,716 0,523 0,522	5,617	0,567



		soru sorduğu için kendisiyle gurur duymalıdır.		
Öğretmenin Yöntem Seçme Becerisi	15) Öğretmenler, öğrencilerin bir şeyi "keşfetmelerine" yardım etme konusunda özgür olmalıdır.	0,625		
	16) Görevine gerçek anlamda inanan bir öğretmen, sorulara cevap vermenin yanında sınıfı bir soru sorma ortamına dönüştürebilmelidir.	0,6	4,88	0,597
(Özdeğer=1.034)				

Toplam Varyans %48.499

Tartışmalı Konular Ölçeğinin faktör analizi değerlendirilmesinde özdeğeri birden büyük faktörlerin ele alınmasına, değişkenlerin faktör içerisindeki ağırlığını gösteren faktör yüklerinin yüksek olmasına, aynı değişken için faktör yüklerinin birbirine yakın olmamasına dikkat edilmiştir. Ölçeği oluşturan faktörlerin güvenilirlik katsayıları ve açıklanan varyans oranlarının yüksek olması ölçeğin güçlü bir faktör yapısına sahip olduğunu göstermiştir. Her ne kadar alanyazında faktör yükü .40'ın altına olan maddelerin ölçekten çıkarılması önerilse de (Şencan, 2005), Kline (1994) 0.60 ve üstü yük değerine sahip maddeleri yüksek; 0.30-0.59 arası yük değerine maddeleri ise orta düzeyde büyüklükler olarak tanımlamış ve değişken çıkartmada dikkate alınacağını ifade etmiştir. Faktör yük değerleri, bir korelasyon değeri olarak istatistiksel anlamlılık bakımından da incelenebileceğini, ancak düşük faktör yüklerinin de örneklem arttıkça anlamlı çıkma olasılığının artacağını unutulmaması gerektiğine dikkat çekmiştir. Dolayısıyla gerek faktör analizinde elde edilen yüksek değerler, gerek maddelerin eşik değere yakın ve gerekse de örneklem büyüklüğünün yeterli olması gibi hususlara dayanarak madde faktör yükü .40'ın altında olan 29 (.382), 21 (.353), 34 (.383) ve 23. (.292) maddeler ölçekten çıkarılmamıştır.

Birinci faktörde yer alan maddeler Tartışma ve Tartışmalı Konulara Bakış Açısı olarak ele alınmıştır. Tartışma ve Tartışmalı Konulara Bakış Açısı faktörünü oluşturan dokuz maddenin güvenilirliği  $\alpha=0,816$  olarak, açıklanan varyans değeri %10,651 olarak saptanmıştır. İkinci faktörde yer alan maddeler Tartışma ve Sorgulama Hakkı olarak ele alınmıştır. Tartışma ve Sorgulama Hakkı faktörünü oluşturan 6 maddenin güvenilirliği  $\alpha=0,797$  olarak, açıklanan varyans değeri %9,802 olarak saptanmıştır. Üçüncü faktörde yer alan maddeler Mesleki Kazanım olarak ele alınmıştır. Mesleki Kazanım faktörünü oluşturan 8 maddenin güvenilirliği  $\alpha=0,801$  olarak, açıklanan varyans değeri %9,139 olarak saptanmıştır. Dördüncü faktörde yer alan maddeler Tartışmaya Yönelik Tutum olarak ele alınmıştır. Tartışmaya Yönelik Tutum faktörünü oluşturan 7 maddenin güvenilirliği  $\alpha=0,757$  olarak, açıklanan varyans değeri %8,410 olarak saptanmıştır.

Beşinci faktörde yer alan maddeler Soru ve Sorunlara Yönelik Tutum olarak ele alınmıştır. Soru ve Sorunlara Yönelik Tutum faktörünü oluşturan 3 maddenin güvenilirliği  $\alpha=0,567$  olarak, açıklanan varyans değeri %5,617 olarak saptanmıştır. Altıncı faktörde yer alan maddeler Öğretmenin Yöntem Seçme Becerisi olarak ele alınmıştır. Öğretmenin Yöntem Seçme Becerisi faktörünü oluşturan 2 maddenin güvenilirliği  $\alpha=0,597$  olarak, açıklanan varyans değeri %4,880 olarak saptanmıştır.

Ölçekteki faktörlerin puanları hesaplanırken faktördeki maddelerin değerleri toplandıktan sonra madde sayısına bölünerek (aritmetik ortalama) faktör puanları elde edilmiştir.

### Doğrulayıcı Faktör Analizi

Tartışmalı Konular Ölçeğinin geçerlilik çalışmalarına ilişkin bulgular kuramsal temelde oluşturulan 35 maddeden oluşan 6 faktörlü yapı elde edildikten sonra AFA sonuçları temel alınarak ölçeğin 6 boyutlu yapıya ait modeli DFA ile test edilmiştir. 35 madde üzerinden yürütülen DFA'da tersine olan 51. madde modele uymadığı için atılarak analiz dışı bırakılmıştır. Böylece 34 maddeden oluşan altı gizil değişkenli modelin sınanması için uygulanan DFA sonucunda elde edilen uyum indeksleri [Uyum İyiliği (Goodness of Fit Index = GFI), düzeltilmiş Uyum İndeksi (Adjusted Goodness of Fit Index=AGFI), Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (Comparative Fit Index=CFI), Normalleştirilmiş Uyum İndeksi (Normed Fit Index=NFI), Normalleştirilmiş Uyum İndeksi (Non-normed Fit Index=NNFI), Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (Root-Mean-Square Error of Approximation=RMSEA) ve Standardize Edilmiş Hataların Ortalama Karekökü (Standardized Root Mean Square Residual=S-RMR)] incelenmiş ve Ki-kare değerinin ( $\chi^2=1277,46$ ,  $N=650$ ,  $sd=545$ ,  $\chi^2/df=2,34$ ,  $p=0,000$ ) anlamlı olduğu görülmüştür. Uyum indeksi değerleri ise RMSEA=,046; GFI=0,90; CFI=0,86; AGFI=0,88; NFI=0,78; NNFI=0,85; ve SRMR=0,045 olarak bulunmuştur. Yılmaz ve Çavaş'a (2007) göre CFI ve GFI değerlerinin ,90'a yaklaşması iyi bir modelin habercisi iken Uyum indeksi değerleri ise RMSEA=,046, GFI=0,97, CFI=0,97, AGFI=0,95, NFI=0,96, NNFI=0,96, SRMR=0,045 olarak bulunmuştur. Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller'e (2003) göre kabul edilen değerlendirme ölçütleri RMSEA ve SRMR için " $< ,05$ ", NFI, NNFI, CFI, GFI için ,95 ve AGFI için ,90'dır.

Tablo 3. DFA ile elde edilen faktör yükleri ve açıklanan varyanslar

Boyut	Madde	Faktör yükü	R <sup>2</sup>
Tartışma ve Tartışmalı Konulara Bakış Açısı	14) Tartışmalı konular hakkında yapılan tartışmalar, toplumsal konulara ilişkin daha fazla bilgiye ulaşmada bana yardım eder.	0,27	0,08
	12) Tartışmalı konular hem öğretmen yetiştirme programlarına hem de Sosyal Bilgiler ders programına dâhil edilmelidir.	0,46	0,21
	18) Tartışma, Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının kendilerini ifade etme becerisini geliştirir.	0,45	0,28
	3) Tartışmalı konuların öğretiminin iletişim becerimi geliştireceğine inanıyorum.	0,07	0,00
	19) Öğretmen yetiştirme programlarında, öğretmen adaylarının tartışma becerileri geliştirebilmeleri amacıyla, tartışmalı konulara yer verilmelidir.	0,38	0,28
	22) Özgür düşünen bireylerin yetiştirilmesi için tartışmalı konular sosyal bilgiler derslerinde tartışılmalıdır.	0,46	0,39
	6) Tartışmalı konuları tartışarak günlük hayatımda karşılaştığım problemleri farklı açılardan değerlendirebilir ve doğru kararlar alabilirim.	0,34	0,25
	29) Sosyal Bilgiler Öğretmenin amaçlarından bir tanesi tartışmalı konulara nasıl mantıklı	0,22	0,14

yaklaşılabileceğini göstermek olmalıdır.

	21) Tartışma, empati kurmamı sağlar.	0,36	0,04
<b>Tartışma ve Sorgulama Hakkı</b>	50) Öğrenciler, bir konunun tüm yönlerini keşfetme özgürlüğüne sahip olmalıdır.	-0,10	0,10
	51) Öğrenme, öğrencilerin temel bir hakkıdır ve tartışma bu konudaki en etkili araçlardan bir tanesidir.	0,08	0,01
	52) Günümüz eğitim sistemi, tartışmalı konuların öğretimine yer vermemelidir.	0,52	0,34
	49) Sorumlu bir yurttaş her şeyi sorgulamalıdır ve sosyal bilgiler dersinin amacı da bu vatandaş tipini yetiştirmektir.	0,44	0,19
	53) Medyada ve toplumda geniş bir şekilde tartışılan bir konuyu sosyal bilgiler derslerimde işlemek isterim.	0,44	0,43
	34) Öğrenciler ve Türkiye'nin genç nüfusu, sosyal etkinliklere, ülkeyi ilgilendiren politik kararlara ve sivil toplum kuruluşlarına katılmaya özendirilmelidir.	0,39	0,25
	<b>Mesleki Kazanım</b>	37) Düşüncenin varlık koşulu, kendisi değil, karşıt görüşlerdir.	0,42
35) Sosyal Bilgiler öğretmeni olarak, derslerde tartışmalı konuları işleme hakkım vardır.		0,44	0,20
31) Tartışmalı konular sosyal bilgiler dersimin tamamlayıcı bir bölümü olacaktır.		0,50	0,44
32) Demokrasi eğitimi, tartışmalı konuları derslerden dışlamayı değil derslere dâhil etmeyi gerektirir.		0,55	0,45
36) Sosyal bilgiler Öğretmenin en önemli amaçlarından bir tanesi tartışmada öğrenciye rehberlik etmek olmalıdır.		0,23	0,04
48) Tartışmalı konuların öğretimi bir demokrasi için gerekliliktir.		0,48	0,29
39) Üniversitelerin en önemli görevi özgür düşünen bireyler yetiştirmektir.		0,54	0,45
<b>Tartışmaya Yönelik Tutum</b>	23) Tartışmaların, meslek hayatımda öğrencilerimin fikirlerini anlamada, bana faydası olacaktır.	0,49	0,38
	43) Tartışmalı konuların tartışılması, politik problemlerin farkında olmama ve bu konuların öğretimi hakkında beceri ve deneyim kazanmama katkıda bulunur.	0,20	0,03
	42) Üniversitede aldığım eğitimin, öğrencilerimin tartışma becerilerini geliştirmede çok önemli olduğunu düşünüyorum.	0,48	0,24
	41) Tartışmalı konuların tartışılması, güncel konularla ilgilenmemi sağlar.	0,51	0,31
	45) Sınıf tartışmalarına katılmak özgüvenimi artırır.	0,40	0,12
	33) Eğitimin amacı "bilmiyorum" yanıtlarını azaltmak olmalıdır.	0,42	0,18
	44) Bir konu tüm yanlarıyla tartışılmadan tam olarak öğrenilmiş sayılmaz.	0,40	0,36
<b>Soru ve Sorunlara Yönelik Tutum</b>	46) Öğretmenin öğretme, öğrencinin öğrenme ve her ikisinin de tartışma özgürlüğü vardır.	0,14	0,01
	17) Tartışmalı konuları tartışmayan bir öğrencinin gerçek yaşam problemleriyle savaşı Don Kişot'un yel değirmenleriyle savaşına benzer.	0,52	0,42
	26) Görüşlerimi özgürce açıklarsam, karşılaştığım bütün sorunlara korkusuzca yaklaşırım.	0,53	0,43
	25) Öğrenci, soruya cevap verdiği için değil soru sorduğu için kendisiyle gurur duymalıdır.	0,40	0,22
<b>Öğretmenin Yöntem Seçme</b>	15) Öğretmenler, öğrencilerin bir şeyi "keşfetmelerine" yardım etme konusunda özgür olmalıdır.	0,45	0,35

**Becerisi**

16) Görevine gerçek anlamda inanan bir öğretmen, sorulara cevap vermenin yanında sınıfı bir soru sorma ortamına dönüştürebilmelidir.

0,47

0,42

DFA sonucuna göre madde faktör yüklerinin 0,07 ile 0,55 arasında değiştiği gözlemlenmiştir.

**Ölçeğe İlişkin Tanımsal Bulgular***Tablo 4. Madde bazında tanımsal bulgular*

	<b>N</b>	<b>Ort.</b>	<b>S.s</b>	<b>Min.</b>	<b>Max.</b>
1. Baskıcı bir aile ortamında büyüyen öğretmen adayının sınıfta görüşlerini özgürce söyleyebilmesi çok zordur.	650	4,171	0,977	1	5
2. Bir Sosyal Bilgiler öğretmenin başlıca görevi, derste tartışmalı konuları işlemek suretiyle, sorumlu vatandaş yetiştirmektir.	650	4,145	1,019	1	5
3. Tartışmalı konuların öğretiminin iletişim becerimi geliştireceğine inanıyorum.	650	4,242	0,854	1	5
4. Öğrenciler öğrenme ve tartışma hakkında sahip değildir.	650	2,668	1,512	1	5
5. Öğrencilerin soruları, kalıcı öğrenme için 'pencere'yi açan anahtarlardır.	650	4,440	0,722	1	5
6. Tartışmalı konuları tartışarak günlük hayatımda karşılaştığım problemleri farklı açılardan değerlendirebilir ve doğru kararlar alabilirim.	650	4,372	0,732	1	5
7. Meslek hayatımdaki görevimin, sınıftaki özgür araştırma ruhunu, açık düşünceliği ve tarafsızlığı sürdürmeye çabalamak olduğuna inanıyorum.	650	4,418	0,812	1	5
8. Öğretim elemanları, öğrencileri teşvik etmek amacıyla bazı konularda kendi düşüncelerini açıklayabilir.	650	4,018	0,930	1	5
9. Tartışmalı konulara, Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının eğitim sürecinde yeteri kadar yer verilmemektedir.	650	3,508	1,081	1	5
10. Öğretmen yetiştirme programlarında tartışmalı konuların yer almaması, öğretmen adaylarının politik okuryazarlık becerilerine zarar vermektedir.	650	3,703	1,128	1	5
11. Uygulanan eğitim sistemi tartışmalı konuların sosyal bilgiler derslerinde tartışılmasına uygun değildir.	650	2,795	1,219	1	5
12. Tartışmalı konular hem öğretmen yetiştirme programlarına hem de Sosyal Bilgiler ders programına dâhil edilmelidir.	650	4,177	0,896	1	5

13. Soru sorma yoğun bir şekilde uygulanmalıdır, ara sıra yapılan bir uygulama olmamalıdır.	650	4,098	1,010	1	5
14. Tartışmalı konular hakkında yapılan tartışmalar, toplumsal konulara ilişkin daha fazla bilgiye ulaşmada bana yardım eder.	650	4,366	0,672	1	5
15. Öğretmenler, öğrencilerin bir şeyi "keşfetmelerine" yardım etme konusunda özgür olmalıdır.	650	4,443	0,787	1	5
16. Görevine gerçek anlamda inanan bir öğretmen, sorulara cevap vermenin yanında sınıfı bir soru sorma ortamına dönüştürebilmelidir.	650	4,465	0,740	1	5
17. Tartışmalı konuları tartışmayan bir öğrencinin gerçek yaşam problemleriyle savaşı Don Kişot'un yel değirmenleriyle savaşına benzer.	650	3,908	0,986	1	5
18. Tartışma, Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının kendilerini ifade etme becerisini geliştirir.	650	4,463	0,744	1	5
19. Öğretmen yetiştirme programlarında, öğretmen adaylarının tartışma becerileri geliştirebilmeleri amacıyla, tartışmalı konulara yer verilmelidir.	650	4,329	0,815	1	5
20. Öğretim elemanlarının tartışma sürecinde düşüncelerini önyargılı olarak ifade etmeleri, öğrencilerin sınıf tartışmalarına katılım düzeylerini azaltan bir faktördür.	650	3,789	1,178	1	5
21. Tartışma, empati kurmamı sağlar.	650	4,158	0,884	1	5
22. Özgür düşünen bireylerin yetiştirilmesi için tartışmalı konular sosyal bilgiler derslerinde tartışılmalıdır.	650	4,297	0,802	1	5
23. Tartışmaların, meslek hayatımda öğrencilerimin fikirlerini anlamada, bana faydası olacaktır.	650	4,346	0,782	1	5
24. Üniversitede bize nasıl tartışılacağını öğretmiyorlar.	650	3,389	1,284	1	5
25. Öğrenci, soruya cevap verdiği için değil soru sorduğu için kendisiyle gurur duymalıdır.	650	4,063	0,976	1	5
26. Görüşlerimi özgürce açıklarsam, karşılaştığım bütün sorunlara korkusuzca yaklaşırım.	650	4,166	0,929	1	5
27. Farklı görüşlere nasıl saygı duyacağımı ancak hocalarım derslerde tartışmalı konulara yer verirse öğrenirim.	650	3,774	1,179	1	5
28. Tartışmalı konuların tartışılması beni bu konuları takip etmek zorunda bırakır.	650	3,914	0,996	1	5

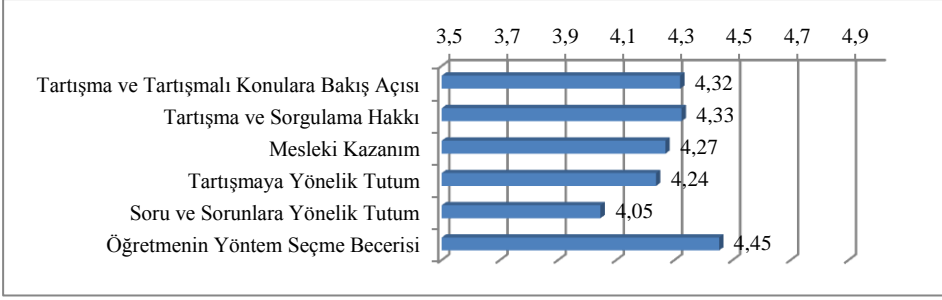
29. Sosyal Bilgiler Öğretmenin amaçlarından bir tanesi tartışmalı konulara nasıl mantıklı yaklaşabileceğini göstermek olmalıdır.	650	4,475	0,669	1	5
30. Üniversitede aldığım eğitim, öğretmen olduğumda tartışmalı konuları derslerimde işleme yetmez.	650	3,566	1,129	1	5
31. Tartışmalı konular sosyal bilgiler dersimin tamamlayıcı bir bölümü olacaktır.	650	4,158	0,799	1	5
32. Demokrasi eğitimi, tartışmalı konuları derslerden dışlamayı değil derslere dâhil etmeyi gerektirir.	650	4,263	0,801	1	5
33. Eğitimin amacı "bilmiyorum" yanıtlarını azaltmak olmalıdır.	650	4,374	0,858	1	5
34. Öğrenciler ve Türkiye'nin genç nüfusu, sosyal etkinliklere, ülkeyi ilgilendiren politik kararlara ve sivil toplum kuruluşlarına katılmaya özendirilmelidir.	650	4,431	0,761	1	5
35. Sosyal Bilgiler öğretmeni olarak, derslerde tartışmalı konuları işleme hakkım vardır.	650	4,303	0,734	1	5
36. Sosyal bilgiler Öğretmenin en önemli amaçlarından bir tanesi tartışmada öğrenciye rehberlik etmek olmalıdır.	650	4,186	0,907	1	5
37. Düşüncenin varlık koşulu, kendisi değil, karşıt görüşlerdir.	650	3,917	0,979	1	5
38. Sınıf tartışması kanunlarla güvence altına alınmalıdır.	650	3,598	1,188	1	5
39. Üniversitelerin en önemli görevi özgür düşünen bireyler yetiştirmektir.	650	4,514	0,728	1	5
40. Tartışma süreci boyunca arkadaşlarımın beni daha iyi anladığına inanıyorum.	650	3,757	0,964	1	5
41. Tartışmalı konuların tartışılması, güncel konularla ilgilenmemi sağlar.	650	4,157	0,885	1	5
42. Üniversitede aldığım eğitimin, öğrencilerimin tartışma becerilerini geliştirmede çok önemli olduğunu düşünüyorum.	650	4,085	0,967	1	5
43. Tartışmalı konuların tartışılması, politik problemlerin farkında olmama ve bu konuların öğretimi hakkında beceri ve deneyim kazanmama katkıda bulunur.	650	4,168	0,873	1	5
44. Bir konu tüm yanlarıyla tartışılmadan tam olarak öğrenilmiş sayılmaz.	650	4,152	0,904	1	5

45. Sınıf tartışmalarına katılmak özgüvenimi artırır.	650	4,382	0,779	1	5
46. Öğretmenin öğretme, öğrencinin öğrenme ve her ikisinin de tartışma özgürlüğü vardır.	650	4,343	0,833	1	5
47. Öğretmenler, ders programına harfiyen uyarak öğretmenlik mesleğini yapamaz.	650	3,918	1,070	1	5
48. Tartışmalı konuların öğretimi bir demokrasi için gerekliliktir.	650	4,463	0,702	1	5
49. Sorumlu bir yurttaş her şeyi sorgulamalıdır ve sosyal bilgiler dersinin amacı da bu vatandaş tipini yetiştirmektir.	650	4,357	0,923	1	5
50. Öğrenciler, bir konunun tüm yönlerini keşfetme özgürlüğüne sahip olmalıdır.	650	4,395	0,763	1	5
51. Öğrenme, öğrencilerin temel bir hakkıdır ve tartışma bu konudaki en etkili araçlardan bir tanesidir.	650	4,392	0,721	1	5
52. Günümüz eğitim sistemi, tartışmalı konuların öğretimine yer vermelidir.	650	4,228	0,822	1	5
53. Medyada ve toplumda geniş bir şekilde tartışılan bir konuyu sosyal bilgiler derslerimde işlemek isterim.	650	4,149	0,894	1	5
54. Günümüz eğitim anlayışı günlük hayattaki sorunları tartışmamakta ve okulların bu sorunlarla herhangi bir bağının olmadığını savunmaktadır.	650	3,400	1,183	1	5

**Tablo 5. Alt boyutlara ilişkin tanımsal bulgular**

	<b>N</b>	<b>Ort.</b>	<b>S.s</b>	<b>Min.</b>	<b>Max.</b>
Tartışma ve Tartışmalı Konulara Bakış Açısı	650	4,320	0,502	1,6	5
Tartışma ve Sorgulama Hakkı	650	4,325	0,576	1,7	5
Mesleki Kazanım	650	4,269	0,523	1,7	5
Tartışmaya Yönelik Tutum	650	4,237	0,557	2	5
Soru ve Sorunlara Yönelik Tutum	650	4,046	0,706	1	5
Öğretmenin Yöntem Seçme Becerisi	650	4,454	0,645	1	5

Araştırmaya katılanların "Tartışma ve Tartışmalı Konulara Bakış Açısı" alt boyutu ortalaması  $4,320 \pm 0,502$ ; "Tartışma ve Sorgulama Hakkı" alt boyutu ortalaması  $4,325 \pm 0,576$ ; "Mesleki Kazanım" alt boyutu ortalaması  $4,269 \pm 0,523$ ; "Tartışmaya Yönelik Tutum" alt boyutu ortalaması  $4,237 \pm 0,557$ ; "Soru ve Sorunlara Yönelik Tutum" alt boyutu ortalaması  $4,046 \pm 0,706$ ; "Öğretmenin Yöntem Seçme Becerisi" alt boyutu ortalaması  $4,454 \pm 0,645$  olarak bulunmuştur.



**Grafik 1.** Alt gruplara ait tanımsal bulgular

Katılımcılara sorulan sorular, anketin cevaplandırılmasını kolaylaştırmak, araştırmacının verileri daha hızlı değerlendirmesini sağlamak amacıyla kapalı uçludur. Araştırmada kullanılan Likert Ölçeği, kolaylığı nedeni ile tercih edilmiştir. Anketi yanıtlayan kişilere verilen önermelerle ilgili görüşlerini, çok olumludan çok olumsuzu kadar sıralanan seçeneklerden belirtmeleri istenmiştir. Buna göre;

- (5) kesinlikle katılıyorum
- (4) katılıyorum
- (3) kararsızım
- (2) katılmıyorum
- (1) kesinlikle katılmıyorum.

şeklinde bir ölçek kullanılmıştır. Ölçek sonuçları 5.00-1.00=4.00 puanlık bir genişliğe dağılmışlardır. Bu genişlik beşe bölünerek Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Tartışmalı Konulara Yönelik Tutum Düzeyi Aralıkları belirlenmiştir. Buna göre; 1.00-1.79 puan aralığı, "çok düşük", 1.80-2.59 "düşük", 2.60-3.39 "orta", 3.40-4.19 "yüksek" ve 4.20-5.00 arası "çok yüksek" olarak değerlendirilmektedir.

### **Tartışma**

Türkiye, toplumsal değişimin sancılarını yoğun bir biçimde yaşayan ülkelerin başında gelmektedir. Bu nedenledir ki, yetişen kuşakların eğitim süreci içerisinde özgürlükçü, hukukun üstünlüğünü benimsemiş, insan haklarının önemini kavramış ve evrensel yaşam ilkelerini içselleştirmiş biçimde kendilerini aydınlatmış olmaları gereklidir (Tüzen ve Meder, 2002; 127). Üniversiteler ise yeni kuşakların arzu edilen hedeflere ulaşma doğrultusunda yetiştirilmesini sağlayacak kurumların başında gelmektedir. Çünkü üniversiteler, ülkelerin kalkınması ve gelişmesi için gerekli olan bilginin üretildiği ve bu bilgiyi kullanarak insan kaynaklarının yetiştirildiği, toplumlara yön veren ulusal ve uluslararası olayların etkilerine açık, eğitim ve araştırmanın yanı sıra ulusal ve küresel boyuttaki ekonomik ve siyasal süreçlere dair (örneğin küreselleşme) bilimsel düşünceler ve tarafsız yorumlar üreterek toplumu bilgilendirme ve toplumsal dönüşümlere öncülük etme görevleri olan kurumlardır. Bununla birlikte, ifade özgürlüğünü de içeren bir akademik özgürlük ortamının yaratılması da üniversitelerin sorumluluğundadır (Düzcan ve Zencir, 2004; Gediklioğlu, 2005).



Üniversitelerin "**bilim üretmek**" ve "**bilgiyi yaymak**" gibi iki klasik ve temel işlevinin bulunduğu fikri, geçmişte olduğu gibi, bugün de tartışmasız kabul edilmektedir. Bunun yanında üniversitelerin demokrasi eğitiminin en üst düzeyde verildiği, "demokrasi öğrenilmez yaşanır" kuralı gereğince demokrasinin yaşandığı ve yaşatıldığı kurumlar olmaları, bundan da öte demokrasinin öncü ve örnek kurumları olmaları gerektiği hemen her devirde söylenegelmıştır (Arslan, 2005; 24). Teorik olarak işlev, görev ve nitelikleri çok güzel bir şekilde tanımlanmış Türkiye'deki üniversitelerin verdiği eğitime bakıldığında ezberciliğin egemen olduğu görülmektedir. Bilimsel düşünmenin olmadığı ezbere dayalı öğrenme, bir araştırmaya, sorgulamaya veya tartışmaya dayanmaz. Özgürce düşünme yetisinden yoksun öğrenci, bilgilere ulaşmak için önemli bir gayret göstermez. Ezbere dayalı eğitim sisteminde yetişenler şartlanmalara açık kişilerdir (Gediklioğlu, 2005).

Sosyal bilgiler disiplini ve özellikle tartışmalı konuların sosyal bilgiler derslerinde işlenmesi, öğrencilere ve eğitimcilere yukarıda ortaya konulan tüm gerçekleri değiştirme ve üniversitelerin işlev, görev ve niteliklerinin teorik düzlemde uygulama aşamasına geçirilme imkânını içinde barındıran bir olgudur. Zira tartışmalı konular, görüşlerin özgürce ifade edildiği ve karşı fikirlerin herhangi bir olumsuzluk yaşanmaksızın dile getirildiği sınıf tartışması yönteminin etkili ve verimli bir şekilde kullanılmasını yani öğrenciye düşünmeyi ve bilimsel bilgiye ulaşmayı öğretmeyi gerektirmektedir. Buradan hareketle sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sorgulamaya, eleştirel, yaratıcı düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirmeyi temel alan bir eğitim alması şarttır. İstatistiksel işlemler sonucu geçerliliği ve güvenilirliği kanıtlanan tartışmalı konular ölçeği ezbere, öğrenciyi öğretileni kelimesi kelimesine tekrar etmeye zorlamaya ve başarıyı da böylece belirlemeye dayalı üniversite eğitim sistemini değiştirmeyi hedefleyen bilimsel araştırmalara zemin hazırlamak amacını taşımaktadır.

### Kaynakça

- Akbaşlı, Yelken ve Sünbül. (2010.). Öğretmen Adayı Demokratik Eğilim Ölçeği Geliştirme Çalışması. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 94-108.
- Allen R. F. (1996). The Engle-Ochoa Decision Making Model for Citizenship Education. In R. W. Ewans and D. W. Saxe (Eds.). *Handbook on Teaching Social Issues*. (pp. 51-58). NCSS Bulletin 93.
- Alpar, R. (2003). *Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistiksel Yöntemlere Giriş 1*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S. ve Yıldırım, E. (2007). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri. SPSS Uygulamalı*. Sakarya: Sakarya Yayıncılık.
- Arslan, M. (2005). Cumhuriyet Dönemi Üniversite Reformları Bağlamında Üniversitelerimizde Demokratiklik Tartışmaları. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(1), 23-49.
- Bayram, N. (2004). *Sosyal Bilimlerde SPSS ile Veri Analizi*. Bursa: Ezgi Kitabevi.

Becker, A. S. O., Morton, M. L., Autry, M. M., Johnstad, S. & Merrill, D. (2001). A Search for Decision Making in Three Elementary Classrooms: A Pilot Study. *Theory and Research in Social Education*, 29(2), 261-289.

Berkson, J. (2003). Advocacy, Critical Thinking, and the Classroom. *Fisheries*, 28(9), 23-26.

Blankenship, G. (1990). Classroom Climate, Global Knowledge, Global Attitudes, Political Attitudes. *Theory and Research in Social Education*, XVIII(4), 363-386.

Bozdoğan, A. M. ve Öztürk, Ç. (2008). Coğrafya ile İlişkili Fen Konularının Öğretimine Yönelik Oz-Yeterlilik İnanç Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 2(2), 66-81.

Büyüköztürk, Ş. (2009). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Claire, H. (2003). *Dealing with Controversial Issues with Primary Teacher Trainees as Part of Citizenship Education*. citizED Commissioned Research, United Kingdom, 26p.

Crick, B. (1998). *Education for citizenship and the teaching of democracy in schools*. Final report of the Advisory Group on Citizenship, Qualifications and Curriculum Authority, United Kingdom. 88 p.

Demir, S. B. ve Akengin, H. (2010). Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Bir Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *E-International Journal of Educational Research*, 1(1), 26-40.

Demirkaya, H. (2008). Coğrafya Öğretiminde Eleştirel Düşünme Stratejileri ve Sorgulama Yoluyla Öğrenmenin Kullanımı. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(1), 89-116.

Deveci, H. (2002). *Sosyal Bilgiler Dersinde Probleme Dayalı Öğrenmenin Öğrencilerin Dersle İlişkin Tutumlarına, Akademik Başarılarına ve Hatırlama Düzeylerine Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Dube, O. (2009). Addressing Current Controversial Issues through the Social Studies Curriculum: Making Social Studies Come Alive. *European Journal of Educational Studies*, 1(1), 25-33.

Ehman, L. H. (1969). An Analysis of the Relationships of Selected Educational Variables with the Political Socialization of High School Students. *American Educational Research Journal*, 6(4), 559-580.

Ersoy, F. A. (2010). Social Studies Teacher Candidates' Views on the Controversial Issues Incorporated into Their Courses in Turkey. *Teaching and Teacher Education*, 26(2), 323-334.

Ewans, R. W. & Saxe, D. W. (1996). *Handbook on Teaching Social Issues*. NCSS Bulletin 93.

Flinders, D. J. (2005). Adolescents Talk About The War in Iraq. *PHI DELTA KAPPAN*, 87(4), 320-323.

Fragar, A. M. (1984). *Conflict: The Key to Critical Reading Instruction*. Paper Presented at the Annual Meeting of the Ohio Council of the International Reading Association. (30th, Columbus, OH, October 18 – 20, 1984). 18 p.

Gall, M. (1970). The Use of Questions in Teaching. *Review of Educational Research*, 40(5), 707-721.

Garcia, J. & Michaelis, J. U. (2001). *Social Studies for Children. A Guide to Basic Instruction*. 12th. Edition. Allyn and Bacon.

Gediklioğlu, T. (2005). Avrupa Birliği Sürecinde Türk Eğitim Sistemi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 66-80.

Gerzon, M. (1997). Teaching Democracy by Doing It! *Educational Leadership*, 54(5), 6-11.

Global Citizenship Guides. (2006). *Teaching Controversial Issues*. Oxfam GB.

Goldenson, D. R. (1978). An Alternative View About the Role of the Secondary School in Political Socialization: A Field-Experimental Study of the Development of Civil Liberties Attitudes. *Theory and Research in Social Education*, 6(1), 44-72.

Güven, B. (2003). *İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Alan Bağımlılık-Alan Bağımsızlık Bilişsel Stil Boyutlarına Uygun Olarak Hazırlanan Öğretim Etkinliklerinin Akademik Başarı ve Tutumlar Üzerindeki Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Hahn, C. L. & Tocci, C. M. (1990). Classroom Climate and Controversial Issues Discussions: A Five Nation Study. *Theory and Research in Social Education*, XVII(4), 344-362.

Hahn, C. L. (1991). Controversial Issues in Social Studies. In J. P. Shaver (Eds). *Handbook of Research on Social Studies Teaching and Learning*. Macmillan Publishing Company.

Hess, D. (2008). Controversial Issues and Democratic Discourse. In L. S. Levstik & C. A. Tyson (Eds.). *Handbook of Research in Social Studies Education*, Routledge.

Hess, D. E. (2002). Discussing Controversial Public Issues in Secondary Social Studies Classrooms: Learning from Skilled Teachers. *Theory and Research in Social Education*, XXX(1), 10-41.

Hess, D. & Posselt, J. (2002). How High School Students Experience And Learn From The Discussion Of Controversial Public Issues. *Journal of Curriculum and Supervision*, 17(4), 283-314.

Ho, L. C. (2010). "Don't Worry, I'm Not Going to Report You". *Education for Citizenship in Singapore*, 38(2). 217-247.

Houser, N. O. (1995). Social studies on the back burner: views from the field. *Theory and Research in Social Education*, XXIII(2), 147-168.

Houser, N. O. (1996). Negotiating Dissonance and Safety for the Common Good: Social Education in the Elementary Classroom. *Theory and Research in Social Education*, XXIV(3), 294-312.

James, J. H. (2009). Reframing the Disclosure Debate: Confronting Issues of Transparency in Teaching Controversial Issues. *Social Studies Research and Practice*, 4(1), 82-93.

Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Smith, K. A. (2000). Constructive Controversy. The Educative Power of Intellectual Conflict. *CHANGE*, 32(1), 28-37.

Karadeniz, C. (2005). "Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Coğrafya Alanına İlişkin Öz Yeterlik İnancı" Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 63-69.

Kesici, Ş. (2006). Demokratik Olmayan Öğretmen İnanç Ölçeğinin Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Eurasian Journal of Educational Research*, 24, pp, 143-152.

Kline, P. (1994). *An Easy Guide to Factor Analysis*. New York: Routledge.

Lane, J. M. (2006). Constructive Disagreement, the Body, and Education for Democracy. *The Social Studies*, 97(1), 16-20.

Leming, J., Ellington, L. & Magee, K. P. (2003). Ignorant Activists. Social change, "higher order thinking," and the failure of social studies. In *Where Did Social Studies Go Wrong?* Report from Thomas B. Fordham Foundation. Washington DC. USA.

May, D. E., Brewer, C. & Allred, S. (1997). Innovation in large lectures – teaching for active learning. *Bioscience*, 47(9), 601-607.

McCully, A. (2006). Practitioner Perceptions of their Role in Facilitating the Handling of Controversial Issues in Contested Societies: A Northern Irish Experience. *Educational Review*, 58(1), 51-65.

Misco, T. & Patterson, N.C.A (2007). Study of Pre-Service Teachers' Conceptualizations of Academic Freedom and Controversial Issues. *Theory and Research in Social Education*, XXXV(4), 520-550.

Mitchell, G., Evans, S., Daly, J. & Roach, P. (1997). Academic Freedom and the Preparation of Social Studies Teachers. *Theory and Research in Social Education*, XXV(1), 54-66.

Oulton, C., Day, V., Dillon, J. & Grace, M. (2004). Controversial issues – teachers' attitudes and practices in the context of citizenship education. *Oxford Review of Education*, 30(4), 489-507.

Özdamar, K. (2004). *Paket Programlar İle İstatistiksel Veri Analizi*. Eskişehir: Kaan Kitabevi.

Öztürk, Ç. (2008). Coğrafya Öğretiminde Gezi-Gözlem Tekniğini Kullanabilme Öz-Yeterlilik İnanç Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 13-23.

Parker, W. C. (2001). *Social Studies in Elementary Education*. Eleventh edition, Merrill Prentice Hall.

Philpott, S., Clabough J., McConney, L. & Turner, T. N. (2011). Controversial issues: To teach or not to teach? That is the question!. *The Georgia Social Studies Journal*, 1(1), 32-44.

Rasmussen, R. V. (1984). Practical Discussion Techniques for Instructors. *Alberta Association for Continuing Education Journal*, 12(2), 38-47.

Rossi, J. A. (1995). In-Depth Study in an Issues-Oriented Social Studies Classroom. *Theory and Research in Social Education*, XXIII(2), 88-120.

- Sanjakdar, F. (2005). *Controversy in our classroom: Problems, Perspectives and Possibilities*. AARE International Education Research Conference: University of Western Sydney. Parramatta-Australia. 17 p.
- Schermelleh, K.E., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the Fit of Structural Equation Models: Tests of Significance and Descriptive Goodness-of-Fit Measures. *Methods of Psychological Research Online*. 8(2), 23-74.
- Schwingle, M. (2000). *High School Students' Attitudes about the Use of Graded Discussions in Social Studies*. Masters Thesis. University of Wisconsin.
- Short, G. & Carrington, B. (1991). Researching Children's Knowledge of Controversial Issues: Some Methodological & Ethical Considerations. *Primary Education*, 2(1), 11-18.
- Snyder, A. (1951). Place of Controversial Issues in Teacher Education. *Educational Leadership*, 329-333.
- Soley, M. (1996). If It's Controversial, Why Teach It?. *Social Education*, 60(1), 9-14.
- Sweeny, J. C., & Foster, S. (1996). Teaching Controversial Issues Through Massialas and Cox Inquiry.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve Davranışsal Ölçümlerde Güvenirlik ve Geçerlik*, Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Tavşancıl, E. (2005). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*. Ankara: Nobel Yayınları..
- Turner, T. N. (1999). *Essentials of Elementary Social Studies*. Allyn and Bacon.
- Tüzen, H. ve Meder, M. (2002). Pamukkale Üniversitesi Öğrencilerinin Toplumsal, Ekonomik ve Siyasal Eğilimleri Üzerine Bir Araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(11), 127-148.
- Wade, R. (1994). Teacher Education Students' Views on Class Discussion: Implications for Fostering Critical Reflection. *Teaching & Teacher Education*. 10(2). 231-243.
- Wilson, E., Sunal, C., Haas, M., & Laughlin, M. (1999). *Teachers' Perspectives on Incorporating Current Controversial Issues into the Curriculum*. Paper presented at the Annual Meeting of the National Council for the Social Studies (79th, Orlando, FL, November 19-21, 26 p.)
- Zencirci, İ. (2003). *İlköğretim Okullarında Yönetimin Demokratiklik Düzeyinin Katılım, Özgürlük ve Özerklik Boyutları Açısından Değerlendirilmesi (Balıkesir İli Örneği)*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi. Ankara.

# Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Geribildirim Kavramı, Geribildirim Veriliş Tarzı ve Zamanlaması İle İlgili İnançları<sup>1</sup>

## Secondary School Mathematics Teachers' Beliefs About Feedback Concept, Delivery Style and Timing of Feedback

Davut KÖĞCE\*

Niğde Üniversitesi

Adnan BAKİ\*\*

Karadeniz Teknik Üniversitesi

### Özet

Bu çalışmanın amacı ortaokul matematik öğretmenlerinin geribildirim kavramı, etkili geribildirim özellikleri, geribildirim veriliş tarzı ve zamanlaması ile ilgili inanışlarını belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Veriler, 2009-2010 eğitim-öğretim yılında Trabzon ili Akçaabat ilçesine bağlı 3 farklı ilköğretim okulunda görev yapan 3 matematik öğretmeni ile açık uçlu ve senaryo tipi sorular içeren yarı yapılandırılmış mülakatlar yapılarak elde edilmiştir. Elde edilen veriler içerik analizine tabi tutularak veri çözümleme tekniklerinden "verilerin kodlanması" kullanılmıştır. Çalışma sonunda, öğretmenlerin geribildirim kavramı ile ilgili tanımlamalar yaparken bir birinden farklı genel ifadeler kullandıkları, geribildirim özellikleri ile ilgili olarak ise öğrencilerin performanslarını geliştirmeye yönelik betimsel özellikleri yanında onların kişiliklerine odaklanan değerlendirmeci özelliklere de vurgu yaptıkları ve sözel geribildirim vermenin daha kolay olduğuna inandıkları ortaya çıkmıştır. Ayrıca geribildirim veriliş zamanı konusunda farklı inanışlara sahip oldukları sonucuna varılmıştır.

*Anahtar Kelimeler:* Geribildirim kavramı, Etkili geribildirim özellikleri, Geribildirim veriliş tarzı, Geribildirim zamanlaması, Ortaokul matematik öğretmenleri

### Abstract

This study aimed to investigate secondary school mathematics teachers' beliefs about the concept of feedback, the features of effective feedback, delivery style of feedback, and feedback timing. In line with this aim, the qualitative research method was used in this study. The data were collected from three teachers of Mathematics working in three different

<sup>1</sup> Bu çalışma "İlköğretim Matematik Öğretmenlerinin Geribildirim Verme Biçimlerinin İncelenmesi" adlı doktora tez çalışmasının bir bölümünden özetlenerek hazırlanmıştır.

\* Yrd. Doç. Dr., Niğde Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik Eğitimi Anabilim Dalı, d\_kogce@yahoo.com

\*\* Prof. Dr., Karadeniz Teknik Üniversitesi, Ortaöğretim Fen ve Matematik Eğitimi Anabilim Dalı, abaki@ktu.edu.tr

secondary schools located in the county of Akçaabat in Trabzon by conducting semi-structured interviews including open-ended and scenario-type questions. The data collected were subject to content analysis, and "data coding" was used as the data analysis technique. The results of the study indicated that the teachers made general statements different from one another while defining the concept of feedback and stressed the evaluative features of feedback that focused on students' personalities in addition to the descriptive features that aimed to improve their performances while considering the features of feedback. It was also revealed that the teachers believed it was much easier to provide verbal feedback and had different beliefs about feedback timing.

*Keywords:* Feedback concept, Features of effective feedback, Delivery style of feedback, Timing of feedback, Secondary school mathematics teachers

## **Giriş**

Öğrencilerin matematik başarısını birçok faktör etkilemektedir. Öğrencilerin matematik başarısını arttırmak için eğitim sürecinde onların neyi nasıl öğrendiklerine odaklanmanın yanı sıra, süreç içerisinde de öğretmenlerin öğrencilerine nasıl geri bildirim verdikleri üzerine odaklanmak gerekir. Öğretmen geribildirimlerinin niteliği öğrenci başarısı üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (Kluger ve DeNisi, 1996; Torrance ve Pryor, 1998; Hattie ve Timperley, 2007). Geribildirim öğrencilerin daha sıkı çalışmalarını veya daha sistemli olmalarını sağlayacak nitelikte ve onların daha sonraki çalışmaları için bir reçete içermelidir. Aksi takdirde verilen geribildirim performansı geliştirecek nitelikte olmaz (Wiliam, 1999). Yani etkili öğrenme için geribildirim gereklidir. Etkili geribildirim etkili öğrenme ortamının en önemli bileşenlerinden birisi olduğu için öğrenme sürecinde sadece öğrencinin öğrenmesini arttırmaz aynı zamanda öğrencinin kendine güvenini ve tutumunu da artırır (Black ve Wiliam, 1998b; Chickering ve Gamson, 1987; McKeachie, 1998).

Ortaokul Matematik Dersi (5, 6, 7, ve 8. sınıflar) Öğretim Programında (MEB, 2013) değerlendirmenin amacının "...öğrencilerin kendilerini değerlendirmesine yardımcı olma, öğrenci gelişimi ve öğrenme süreci hakkında bilgi alma ve bunlar ışığında daha iyi bir öğretim gerçekleştirme..." olduğu belirtilmektedir. Ayrıca, yine programda öğretim yaklaşımlarına yönelik ilkeler açıklanırken "Öğrenmeyi destekleyici dönütler verilmelidir" şeklindeki ifadelerle eğitim sürecinde öğrencilere geribildirim verilmesinin gerekliliği vurgulanmıştır. Aynı şekilde İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinin Ölçme ve Değerlendirmenin Genel Esasları 40. maddesinde (Resmi Gazete, 2008) "...Yazılı sınav kâğıtları, incelenmek üzere öğrencilere dağıtılır ve varsa yapılan ortak hatalar sınıfta açıklandıktan sonra geri alınarak bir öğretim yılı saklanır..." ifadesiyle öğrencilere eğitim sürecinde geribildirim verilmesinin önemine değinilmektedir. 2005 yılında ilköğretim Matematik Dersi 6-8. Sınıflar Öğretim Programı ve 2013 yılında Ortaokul Matematik Dersi (5, 6, 7, ve 8. sınıflar) Öğretim Programı şeklinde revize edilen matematik öğretim programlarında yapısalcı felsefenin benimsenmesinin bir gereği olarak biçimlendirici ölçme ve değerlendirme uygulamalarının yapılması istenmektedir. Biçimlendirici ölçme ve

değerlendirmede öğretmenlerin öğrencilerine etkili geribildirim vermeleri dolaylı olarak beklenmektedir. Çünkü geribildirim bilişsel, duyuşsal ve motivasyonel süreçler üzerinde önemli etkilere sahip olmanın yanında öğrencinin kendi anlayışı (kendine güven ve kontrol) üzerinde de etkiler oluşturur (Vollmeyer ve Rheinberg, 2005).

Literatürde, öğrencilerin çoğunun öğretmenler tarafında verilen geribildirim yorumlarını okudukları belirtilmektedir (Ding, 1998; Hyland, 2000; Higgins, 2000; Higgins, Hartley ve Skelton 2002; Doan, 2013). Ayrıca, Hattie (1987), 87 çalışmanın meta analizini yaptığı bir çalışmada, öğrenci başarısının en güçlü etkileycisinin geribildirim olduğunu bulmuştur. Black ve William (1998a) geribildirim öğretimin diğer öğeleriyle karşılaştırıldığında, öğrenme üzerinde yaygın, tutarlı ve pozitif etkilerinin olduğunu vurgulamaktadırlar. Walberg (1984) öğrenci başarısını etkileyen 26 unsur arasında geribildirim üçüncü sırada yer aldığı belirtilmektedir. Benzer şekilde, Adrienne, (1997) de öğretim sürecinde verilen geribildirim öğrenci başarısını %50'den %89'a çıkardığı da ifade etmektedir. Bu nedenlerle, öğretmenler öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırmada çok önemli roller oynarlar (Nicaise, Bois ve Fairclough, 2007). Ancak, öğretmenler öğrenme süreci ve değerlendirmenin ana öğelerinden olan geribildirim (Black ve William, 1998b; Sadler, 1998; Torrance ve Pryor, 1998) uygun şekilde kullandığı takdirde öğrencilerin öğrenmesini takviye ederek destekleyebilirler (Torrance ve Pryor, 1998; Hattie ve Timperley, 2007) ve önemli öğrenme kazanımlarına yol açabilirler.

Bu yüzden öğrencinin aldığı geribildirim mesajının içeriğinin yanında geribildirim zamanlaması ve geribildirim hangi yollarla alınıp verildiği önemlidir (Hattie, 1987; Brinko, 1990; Tunstall ve Gipps, 1996; Higgins, 2000; Hattie ve Timperley, 2007). Ayrıca öğrenciler öğretmenleri tarafından verilen geribildirimleri kullanmada zorluk yaşıyorlarsa bunun nedeni öğrencilerin öğretmenleri tarafından verilen geribildirimleri tam olarak anlayamamaları ve doğru bir şekilde yorumlayamamaları olabileceği gibi önemli sebeplerden biride öğretmenlerin zamanında geribildirimde bulunamamaları ve geribildirim verilmiş biçimini dikkate almamaları olabilir. Literatürde öğrenciyi kendi performansıyla ilgili bilgilendirmek ve onların öğrenme ve öğretme açısından ilerlemesini sağlamak için geribildirim zamanında ve uygun yollarla verilmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Sadler, 1989; Butler ve Winne 1995; Kluger ve deNisi 1996; Higgins, 2000; Taras, 2005; Hattie ve Timperley 2007).

Ülkemizde günlük yaşamın ve eğitim sisteminin vazgeçilmez unsurlarından olan matematik pek çok insan için öğrenilmesi zor, sıkıcı ve soyut bir ders olarak görülmektedir (Peker ve Mirasyedioğlu, 2008). Aynı şekilde öğretmenler de matematiği öğretilmesi zor ve öğrenci ilgisi düşük bir ders olarak değerlendirmektedirler (Dane, Doğar ve Balkı, 2004). Matematiğin değerli ve güzel olduğunun fark edilebilmesi için mantıksal düşünme ve matematiği bir iletişim aracı olarak kullanabilme becerisinin geliştirilmesi gerekir (Baki, 2008). Eğitim sürecinde öğretmenin öğrencilere yapacağı rehberlik ön plana çıkmaktadır. Geribildirim öğretmenin yapacağı rehberliğin önemli bir rol parçasını oluşturur. Çünkü öğrencilerin matematik öğrenmede yaşadıkları bu zorlukların



üstesinden gelebilmelerinde matematik öğretmenlerin eğitim sürecinde verdikleri geribildirimler önemli bir rol oynayabilir.

Eğitim alanındaki araştırmalar öğrencilere zamanında, uygun tarzda, faydalı ve yol gösterici geribildirim vermenin onların öğrenmesinin gelişimi için önemli olduğunu belirterek geribildirim önemini vurgularken (Hattie ve diğ., 1996; Black and Wiliam, 1998b; Hattie and Jaeger, 1998; Weaver, 2006; Duncan, 2007), bu konu akademik araştırmalarda yaygın bir şekilde araştırılmış bir konu değildir (Wojtas, 1998; Weaver, 2006). Fakat, geribildirimle ilgili öğrencilerin anlamalarını inceleyen çok sayıda araştırma (Ding, 1998; Hyland, 2000; Higgins ve diğ., 2002; Gibbs ve Simpson, 2004; Brown, 2007; Lipnevich ve Smith, 2008; Peterson ve Irving, 2008; Poulos ve Mahony, 2008; Doan, 2013) yapılmıştır.

Ülkemiz matematik eğitimi literatürü incelendiğinde geribildirimle ilgili çok az çalışmanın yapıldığı görülmektedir. Bayraktar (1985) 6. sınıf öğrencilerinin matematik kaygı seviyeleri üzerinde düzeltici geribildirim etkisini, Köğçe, Çalık, Aydın ve Baki (2008) ilköğretim matematik öğretmen adaylarının geribildirim hakkındaki görüşlerini ve verdikleri geribildirimlerin geribildirim kriterlerine uyguladığını, Köğçe, Yıldız ve Aydın (2009) ilköğretim matematik öğretmen adaylarının okul deneyimi dersi kapsamında okullarda gözledikleri matematik öğretmenlerinin öğretim sürecinde sergiledikleri geribildirim davranışlarına ilişkin düşüncelerini, Çimer ve diğ. (2010) sınıf öğretmenlerin matematik dersinde öğrencilere verdikleri sözel ve yazılı geribildirim tiplerini ve Türkdoğan, (2011) ilköğretim 6, 7 ve 8. Sınıf öğrencileri tarafından matematik dersinde yapılan yanlışları ve öğretmenlerin bu yanlışlara karşılık öğrencilere verdikleri dönüt türlerini araştırmışlardır.

Bu araştırmalardan sadece biri matematik öğretmen adaylarının geribildirim kavramı ile ilgili düşünceleri üzerine odaklanırken diğerlerinin ise öğretmenlerin kullandıkları geribildirim tiplerini belirlemeye odaklanmışlardır. Genelde öğretmenlerin özelde matematik öğretmenlerinin geribildirimle ilgili mevcut uygulamalarını ortaya çıkaracak araştırmalar yapmak kadar bu kavramla ilgili düşünce ve inançlarını belirleyecek çalışmaların yapılması da önemlidir. Çünkü Stipek ve diğ. (2001) öğretmenlerin matematik öğretimine ilişkin inançları ile öğretim sürecindeki uygulamaları arasında sıkı bir ilişki olduğunu ve inançlarının uygulamalarını yapılandırıldığını belirtmektedir. Matematik eğitimi literatüründe öğretmenlerin öğrencilere verdikleri geribildirim tiplerini belirlemeye yönelik araştırmalar olmasına rağmen öğretmenlerin geribildirim kavramı, geribildirim veriliş tarzı ve zamanlaması ile ilgili inançlarını inceleyen her hangi bir araştırma bulunmamaktadır. Ortaokul matematik öğretmenlerinin geribildirim kavramı, etkili geribildirim özellikleri, geribildirim veriliş tarzı ve zamanlaması ile ilgili inançlarını belirlemek matematik öğretmenlerine ve matematik eğitimcilerine faydalı olabilecek niteliktedir. Bu nedenle, bu çalışmanın amacı ortaokul matematik öğretmenlerinin geribildirim kavramı, etkili geribildirim özellikleri, geribildirim veriliş tarzı ve zamanlaması ile ilgili inançlarını belirlemektir.

## Yöntem

Bu bölümde, araştırma deseni, çalışma grubu, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve analizi işlemlerinin nasıl yapıldığı ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

### Araştırma Deseni

Çalışma, ortaokul matematik öğretmenlerinin geribildirim kavramı, etkili geribildirim özellikleri, geribildirim verilmiş tarzı ve zamanlaması ile ilgili inançlarını belirlemeye yönelik betimsel bir araştırmadır. Bu çalışmada nitel araştırma yönteminden yararlanılmıştır. Nitel araştırmalar, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmalardır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Yapılan bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır.

### Çalışma Grubu

Çalışmanın örneklemini 2009-2010 eğitim-öğretim yılında Trabzon ili Akçaabat ilçesine bağlı 3 farklı ilköğretim okulunda görev yapan 3 matematik öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma etiği gereği çalışmaya katılan öğretmenlerin gerçek isimleri kullanılmaktan kaçınılarak öğretmenleri temsil etmeleri için K1, K2, K3 şeklinde kodlar kullanılmıştır. Çalışmanın bundan sonraki bölümlerinde katılımcı öğretmenler bu kodlar altında sunulacaktır.

### Veri Toplama Araçları

Çalışmanın verileri geribildirim kavramı, geribildirim verilmiş tarzı ve zamanlamasıyla ilgili açık uçlu ve senaryo tipinde soruları içeren yarı yapılandırılmış mülakat yapılarak elde edilmiştir (Ek-1'e bakınız).

### Verilerin Analizi

Mülakatlar ses kayıt cihazıyla kaydedilmiş ve daha sonra yazılı belgeler haline getirilerek her bir mülakatın dökümü yapılmıştır. Mülakat kayıtları dinlenerek katılımcıların orijinal ifadelerinde herhangi bir değişiklik yapılmadan olduğu haliyle birebir yazılı belge haline getirilmiştir. Daha sonra bu veriler araştırmanın amacı doğrultusunda birkaç defa okunarak nitel analiz yöntemlerinden içerik analizine tabi tutularak kodlanmış ve çalışmada tablolar halinde sunulmuştur.

## Bulgular

### Katılımcıların Geribildirim Tanımıyla İlgili Görüşleri

Katılımcı öğretmenlere geribildirim deyince ne anladıklarını belirtmeleri istendiğinde çok genel tanımlamalar yaptıkları görülmüştür. K1 öğretmeni geribildirim öğrenmeyi sağlayan bir yol ve yöntem, K2 öğretmeni öğrencileri öğrenmelerinden haberdar etme ve yönlendirmeler ve K3 öğretmeni ise öğrenciyle kurulan iletişim olarak tanımlama yapmışlardır. Katılımcı öğretmenlerden yapmış oldukları bu genel tanımlamaları açmaları istendiğinde ifade ettikleri görüşlerin Tablo 1'de görüldüğü gibi 7 farklı kod altında toplanmıştır.

Tablo 1. Katılımcı öğretmenlerin geribildirim tanımına yönelik görüşleri

Tema	Kod No	Kodlar	K1	K2	K3
Geribildirim Tanımı	1	Öğrencilerin eksik ve yanlış anlamalarını gösterme	+	+	+
	2	Çalışmasıyla ilgili öğrenciyi bilgilendirme	+	+	B.Y
	3	Öğrencileri doğru yaptığı şeylerle ilgili bilgilendirme	+	B.Y	+
	4	Öğrencilerin motivasyonunu harekete geçirme	+	+	B.Y
	5	Öğrenci ile öğretmen arasındaki iletişimi sağlama	+	+	+
	6	Yaptıkları ile ilgili öğrenciye bağırma veya fırçalama	B.Y	B.Y	+
	7	Yaptıklarıyla ilgili öğrenciyi pof poflama	B.Y	B.Y	+

+: Olumlu görüş, B.Y: Bilgi yok

Katılımcıların geribildirim tanımıyla ilgili görüşlerine bakıldığında K1 ve K3 öğretmenlerinin görüşlerinin 5, K2 öğretmeninin görüşünün ise 4 farklı kod altında toplandığı görülmektedir. Katılımcıların bu kodlara ilişkin görüşleri aşağıda ayrıntılı bir şekilde sunulmuştur.

K1 öğretmeninin geribildirim tanımıyla ilgili görüşlerinden elde edilen kodlara bakıldığında, katılımcının geribildirimi öğrencileri bilgilendirmenin (1, 2 ve 3 nolu kodlar), öğrencileri motive etmenin (4 nolu kod) ve öğrenci ile öğretmen arasındaki iletişimi sağlamanın bir aracı olarak gördüğü tespit edilmiştir. Katılımcının kodlara ilişkin kendi ifadesi şu şekildedir.

"...öğrenmeyi sağlayan bir yoldur, öğrenmede bir yöntemdir diyebilirim geribildirim. ...öğrenciyi öğrendikleri ile ilgili bilgilendirmektir. Yani öğrencinin neyi ne kadar yaptığını, ya da neyi ne kadar öğrendiğine dair bilgi vermektir. ...geribildirim öğrencinin yanlışının tam olarak hangi nokta yani tam olarak neresi ise oraya değinip şöyle şöyle yapsaydın hani doğru sonucu bulabilirdin. ...çocuk soruyu yanlış yaptıysa özellikle yanlışına, neden yanlış yaptığına dair... Bir sorunun çözümünde sonunda eğer yanlış cevabı bulduysa işlem hatası yaptıysa bak orantıda, böyle içler dışlar çarpımında şuraya dikkat etmeliydin diye o noktayı göstermek. ...hata neredeyse o kısma değinmek öğrenci için çok etkili olur diye düşünüyorum. ...verdiğiniz geribildirim çocuğu motive edebilmeli yani çocuğu soruyu çözmeye itebilmeli diye düşünüyorum. ...öğrenci neyi yapamamış veya nasıl yapabileceğiyle ilgili incitici değil de güzel iletişimin kurulabildiği geribildirimler olsa daha etkili olur diye düşünüyorum. ...tabi ki doğru yapanlara da geribildirim vermek gerekiyor. Doğru yapanlara, çok güzel aferin, çok güzel anlamışsın, sen harikasin falan diye böyle kocaman gülen surat ifadesi falan yapıyorum. ...Muhteşemsin falan gibi sözler söylüyorum. Böyle ifadelerden öğrenciler çok mutlu oluyor ve derse daha aktif katılıyorlar..."

K2 öğretmenin geribildirim tanımıyla ilgili görüşlerinden elde edilen kodlara bakıldığında, K1 öğretmenin yaptığı tanımlamalara benzer tanımlamalar yaptığı ve görüşlerinin 4 farklı kod altında toplandığı görülmektedir. K2 öğretmenin kodlara ilişkin kendi ifadesi şu şekildedir.

"...çocuğun hareketleri, davranışları ya da işte konuya ilişkin öğrenmelerine karşılık sizin onları haberdar etmeniz, sonuçlardan onları haberdar etmeniz ve yönlendirmenizdir. ...sadece böyle sonuca yönelik 'bak sen böylesin' değil de, 'ha böyle yaparsan sonuca ulaşabilirsin. ...çocuğu durumundan

haberdar ediyorsun. Bak sen şu noktadasın şöyle yapman gerekir. Ben senden şunları şunları bekliyorum gibi yönlendirici olması gerekiyor. ...davranışlarından dolayı çocuğu yargılamadan durumundan haberdar etmektir. ...geribildirim öğrenciyi şevke getirebilmeli, motive etmeli ve ilgisini konuya çekebilmelidir... ...hatalarını ve yanlışlarını gösteririm. ...Hatalı olan yerleri, nereleri nasıl yapması gerektiğini izah ederim ona... Böyle destekleyici şeylerle olmalı. Öğrenci pes etmemeli yani aradaki iletişim kopmamalıdır. Zaten doğru olanda odur değil mi?...”

K3 öğretmenin geribildirim tanımıyla ilgili görüşlerinden elde edilen kodlara bakıldığında ise katılımcının geribildirim öğrencileri bilgilendirmenin (1 ve 3 nolu kodlar), öğrenci ile öğretmen arasındaki iletişimi sağlamanın (5 nolu kod) bir aracı olarak gördüğü tespit edilmiştir. Katılımcının aynı zamanda geribildirim öğrencinin şahsına dönük tepkide bulunma (6 ve 7 nolu kodlar) olarak da baktığı görülmektedir. Katılımcının kodlara ilişkin kendi ifadesi şu şekildedir.

“Geribildirim öğrenciyle iletişim kurmaktır. ...öğrencinin sorduğu soruya, anlamadığı kısma veya anladığı kısma ilgili konuşma, bağırma, fırçalama, pof poflamadır. ...bir şekilde öğrenciyi tatmin edici bir şekilde iletişim kurma olayıdır. ...Ben öyle düşünüyorum yani. Dedim ya işte yazılı kâğıdındaki bir soruya veya sorduğu bir soruya, anlamadığı veya yanlış yaptığı bir kısma ilgili öğrenciyle iletişim halinde bulunmak benim için geribildirim oluyor...”

Her üç öğretmeninde de ortak şekilde ifade ettiği kodlara (1 ve 5 nolu kodlar) bakılırsa katılımcıların geribildirim öğrencilerin eksik ve yanlış anlamalarını gösterme ve öğrenci ile öğretmen arasındaki iletişimi sağlama olarak gördükleri ortaya çıkmaktadır.

### **Katılımcıların Etkili Geribildirim Özellikleri ile İlgili Görüşleri**

Katılımcı öğretmenlerin etkili geribildirim özelliklerine ilişkin görüşlerine yönelik elde edilen kod ve temalar Tablo 2’de sunulmuştur.

*Tablo 2. Katılımcı öğretmenlerin etkili geribildirim özellikleri ilgili görüşleri*

Tem a Kod No	Kodlar	K1	K2	K3	
Etkili Geribildirim Özellikleri	1	Mevcut performans ile ulaşılabilecek hedefler arasındaki farkı göstermeli	+	B.Y	B.Y
	2	Bir sonra atılacak adım hakkında öneriler içermeli	B.Y	+	B.Y
	3	Eksiklik ve yanlış anlamaları göstermeli	+	BY	+
	4	Kontrol edici değil, açıklayıcı, yol gösterici özellik taşımalı	+	+	B.Y
	5	Öğrencinin kişiliğinden ziyade ölçülen davranışa odaklanmalı	+	+	-
	6	Genel öneriler yerine spesifik(çok özel) öneriler içermeli	+	B.Y	B.Y
	7	Ölçmeden kısa süre sonra verilmeli	+	B.Y	B.Y
	8	Öğretme-öğrenme sürecinin doğal bir parçası olarak sürekli olmalı	B.Y	+	B.Y

+: Olumlu görüş, -: Olumsuz görüş, B.Y: Bilgi yok

Tablo 2 incelendiğinde etkili geribildirim özellikleri ile ilgili katılımcı öğretmenlerin görüşlerinin 8 farklı kod altında toplandığı görülmektedir. K1

öğretmeninin etkili geribildirim temel özellikleri ile ilgili görüşleri 6 farklı kod altında toplanmıştır. Aynı şekilde etkili geribildirim temel özellikleri ile ilgili K2 öğretmenin görüşleri 4 farklı kod altında toplanırken K3 öğretmenin görüşlerinin ise 2 farklı kod altında toplandığı görülmektedir.

K1 öğretmeni geribildirim öğrencinin öğrenmesi üzerinde etkili olması için içerik açısından mevcut performans ile ulaşılacak hedefler arasındaki farkı göstermesi gerektiğini belirtirken K2 ve K3 öğretmenlerinin bu konuda herhangi bir görüş bildirmedikleri görülmektedir. K1 öğretmenin bu kodla ilgili kendi ifadesi şu şekildedir;

"Etkili geribildirim öğrencide bak ben bunu yapabiliydim ama bak burada bir işlem hatası yapmışım sonuç o yüzden yanlış. ...farz edin ki hiç anlamadığı bir konu çok anlamsız bir şey yazmış, ...sorunun çözümü tamamen yanlış. ...Mesela ondalık sayılarda yuvarlama yaparken derste sayı doğrusu kullandıysanız, sayı doğrusuna 6,73 sayısını yerleştirip bak yakın olan yeri alıyorduk. Yakın olan yeri alıyorsak 6,73 hangisine daha yakın. 6'ya mı? 7'ye mi? Çocuk orada şekil olarak görüp 7'e daha yakın olduğu için 6,73 ün birler basamağında yuvarlanmış hali 7 diyecektir. Hani, bu şekilde bir geribildirim yazılırsa çocuk yanlış yaptığını gördüğü gibi aynı zamanda doğrusunu da öğrenme ihtimali olabilir yani..."

K2 öğretmeni geribildirim etkili olması için içerik açısından bir sonra atılacak adım hakkında öneriler içermesi gerektiğini ifade ederken K1 ve K3 öğretmenlerinin bu kodla ilgili herhangi bir görüş belirtmedikleri görülmektedir. K2 öğretmenin bu kodla ilgili kendi ifadesi şu şekildedir;

"...verdiğiniz geribildirim çocuğu o anki durumundan geriye götürmemeli, bir adım daha ileriye taşıyacak nitelikte olmalı..."

K1 ve K3 öğretmenleri geribildirim etkili olması için içerik açısından eksiklik ve yanlış anlamaları göstermesi gerektiğini ifade ederken K2 öğretmenin bu kodla ilgili her hangi bir görüş belirtmediği görülmektedir. K1 ve K3 öğretmenlerinin bu kodla ilgili kendi ifadeleri şu şekildedir:

K1 öğretmeni;

"...yanlış olan veya eksik olan yerleri belirtmek, çizmek öğrenci için etkili olur diye düşünüyorum..."

K3 öğretmeni;

"...nerelerde yanlış yaptıklarını söylemek etkili olur... İşte bak oğlum burayı yanlış yaptın. Burası böyle değil, burayı böyle yap diyorsun ona. Sonra, bakıyorsun ki gerçekten bu yanlıştan dönmüş..."

K1 ve K2 öğretmenleri geribildirim etkili olması için kontrol edici değil, açıklayıcı, yol gösterici özellik taşıması gerektiğini ifade ederlerken K3 öğretmeni bu kodla ilgili herhangi bir görüş bildirmemiştir. K1 ve K2 öğretmenlerinin bu kodla ilgili kendi ifadeleri şu şekildedir:

K1 öğretmeni;

"...ben böyle konuşuyormuş tarzda yazıyorum mesela... Hani bunu böyle yapıyorduk falan gibi. Emredici bir dil kullanmamaya çalışıyorum. ...Ben genelde rica cümlesi kurmaya çalışıyorum. ...çocuğa yaklaşım önemlidir. Eğer hatalı yapmışsa hatasının nereden kaynaklandığı, doğru cevabın nasıl olması gerektiği uygun bir dille böyle yol göstererek açıklanabilir. ...rehberlik yapıp yol gösterilirse

etkili geribildirim olur ve bununda öğrenmeye müthiş bir katkısı olur diye düşünüyorum...”

K2 öğretmeni;

“...etkili geribildirim bir kere yönlendirici olması lazım, yani işte şöyle, ‘sen böylesin’, ya da ‘sen matematikten yapamadın, başaramadın’ demek yerine ‘böyle böyle yaparsan daha başarılı olabilirsin. Böyle gitmelisin, bak bu yolu takip etmelisin’ şeklinde öğrenciye yol göstermelidir...”

Etkili geribildirim bir diğer önemli özelliğini K1 ve K2 öğretmenleri geribildirim öğrencinin kişiliğinden ziyade ölçülen davranışa odaklanmalı şeklinde görüş bildirirken K3 öğretmenin bu kodun tam aksine görüş bildirdiği görülmektedir. K1 ve K2 öğretmenlerin bu kodla ilgili kendi ifadeleri ve K3 öğretmenin bu kodla ilgili ifade ettiği zıt görüşü şu şekildedir:

K1 öğretmen;

“...‘Sen niye böyle yaptın? Nasıl bunu yaparsın? Hep böyle yapıyorsun’ gibi ifadeler kullanmak yerine ‘böyle bir hata yapmıyordun. Bunu yapabilirsin, şunu şöyle yapsaydın şu yoldan gitseydin daha etkili olabilirdi’ gibi hani yol gösterme tarzında olabilir... Hani çocuğa ‘aptal mısın sen, bu soru böylemi yapılır?’ dediğiniz zaman o çocuk öğrenmez... Verdiğiniz geribildirim öğrenciyi incitmemelidir...”

K2 öğretmeni;

“...işte ‘sen bunu yaptın demekten ziyade bak böyle yapabilirsin. Böyle yaparsan daha güzel olur’ bu tip cümleleri kullanmaya çalışıyorum. ...daha çok böyle direk çocuğa yapışık cümle kullanmak istemiyorum. Yani ‘sen böyle yaptın, hep böyle yapıyorsun’ falan onları kullanmak istemiyorum... Bak böyle yaparsan daha güzel olur. Ya da işte böyle çalışırsan daha güzel olur. Yani davranışlarına dönük konuşmaya çalışıyorum. Ona dönük değil. Sen böylesin falan değil. Şahsi konuşmamaya dikkat ediyorum...”

K3 öğretmeni diğer iki öğretmenin aksine geribildirim verirken öğrencinin karakterinin önemli olduğunu belirterek yaptıkları ile ilgili olarak öğrencilerin kişiliğine dönük azarlayıcı veya fırçalayıcı ifadelerin öğrencilerin tavırlarında pozitif bir etki oluşturacağını savunmuştur. K3 öğretmenin bu konudaki kendi ifadesi şu şekildedir;

“...işte öğrenciyi çok iyi tanımak lazım, doğru öğrenciye doğru geribildirim vermek lazım... Öğrencinin karakteri vereceği tepkiler önemli, ...geribildirim verirken fırçalama şeklinde yapıyorsun... Bazı öğrenciye bağırdığın zaman tavır değişikliği pozitive dönüyor... Çünkü medeni ölçüşlerde onunla iletişim kurma şekli odur. ...Ona ancak aşağılama tekniğini kullanırsan, böyle bir geribildirim verirsen onda bir tavır değişikliği, derse katılım, derse karşı bir duruş değişikliği olur... Ona istediğin kadar gaz ver o gazı yemeyecektir. ...işte verdiğin geribildirimler öğrencinin karakterine uygunsuzsa ona göre öğrencide tavır değişikliği olabilir. Böyle daha radikal şeylerin öğrenci üzerinde daha etkili olduğunu düşünüyorum...”

K1 öğretmeni etkili geribildirim bir diğer özelliğinin genel öneriler yerine spesifik(çok özel) öneriler içermesi gerektiğini ifade ederken K2 ve K3 öğretmenleri bu kodla ilgili herhangi bir görüş bildirmemişlerdir. K1 öğretmenin bu kodla ilgili kendi görüşü şu şekildedir;

"...Geribildirim eğer bir noktaya temas ediyorsa o noktayı belirtmek, hani çok detaylandırılmamalı bence. Mesela kesirlerde bölme işleminde sıkıntısı varsa çocuğa kesirler konusunu tekrar çalış demek yerine sıkıntının olduğu yerle ilgili geribildirim vermenin daha etkili olacağını düşünüyorum..."

K1 ve K2 öğretmenleri geribildirim etkili olmasında geribildirim veriliş zamanının da önemli olduğunu belirterek K1 öğretmenini geribildirim ölçmeden kısa süre sonra verilmesi gerektiğini ifade ederken K2 öğretmeni sürece vurgu yaparak geribildirim öğretme-öğrenme sürecinin doğal bir parçası olarak sürekli olması gerektiğini ifade etmiştir. K3 öğretmeni ise geribildirim etkililiğinde zamanlamanın önemiyle ilgili herhangi bir görüş belirtmediği görülmektedir. K1 ve K2 öğretmenlerinin bu kodlarla ilgili kendi ifadeleri şu şekildedir:

K1 öğretmeni;

"...Birazda doğru zamanı kollamak gerekiyor her halde. ...Doğru zaman derken geribildirim 'öğrencilerin hocam ne oldu sınavlarımız?' gibi meraklandıkları sıralarda vermeniz lazım. ...çocuklar sorarken dağıtmak lazım. Yani öğrencinin ilgisi tam dağılmamışken geri dönüt vermenin daha uygun olduğunu düşünüyorum... En geç üç gün içinde çocuğa bir dönütün olması lazım. Yani aradan bir buçuk hafta geçtikten sonra kâğıda o kadar geribildirim yazmışsınız o kadar etkili değil bence. ...ama dediğim gibi zamanında verildiğinde etkisi var..."

K2 öğretmeni;

"...Geribildirimler dediğim gibi çocuğun süreçte ilerlemesine dönük şeyler olmalı yani ihtiyacı olduğunu zaman verilirse çocuk yanlışlarını düzeltme imkânı bulur..."

Katılımcı öğretmenlere üslû sayılarla ilgili sorulan bir soruya bir öğrencinin vermiş olduğu gerçek çözümleri verilerek bu öğrenciye etkili olacağını düşündükleri geribildirimler vermeleri istenmiştir. Kendi öğrencisi olması durumunda katılımcıların bu öğrenciye vereceklerini ifade ettikleri geribildirimler

Şekil 1, Şekil 2 ve Şekil 3 de verilmiştir.

Şekil 1, K1 öğretmenin etkili geribildirim örneği. Şekil, bir öğrencinin el yazması çözümlerini göstermektedir. İçerik şunlardır:

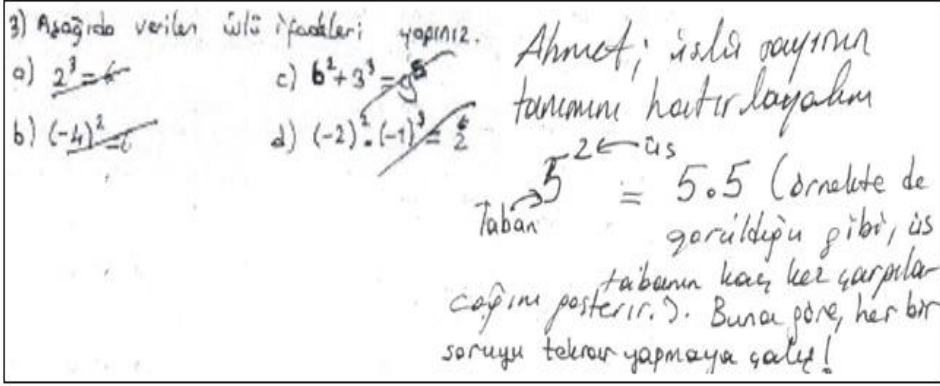
a)  $2^2 = 6$  (yanlış)  $2^3 = 2 \times 2 \times 2 = 8$  (doğru). Üslû ifadelerinde işlem yaparken üslû yapıyoruz.  $2^3$  tabanı 2, üslû 3'tür. Üslû tabanı çarparsak, üslû ile tabanı ve üslû görüyoruz. Daha dikkatli olmalıyız.

b)  $(-4)^2 = 6$  (yanlış)  $(-4)^2 = (-4) \cdot (-4) = +16$  (doğru). Bu işlemi nasıl olduğunu kağıda alırken muhtemelen anlatırken 1'i yazmayı unutmuşsun.  $3^2 = 3 \times 3 = 9$  (doğru).  $3^3 = 3 \times 3 \times 3 = 27$  (doğru).  $3^4 = 3 \times 3 \times 3 \times 3 = 81$  (doğru). Ya da önce çarpımlardan yararlanarak yapabilirsin.

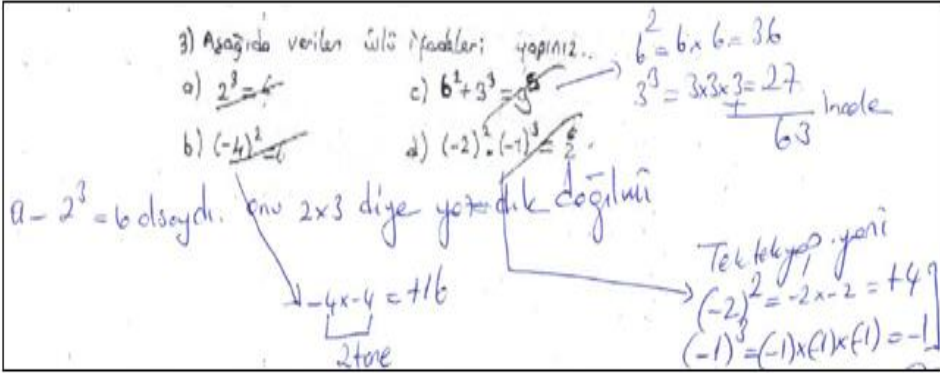
c)  $6^2 + 3^2 = 9^2$  (yanlış)  $6^2 = 6 \times 6 = 36$  (doğru).  $3^2 = 3 \times 3 = 9$  (doğru).  $36 + 9 = 45$  (doğru). Ya da önce çarpımlardan yararlanarak yapabilirsin.

d)  $(-2)^2 \cdot (-1)^2 = 2^2$  (yanlış)  $(-2)^2 = (-2) \cdot (-2) = +4$  (doğru).  $(-1)^2 = (-1) \cdot (-1) = +1$  (doğru).  $4 \cdot 1 = 4$  (doğru). Üslû sayılarda çarpma işleminde tabanları çarpabiliriz için üslûların aynı olması gerekir. Ya da ayrı ayrı hesaplayıp çarpabilirsin.  $(-2)^2 = (-2) \cdot (-2) = +4$   $(-1)^2 = (-1) \cdot (-1) = +1$   $(+4) \cdot (+1) = +4$

Şekil 1. K1 öğretmenin etkili geribildirim örneği



Şekil 2. K2 öğretmeninin etkili geribildirim örneği



Şekil 3. K3 öğretmeninin etkili geribildirim örneği

Şekil 1, Şekil 2 ve Şekil 3 de görüldüğü gibi katılımcı öğretmenler öğrencinin çözümünü inceledikten sonra K1 ve K3 öğretmenleri yanlış belirterek doğru cevabı verirken K2 öğretmeni üslü sayı kavramını vurgulayarak kendi modelini vermiş ve öğrenciden bu soruyu bu model çözümü dikkate alarak tekrar çözmesini istediği görülmektedir.

### Katılımcıların Geribildirim Veriliş Tarzı ile İlgili Görüşleri

Katılımcı öğretmenlerin benimsedikleri geribildirim verme tarzları aşağıda Tablo 3'de sunulmuştur.

Tablo 3. Katılımcı öğretmenlerin benimsediği geribildirim verme tarzları

Katılımcı Öğretmenler	Geribildirim veriliş tarzı		
	Sözel	Yazılı	Uygulamaya dayalı
K1	+	+	-
K2	+	+	+
K3	+	-	-

K1 öğretmeni öğrencilerle doğru iletişimi kurmak için geribildirim veriliş tarzının önemli olduğunu ve geribildirim verirken standartlaşmanın faydalı olmayacağını ifade ederek hem sözel hem yazılı geribildirim yeri geldiğinde



duruma göre kullanmaya çalıştığını ifade etmiştir. K1 öğretmenin bununla ilgili kendi ifadesi şu şekildedir;

"...geribildirim veriliş tarzı çok önemli yani doğru iletişim kurmamız lazım. Her zaman standart bir şekilde sözel vermek çok faydalı değil. Çocuk işitsel değil de görsel mesela sözelden çok fazla geribildirim alamayacaktır. ...Kendisi okuduğu zaman onun için daha etkili olur... Sözel geribildirim mesela ödev kontrolü sırasında çocuk defteri ile yan yanaysa, ya da derste soru sordunuz, çocuk tahtaya çıktı. Tahtaya çıktığı zaman hani birebir orada etkileşim halinde bulunurken daha çok kullanılır... Ya da böyle aralarda gezerken hani çocuk 'Hocam yapmış mıyım? Olmuş mu?' diye yanınıza geldiği sırada eğer yanlışı varsa orada sözel olarak verilen geribildirim çok etkili olduğunu düşünüyorum... Standartlaşmanın biraz daha geribildirim etkililiğini azalttığını düşünüyorum..."

Geribildirim veriliş tarzıyla ilgili Ek-1'de verilen Senaryo-1 kendisine okunduğunda K1 öğretmeni yine yukarıdaki ifadesine paralel görüşler ifade ederek Senaryo-1 deki Mustafa ve Ali karakterinin uygulamalarının kendi uygulamasına daha yakın olduğunu belirtmiştir. Ayrıca ev ödevlerine yazılı geribildirim vermenin daha faydalı olacağı şeklinde bir düşünceye sahip olmasına rağmen zaman sıkıntısından dolayı ödevleri kontrol ederken öğrenciye hemen o an sözel olarak geribildirim verdiğini belirtirken öğrenci yazılı kâğıtlarına yazılı geribildirimler verdiğini belirtmiştir. K1 öğretmenin bununla ilgili kendi ifadesi şu şekildedir;

"...Burak'ın söylediğini yapabileceğimi düşünmüyorum ya da böyle gösteri yöntemiyle geribildirim nasıl verilir ben bilmiyorum... Mustafa ve Ali'nin söylediği daha çok uygun gibi benim yaptıklarım. Mesela, bende yazılılarımda kullanıyorum yazılı geribildirim. ...ev ödevleriyle ilgili geribildirim vereceksen işte bir sonraki ders ne zamansa hani o gününde şey yapmak lazım. ...Ev ödevleri ile ilgili geribildirimleri ben genelde hani çocuk yanlışı yaptıysa derste kontrol ederken sözel olarak söylüyorum... Ama yazılılarda Mustafa'nın söylediği gibi yapıyorum. ...Yazılı kâğıtlarını topladığınız zaman hani okurken yazmak daha kolay oluyor. Sözel vermek isterseniz öğrencileri tek tek çağırıp yanında okumanız lazım, bu çok zaman gerektiren bir şey. Mesela kâğıtları dağıttığınız zaman aynı anda hepsine ulaşabiliyorsunuz bir anlamda. Çocuk yanlıklarını, doğrularını nerelerden notu kırılmış nerelerden not almış bunları kolayca görebilir..."

K2 öğretmeni ise geribildirim veriliş tarzının önemli olduğunu belirterek genelde öğrenciyi tahtaya kaldırarak yönlendirici sorularla düşünmesini sağlayacak şekilde sözel geribildirim verdiğini ifade etmiştir. K2 öğretmenin bununla ilgili kendi ifadesi şu şekildedir;

"Geribildirim veriliş tarzı mutlaka önemli, ben genelde öğrenciyi az önce dediğim gibi tahtaya kaldırıyorum. Kendi yaparak çünkü en iyi öğrenilir. Düşünmesini sağlayıcı sorular soruyorum tahtaya kaldırdığım zaman, oturduğu yerden de olabilir önemli değil ama tahtaya kalktığında şekle baktığında kendi soruyla uğraştığında daha iyi oluyor..."

Geribildirim veriliş tarzıyla ilgili Ek-1'de verilen senaryo 1 kendisine okunduğunda K2 öğretmeni yine yukarıdaki ifadesine paralel görüşler bildirerek

yerine göre senaryodaki bu üç öğretmenin uygulamalarına uygun geribildirimler verdiğini fakat müfredatı yetiştirememeye kaygısından ve zaman sıkıntısından dolayı Senaryodaki Ali karakterinin uygulamalarının kendi uygulamasına daha yakın olduğunu belirtmiştir. Sürekli sözel geribildirimler verilmesi gerektiğini, bazen ev ödevlerine yazılı geribildirimler verilebileceğini ve senaryo 1’de ki öğretmenlerin uygulamalarının bir harmanlamasının uygulanabileceği şeklinde düşünceye sahip olmasına rağmen kendi uygulamalarının genelde sözel geribildirim şeklinde olduğunu ifade etmiştir. K2 öğretmenin bununla ilgili kendi ifadesi şu şekildedir;

“...Aslında hepsi kullanılıyor geribildirim verirken. Gösteri tekniği kullanılabilir ama matematikte her zaman mümkün olmuyor. Belki tahtada bir şekil veya model üzerinde gösteri yöntemini o şekilde düşünebiliriz. Ben Ali’ye daha yakınım çünkü dediğim gibi sınıfa müfredatı biran önce vermem gerekiyor. ...yerine göre üçü de kullanılabilir. Ama dediğim gibi çocuğun kendisini bulmaya itersek daha iyi olur... Sürekli geri bildirim sözel vermesi gerekmiyor. İşte ödevlerde Mustafa’nın yaptığı gibi yazılı geribildirimler verebilir. Bunların bir harmanlaması gibi olabilir çünkü sadece bir yöntem izlenemez ki. ...Genelde soru sorarak yönlendirerek vermeye çalışıyorum. Sözel olarak genelde ifade etmeye çalışıyorum. Yazılı geribildirimi ödevlerde çok kullandım. Mesela eski okulumda bunu çok kullandım yazılı olanı...”

K3 öğretmeni de aynı şekilde geribildirim verilmiş tarzının önemli olduğunu belirterek gerilmesinin kolay ve zaman alıcı olmamasından dolayı genelde sözel tarzda geribildirimler verdiğini ifade etmiştir. K3 öğretmenin bununla ilgili kendi ifadesi şu şekildedir;

“...Geribildirim verilmiş tarzı tabii ki önemli, eğer öğrenci bir şeyi yapamıyorsa nasıl yapacağını sözel olarak söylemek daha kolay olduğu için genelde sözel geribildirimler veriyorum. Söylüyorsun öğrenci hemen hatasını düzeltiyor. Birde fazla zaman alıcı değil...”

Geribildirim verilmiş tarzıyla ilgili Ek-1’de verilen senaryo 1 kendisine okunduğunda K3 öğretmeni yine yukarıdaki ifadesini doğrulayacak ifadelerde bulunmuş ve kendi uygulamasının senaryodaki Ali karakterinin uygulamasına daha yakın olduğunu belirtmiştir. Geribildirim verilmiş tarzıyla ilgili Burak karakterinin uygulamasına uygun uygulama tekniği ile ilgili geribildirim verme konusunda kendisini yeterli görmezken Mustafa karakterinin uygulamasının çok meşakkatli ve öğrenci sayısının fazla olmasından dolayı zaman alıcı olduğunu ifade etmiştir. Bu yüzden sözel geribildirim vermenin kendisine daha kolay geldiğini belirterek genelde Ali öğretmenin uygulamasına uygun geribildirimler verdiğini ifade etmiştir. K3 öğretmenin bununla ilgili kendi ifadesi şu şekildedir;

“...Ali’nin dediğini yapıyoruz %90... Nedir o, ders kitabında falan çocuk getirip sorduğu zaman bir anlatım bir geribildirim olma ihtimali oluyor.. Ali’ye daha paralel uygulamalar içindeyiz. Mustafa’ya dediğim gibi sadece bir çalışma kitabında ya da derste olabiliyor. Mesela Burak’ın yöntemi yetenek meselesidir... ben o kadar yetenekli değilim... Mustafa’nın ki meşakkatli bir yol. Mesela çok sayıda öğrencinin dersine giriyoruz... Ama öğrenci yazılı kâğıdına itiraz ederde işte dedi ya ben bunu doğru yaptım. O zaman onu ikna etmek mahiyetinde yazılı

geribildirim olur. Vakit yok yani buna... Yani kısaca sözel yol bana daha kolay geldiği için genelde onu tercih ediyorum..."

### **Katılımcıların Geribildirim Veriliş Zamanı ile İlgili Görüşleri**

Katılımcı öğretmenlerin geribildirim veriliş zamanı ile ilgili ifadelerinden elde edilen kodlar Tablo 4'de sunulmuştur.

*Tablo 4. Katılımcı öğretmenlerin geribildirim veriliş zamanına yönelik görüşleri*

Katılımcı Öğretmenler	Geribildirim veriliş zamanı		
	Anında	Ünite sonunda	Düzensiz
K1	+	-	-
K2	+	-	-
K3	-	-	+

K1 öğretmeni geribildirim veriliş zamanının önemli olduğunu ve geribildirim anında verilmesi gerektiğini düşünmektedir. Zamanı geçtikten sonra geribildirim vermenin öğrenci için herhangi bir faydasının olmayacağını ifade etmiştir. K1 öğretmenin geribildirim veriliş zamanı ile ilgili kendi ifadesi şu şekildedir;

"...geribildirim zamanlaması kesinlikle önemli... Anında vereceksiniz. Zamanı geçtikten sonra verdiğinizde çocuklar ilgilenmiyorlar... Düşünün son haftaya geldik, ya da SBS geçtikten sonra defterleri toplasam, benim en müsait olduğum hafta. Bütün notlar girilmiş. O sırada defterine geribildirim yazsam 'bak denk kesirlerde şurada şöyle hata yapmışın, işte dörtgenlerde burada hata yapmışın şöyle şöyle yapsaydın daha iyi olurdu' demek çok şey olur, mantıksız olur. Havada kalır. Zaten çocuk için o olmuş bitmiştir..."

Geribildirim veriliş zamanı ile ilgili Ek-1'de verilen senaryo 2 kendisine okunduğunda K1 öğretmeni yine yukarıdaki ifadesine paralel görüşler ifade ederek kendi uygulamasının senaryodaki Mustafa karakterinin uygulamasına daha yakın olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin ödevde verdiği emek ve çabanın öneminden dolayı ev ödevlerini kontrol ederken ödevi yapan öğrencilere artı (+), yapmayanlara eksi (-) verse de bu sırada öğrencinin yapamadığı veya eksik yaptıkları yerlerle ilgili onlara sözel geribildirimler vererek yanlış veya eksiklerini nasıl düzeltebileceklerini o anda söylediğini ifade etmiştir. Aynı şekilde ders esnasında öğrencilerin yaptıkları çalışmalarla ilgili öğrencinin ilgisi konunun üzerindeyken o anda geribildirimler vermenin öğrenci için faydalı olacağını belirtmiştir. K1 öğretmenin bununla ilgili kendi ifadesi şu şekildedir;

"Benim mevcut uygulamam Mustafa'ninkine daha yakın. Ben ödevlerini kontrol ederken yapanlara (+), yapmayanlara (-) veriyor olabilirim... Ayrıca bu esnada çocuğun yapamadığı veya eksik yapmış olduğu yerleri de sözel olarak ona söylüyorum. Nasıl düzeltereğini söylüyorum. ...Çocuk yanlış yaptıysa orada müdahaleyi yapacaksınız ki hani faydalı olsun... Yani genel anlamda aslında benim ki bu (Mustafa'nın uygulaması)..."

Aynı şekilde K2 öğretmeni de geribildirim veriliş zamanının önemli olduğunu söylemiş ve çocuğun geribildirime ihtiyaç duyduğu anda zaman geçirilmeden verilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Ayrıca, geribildirim zamanında verilmesi durumunda öğrencinin bu geribildirimi umursama düzeyinin artacağını

düşünmektedir. K2 öğretmenin geribildirim verilmiş zamanı ile ilgili kendi ifadesi şu şekildedir;

"...Geribildirim zamanlaması bence önemli yani dediğim gibi o ödevi verdiniz. Bu anlamda geribildirim düşünürsek eğer hemen ödev bitiminde bu geribildirim vermeniz gerekiyor... Bir yerlerde hata yapmış işte orada anında o çocuğa geri dönütü vermek gerekiyor. Zamanlama bu manada çok önemli. Davranış olduğu zaman verilebilmeli, sonra verilirse umursama düzeyi azalabilir..."

Geribildirim verilmiş zamanı ile ilgili Ek-1'de verilen senaryo 2 kendisine okunduğunda, şu anki uygulamasının senaryo 2 deki Burak karakterinin uygulamalarına yakın olduğunu belirtmesine rağmen aslında geribildirim verilmiş zamanlaması için en uygun yöntemin Mustafa karakterinin uygulaması olduğunu belirtmiştir. Normalde yukarıda belirtmiş olduğu ifadesine paralel görüşler ifade ederek kendi uygulamasının Mustafa'nın uygulamasına daha yakın olduğunu belirtmiştir. Kendi uygulamasının Burak'ın uygulamasına yakın olmasının sebebinin ders sürecinin çok yoğun geçmesi ve yeterince zaman bulamamasına bağlamaktadır. K2 öğretmenin bununla ilgili kendi ifadesi şu şekildedir;

"...Aslında Burak benim şu anki uygulamama daha yakın şeyler yapıyor ama eskiden dediğim gibi ben Mustafa'nın söylediği gibi yapıyordum. Mustafa'nın yöntemidir daha doğru olan. ...sorun sınıf içinde olduğu zaman anında geribildirim vermek çok etkili oluyor... Bugün bir ödev verdin diyelim. Yarın bakmak ve o anda geribildirim vermektir en iyisi. Üzerinden bir iki hafta geçtikten sonra defterleri toplayıp geribildirim vermenin öğrenciye bir katkısının olacağını düşünmüyorum. ...sorulan soruya bağlı olarak sürenin hemen bitiminde verilmesi gerek diye düşünüyorum geribildirimleri... Bence en iyisi Mustafa'nın ki ama Burak'ta haklı, o kadar çok yoğun oluyorsun ki o yoğunluğun içinde böyle tek tek incelemeniz yani tek tek bakmanız mümkün değil..."

K3 öğretmeni ise geribildirim verilmesinde bir zamanlamanın olamayacağını belirterek ders sürecinde öğrencilere geribildirim vermekten ziyade kendisi açısından uygun olan boş saatlerde öğrencilerin defterlerini veya çalışma kitaplarını toplayarak yaptıklarını inceleyip geribildirim verdiğini ifade etmiştir. K3 öğretmenin geribildirim verilmiş zamanı ile ilgili kendi ifadesi şu şekildedir;

"...kendi yaptığımız hasbel kader öğrenci önümüze denk geldiğinde o anda ona bir dönüt vermek lazımsa o anda veriyorsun yani. Bunun bir zamanlaması yok... o saat geliyor da senin rolün devreye geliyor. ...Orda bir zamanlama olmaz. Ama ben işte o geribildirimleri kendi adıma onlar sınavda soru çözerken, ya da nedir o rehberlik saatlerinde, boş saatlerde falan, okulda diyelim iki blok dersin arasında bir boş saatim olduğu zaman çalışma kitaplarını veya defterlerini toplayıp vermeye çalışıyorum..."

Geribildirim verilmiş zamanı ile ilgili Ek-1'de verilen senaryo 2 K3 öğretmene okunduğunda, kendi uygulamasının senaryo 2 deki Burak karakterinin uygulamalarına yakın olduğunu belirtmiştir. Zamanlama açısından yukarıda söylediklerine benzer ifadeler kullanarak geribildirim verilmiş zamanının olmadığını düşündüğü görülmektedir. Kendi uygulamasının Burak'ın uygulamasına yakın olmasının sebebinin öğrencilerin yaptıklarına geribildirim

vermenin çok zaman alıcı ve öğrencilerin verilen geribildirimleri dikkate alıp okumadıklarını düşünmektedir. Bu yüzden kendisinin müsait olduğu boş zamanlarında öğrencilerin çalışma kitaplarını toplayarak verdiği ödevleri yapıp yapmadıklarını kontrol ederek yapanlara artı(+), yapmayanlara eksi(-) verdiğini ve daha sonra bunları dikkate alarak performans notlarını verdiğini söylemiştir. Ayrıca öğrenciyi yanına çağırıp yaptıklarıyla ilgili birebir geribildirim vermenin faydalı olacağını düşünmesine rağmen zaman sıkıntısından dolayı bunu da yapamadığını belirtmiştir. Bunda öğrencilerin seviyelerinin bir birinden farklı ve farklı ihtiyaçlara sahip olmalarının da etkili olduğu söylemiştir. K3 öğretmenin bununla ilgili kendi ifadeleri şu şekildedir;

"...hepsinden bende var ama aslında bendeki en yaygın model Burak modeli... Ali'nin dediği gibi her ünitenin sonunda bunu düzenli aralıklarla uygulayan öğretmenlerin var olduğunu ben zannetmiyorum. ...Burak'ın söyledikleri bana daha yakın... Yazılı kâğıtlarına, defterlerine, ödevlerine geribildirim vermek çok zaman alıcı bir şey... Ama ben işte o geribildirimleri kendi adıma onlar sınavda soru çözerken, ya da nedir o rehberlik saatlerinde, boş saatlerde falan, okulda diyelim iki blok dersin arasında bir boş saatim olduğu zaman çalışma kitaplarını topluyorum ve inceliyorum. Verdiğim ödevleri yapıp yapmadıklarına bakıyorum. Ona göre artı (+), eksi (-) veriyorum ama bunları belli bir nota dönüştürüyorum. Ona göre onlara performans notlarını falan veriyorum..."

### **Sonuç ve Tartışma**

Araştırmada, ortaokul matematik öğretmenlerinin geribildirim kavramı, etkili geribildirim özellikleri, geribildirim veriliş tarzı ve zamanlaması ile ilgili inançları belirlenmiştir.

Katılımcıların geribildirim kavramını tanımlamaya yönelik ifadeleri incelendiğinde geribildirimi öğrenmeyi sağlayan bir yol ve yöntem, öğrencileri öğrenmelerinden haberdar etme ve yönlendirme ve öğrenciyle kurulan iletişim şeklinde tanımladıkları ortaya çıkmıştır.

Katılımcıların geribildirime yönelik yapmış oldukları tanımlarla birlikte literatürdeki benzer tanımlamalar incelendiğinde, geribildirim dört farklı boyutuna vurgu yaptıkları görülmektedir. Katılımcılar geribildirimi, ürüne ulaşma sürecinde bir teknik, öğrencinin öğrendiklerini değerlendirmesinde kullanılan ve öğrenciye rehberlik eden bir araç ve öğrenci öğretmen etkileşimini destekleyen bir yöntem olarak gördükleri sonucuna varılmıştır.

Katılımcılardan yapmış oldukları bu tanımları açmaları istendiğinde ise kendilerine göre geribildirim taşıması gereken özelliklerini vurgulamışlardır. Geribildirime ilişkin olarak yapılan öğrenmeyi sağlayan bir yol ve yöntem biçimindeki tanım Askew ve Lodge (2000) ve Knight, (2003) tarafından yapılan tanımlara benzemektedir. Askew ve Lodge (2000) geribildirimi hem formal hem informal ortamlarda öğrenmeyi destekleyen her türlü diyalog olarak tanımlamışlardır. Öğrencileri öğrenmelerinden haberdar etme ve yönlendirme biçiminde yapılan tanım ise Butler ve Winne (1995) tarafından yapılan tanıma benzediği görülmektedir. Butler ve Winne (1995)'e göre geribildirim öğrencinin kendi öğrenme süreci ve performansı ile ilgili aldığı bilgidir. Öğrenciyle kurulan iletişim şeklindeki tanım ise Ilgen ve diğ. (1979) tarafından yapılan tanımlamaya

benzer bir tanımlama yaptığı görülmektedir. Ilgen ve diğ. (1979) geribildirim, vericinin alıcıya mesajı naklettiği genel iletişim sürecinin özel bir hali olarak tanımlamaktadırlar. Ilgen ve diğ. (1979) göre, bu mesaj bir görev tamamlandıktan sonra veya görev devam ederken farklı noktalarda birçok yöntem veya yollarla nakledilebilir. Ayrıca bu tanım Bangert-Drowns, Kulik, Kulik ve Morgan (1991)'in geribildirime bakışları ile de uyumaktadır. Bangert-Drowns, Kulik, Kulik ve Morgan (1991), öğrenmeyi öğrenci ve çevresi arasındaki karşılıklı etkileşme süreci olarak tanımlamış ve geribildirim olmadan bu etkileşim sürecinin gerçekleşmeyeceğini ifade etmişlerdir.

Katılımcı öğretmenler geribildirim taşıması gereken özelliklerini ifade ederlerken öğrencilerin performanslarını geliştirmeye yönelik betimsel özelliklerin yanında onların kişiliklerine odaklanan değerlendirmeci özelliklere de vurgu yaptıkları ortaya çıkmıştır.

Katılımcı öğretmenlerden kendileri açısından etkili olacağını düşündükleri etkili geribildirim özelliklerini belirtmeleri istendiğinde K1 ve K2 öğretmenlerinin geribildirim içerik ve zamanlama açısından biçimlendirici özelliklerini daha fazla vurguladıkları, K3 öğretmenin ise geribildirim öğrencinin performansının gelişiminde etkili olacak özelliklere pek değinmediği ortaya çıkmıştır. Ayrıca K1 ve K2 öğretmenleri verilen geribildirimlerin öğrencinin kişiliğinden ziyade performansına veya davranışına odaklanması gerektiği şeklinde bir inanişaya sahiplerken K3 öğretmenin bunların tam tersi bir inanişaya sahip olduğu belirlenmiştir. Yani, K1 öğretmeni öğrenciye verilen bir geribildirim içerik açısından mevcut performans ile ulaşılacak hedefler arasındaki farkı göstermesi, öğrencinin eksiklik ve yanlış anlamaları göstermesi, kontrol edici değil, açıklayıcı, yol gösterici özellik taşıması, öğrencinin kişiliğinden ziyade ölçülen davranışa odaklanması ve genel öneriler yerine spesifik (çok özel) öneriler içermesi gerektiğini ifade ederken zamanlama açısından ise ölçmeden kısa süre sonra verilmesi gerektiğine inandığı ortaya çıkmıştır. K2 öğretmeni ise etkili geribildirim içerik açısından öğrenciye bir sonra atılacak adım hakkında öneriler sunması, kontrol edici değil, açıklayıcı, yol gösterici özellik taşıması ve öğrencinin kişiliğinden ziyade ölçülen davranışa odaklanması gerektiğini ifade ederken zamanlama açısından öğrenme-öğretme sürecinin doğal bir parçası olarak sürekli olması gerektiğine inandığı ortaya çıkmıştır. K3 öğretmeni ise etkili geribildirim içerik açısından öğrencinin eksiklik ve yanlış anlamalarını göstermesi gerektiğine inanırken aynı zamanda diğer iki katılımcının aksine geribildirim verirken öğrencinin karakterinin önemli olduğunu belirterek yaptıkları ile ilgili olarak öğrencilerin kişiliğine dönük azarlayıcı ifadeler kullanmanın öğrencilerin tavırlarında pozitif bir etki oluşturacağına inandığı ortaya çıkmıştır.

William (1999), öğrenciye verilen geribildirim onun kendi kişiliğine/şahsına odaklandığında performans üzerinde kötü bir etki oluşturduğunu ifade etmektedir. Bu nedenle, öğretmenler geribildirim verirken öğrencilerin kendilerinden (egolarına-kisiliklerine) ziyade onların görevleri ile ilgili sergilemiş oldukları davranışlara odaklanmalıdırlar. Geribildirim öğrencilerin daha sıkı çalışmalarını veya daha sistemli olmalarını sağlayacak nitelikte ve onların daha sonraki çalışmaları için bir reçete içerecek şekilde olmalıdır. Aksi takdirde verilen geribildirim performansı geliştirecek nitelikte olamayacağı

vurgulanmaktadır. Bu durum K3 öğretmenin geribildirim etkililiği ile ilgili algılamaları ile çelişki oluşturmaktadır. K1 ve K2 öğretmenleri ise gerek geribildirim tanımı gerekse etkili geribildirim özellikleri ile ilgili olarak öğrencilerin performanslarına veya davranışlarına odaklanan betimleyici tarzda inanışlara sahip oldukları görülmektedir. Peterson ve Irving, (2007), geribildirim öğrencilerin mevcut olan düşüncelerini doğrulayabileceğini, onların bilgilerine yeni bilgiler ekleyebileceğini, yanlış anlamalarını düzeltmelerini ve mevcut olan durumlarını yeniden yapılandırmalarını sağlayabileceğini ifade etmektedir. Nicol ve Macfarlane-Dick, (2004) ve Nicol ve Macfarlane-Dick, (2006), kaliteli geribildirim başarılı bir performansın nasıl olduğunu netleştirilmesi, öz değerlendirme gelişimini kolaylaştırması, öğrencilere öğrenmeleri hakkında kaliteli bilgiler vermesi, öğretmen ve akran diyalogunu teşvik etmesi, olumlu güdüleyici inançları ve öz saygıyı beslemesi, mevcut ve arzu edilen performans arasındaki boşluğu kapatmak için öğrencilere fırsat sunması ve öğretmenlere de uygulamalarını yeniden şekillendirmelerinde kullanabilecekleri bilgiler sunması gerektiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca, Güven (2004) geribildirim değerlendirilmeden çok bilgilendirici olmasına, öğrencilerin temel hedeflere göre gelişimlerinin değerlendirilmesine, yanlışlarını anlamaları ve düzeltmelerinde yardımcı olabilecek nitelikler taşıması gerektiğine vurgu yapmaktadır. Özellikle K2 öğretmenin geribildirim kavramını tanımlarken ve etkili geribildirim özelliklerini ifade ederken öğrenme sürecinde öğrencinin kendini değerlendirmesine ve bundan hareketle kendi öğrenmesini şekillendirmesine imkân veren boyutlara vurgu yapmış olması Peterson ve Irving, (2007) ve Güven (2004)'ün geribildirim kavramı hakkındaki görüşlerini desteklemektedir.

Katılımcılar, geribildirim veriliş tarzıyla ilgili olarak farklı inanışlara sahip olmalarına rağmen sözel tarzda verilen geribildirim daha kısa süre daha fazla kişiye anında verilebilmesi nedeniyle daha kullanılabilir olduğuna inanmaktadırlar.

Katılımcıların geribildirim veriliş tarzıyla ilgili inanışlarına baktığımızda, K1 öğretmeni öğrencilerle doğru iletişimi kurmak için geribildirim veriliş tarzının önemli olduğuna inanmaktadır. Geribildirim verirken belli bir tarz üzerinde standartlaşmaktan ziyade öğrencinin öğrenmesine olumlu katkı sağlaması için duruma göre sözel duruma göre yazılı geribildirimlerin verilmesi gerektiğini şeklinde bir düşünceye sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Katılımcının bu düşüncesini geribildirim veriliş tarzıyla ilgili olan senaryoya yönelik belirtmiş olduğu ifadelerin de desteklediği görülmektedir. K1 öğretmeni, verilmesinin kolay olması ve daha fazla öğrenciye aynı anda geribildirim vermeye imkân tanınması dolayısıyla sözel geribildirim daha faydalı olacağını düşünmektedir. Ayrıca öğrencilerin ev ödevlerine veya herhangi bir probleme yönelik yazılı çözümlerine ise yazılı geribildirimler vermenin daha faydalı olacağı şeklinde bir inanca sahiptir. K2 öğretmeni de K1 öğretmenine benzer şekilde geribildirim veriliş tarzının önemli olduğuna inanmaktadır. K2 öğretmeni, müfredat yoğunluğu ve zaman sıkıntısından dolayı genelde öğrencilere yaptıkları ile ilgili düşüncelerini harekete geçirecek şekilde sözel geribildirimler verdiğini belirtmiştir. Aynı zamanda sürekli sözel geribildirimler vermek yerine ev ödevlerine yazılı

geribildirimler, uygulama gerektiren durumlarda için ise öğrenciyi tahtaya kaldırarak şekil veya model üzerinde nasıl yapılacağıyla ilgili geribildirimlerin verilmesi gerektiğine de inandığı ortaya çıkmıştır. K3 öğretmenin ise yine K1 ve K2 öğretmenlerinin belirttiği gibi geribildirim verilmiş tarzının önemli olduğuna inanmasına rağmen verilmesinin kolay ve zaman alıcı olmamasından dolayı sözel tarzda geribildirimler verme eğiliminde olduğu ortaya çıkmıştır. Katılımcının bu düşüncesini geribildirim verilmiş tarzıyla ilgili kendisine yöneltilen Senaryoya verdiği ifadeleri ile de desteklediği görülmektedir.

Brookhard, (2008) geribildirim verilmiş tarzını belirlerken öğretmenlerin öğrencinin saklayıp ve ihtiyaç duyduğunda tekrar bakabileceği yorumlar için yazılı, okuması zayıf olan öğrenci veya öğrencilerin okuyabileceğinden daha fazla bilgi aktarılacaksa sözel ve öğrencilerin bir şeyin nasıl yapıldığını veya neye benzediğini görmek isterlerse gösteri (uygulamayı) tarzını kullanmaları gerektiğini ifade etmektedir. Butler ve Winne (1995), Kluger ve deNisi (1996), Hattie ve Timperley (2007)'e göre geribildirim verirken amaçlanan şey geribildirim mesajını en uygun bir şekilde öğrenciye iletmek olduğu için geribildirim hangi tarzda verileceği önemlidir. Literatürde öğrencilerin özelliklerini düşünerek geribildirim tarzına karar verilmesi gerektiği ifade edilmesine rağmen katılımcıların öğrencilerin niteliğine çok fazla dikkat etmedikleri, kısa zaman alması ve kolay olması nedeniyle sözel geribildirim tarzını tercih ettikleri ortaya çıkmıştır (Brookhard, 2008).

Katılımcılar müfredat yoğunluğundan kaynaklanan zaman sıkıntısı ve öğrencilerin verilen geribildirimleri dikkate almayacakları düşüncesiyle geribildirim verilmiş zamanı konusunda farklı inanışlara sahip oldukları ortaya çıkmıştır.

Katılımcıların geribildirim verilmiş zamanı ile ilgili inanışlarına bakıldığında, K1 ve K2 öğretmenleri geribildirim verilmiş zamanın önemli olduğu ve anında verilmesi gerektiğine inanmaktadırlar. Her iki katılımcı da zamanı geçtikten sonra verilen geribildirim öğrencilerin öğrenmesinde herhangi bir katkısının olmayacağını vurgulamışlardır. K1 ve K2 öğretmenleri bu düşüncelerini geribildirim verilmiş zamanıyla ilgili olan senaryolara yönelik belirtmiş olduğu ifadeleri ile de destekledikleri görülmektedir. K3 öğretmeni ise geribildirim verilmiş zamanının çok önemli olmadığını, geribildirim vermiş olsa bile bu geribildirim öğrencilerin dikkate almayacaklarını düşündüğü için kendisi açısından uygun olan boş saatlerde geribildirim vermeye çalıştığını ifade ederek zamanlama açısından düzensiz bir şekilde geribildirim verdiğini belirtmiştir. K3 öğretmeni bunun sebebini aynı K2 öğretmenin belirttiği gibi zaman sıkıntısı olarak göstermiştir.

K1 ve K2 öğretmenlerinin belirttikleri gibi Brookhard (2008), geribildirim zamanlamasının önemli olduğunu belirtmekte, öğrenci hala öğrenme hedefiyle ilgiliyken ve öğrencinin yaptığı çalışmalar üzerinde hala çalışma zamanı veya imkânı varken geribildirim vermenin en uygun zaman olduğunu ifade etmektedir. Benzer şekilde, Butler ve Winne (1995), Kluger ve deNisi (1996), Hattie ve Timperley (2007) de geribildirim öğrenciler öğrenme amacını düşünürlerken ve çoktan yapılmış bitmiş bir şeylerden ziyade öğrenci hala konu veya ödevle ilgili mücadele halindeyken verilmesi gerektiğini



vurgulamaktadırlar. Brookhard, (2008) bir test veya ödev tamamlandıktan iki veya üç hafta sonra yaptıkları ile ilgili öğrencilere geribildirim vermenin, bir ünite bittiğinde veya öğrencinin başarısının gelişmesi için hiçbir fırsat kalmadığı halde öğrencilerin ödevlerini gözden geçirmek ve yaptıkları ile ilgili onlara geribildirimler vermenin kötü bir geribildirim davranışı olduğunu ifade etmektedir. Kulik ve Kulik, (1988), Swindell ve Walls (1993) ve Bangert-Drowns, Kulik, Kulik ve Morgan (1991) zamanında verilen geribildirim öğrenci başarısı üzerinde önemli etkisinin olduğunu ifade etmektedirler. Erbaş ve Yücesoy (2002) zihinsel engelliler bölümünde okuyan son sınıftaki öğretmen adayları üzerinde yapmış olduğu bir çalışmada öğrenci performansı üzerine anıda geribildirim verme yönteminin gecikmeli geribildirim verme yöntemine göre daha etkili olduğunu bulmuşlardır. Bu ise K3 öğretmeninin geribildirim veriliş zamanıyla ilgili sahip olduğu inancının literatürde yapılan önerileri ve sonuçlarla çelişki içerisinde olduğunu manasına gelmektedir. K3 öğretmeninin öğrencilerin verilen geribildirimleri dikkate almadıkları ve onları okumadıklarını düşündüğü ve bu yüzden geribildirim verirken zamanlamayı pek önemsemediğini belirtmesine rağmen, literatürde öğrencilerin çoğunun öğretmenleri tarafından verilen geribildirim yorumlarını okuduklarına ilişkin pek çok kanıt bulunmaktadır (Higgins, 2000; Higgins ve diğ., 2002; Rowe ve Wood, 2008; Whittington ve diğ., 2004; Koçar, 2006; Doan, 2013). Higgins, (2000) ve Higgins ve diğ. (2002) de yapmış oldukları bir çalışmada öğrencilerin çalıştıkları konuları daha iyi anlamalarına yardım edecek geribildirimler almak istediklerini ortaya koymuşlardır. Rowe ve Wood, (2008) tarafından yapılan başka bir çalışma sonucunda öğrencilerin ödevleri üzerine verilen yazılı geribildirimleri okudukları, çoğu durumda bu geribildirimleri daha sonraki ödevlerini yaparken kullandıkları ve öğretmenlerinden zamanında uygun geribildirimler bekledikleri belirlenmiştir. Benzer şekilde Whittington ve diğ. (2004) tarafından yapılan başka bir çalışmada öğretmen adaylarının kendi makaleleri ile ilgili öğretmenlerinin verdikleri geribildirimleri okudukları ve bir öğrenme aracı olarak faydalı gördüklerini ortaya koymuşlardır. Koçar (2006) yapmış olduğu bir çalışmada uzaktan eğitim alan iktisat ve işletme fakültesi öğrencilerinin ders kitapları üzerine verilen geribildirimlerden etkin bir şekilde faydalandıklarını belirlemiştir. K3 öğretmeninin zamanında geribildirim vermiş olsa bile öğrencilerin bunları dikkate alıp okumayacaklarına inanması öğrencilerin kendilerine verilen geribildirimleri dikkate alıp almadıkları ile ilgili K3 öğretmeninin, bir önyargıya sahip olduğunu göstermektedir. Öğretmenin böyle bir ön yargıya sahip olmasının sebebi daha önce yaşamış olduğu bazı deneyimler olabilir.

### **Öneriler**

Geribildirim kavramını tanımlamaya yönelik ifadeleri incelendiğinde her bir katılımcının farklı ve çok genel tanımlamalar yaptıkları ortaya çıkmıştır. Bu nedenle katılımcılar etkili geribildirim unsurlarını içerisinde bulunduran ve uygulamalarına yansıtılmalarını sağlayacak tanımlamalara ihtiyaç duymaktadırlar. Bu noktada etkili geribildirimi oluşturan her bir unsur için uygulama örnekleri hizmet içi eğitim kursları ile öğretmenlere sunulmalıdır.

Geribildirim taşıması gereken betimsel özellikleri yanında öğrencilerin kişiliğine odaklanan değerlendirmeci özelliklerine de vurgu yapıldığı ortaya

çıkıştır. Öğretmenlerin geribildirimleri kullanırken öğrencilerin yaptıkları ile ilgili yargı bildiren veya kişiliklerine odaklanan değerlendirmeci geribildirimlerden ziyade öğrencinin öğrenmesini destekleyici nitelikteki betimsel özellikleri ön plana çıkaracak geribildirimler vermeleri önemlidir.

Geribildirim verilmiş tarzıyla ilgili inanışlar incelendiğinde katılımcıların geribildirim verilmiş tarzının önemliliği noktasında farklı inanışlara sahip oldukları belirlenmiştir.. Bu noktada öğretmenlerin öğrencilerin yapmış olduğu çalışmaların durumunu dikkate alarak öğrencinin öğrenmesine katkı sağlayacak şekilde verilmiş tarzını şekillendirmeleri önerilmektedir.

Geribildirim verilmiş zamanıyla ilgili inanışlar incelendiğinde katılımcıların geribildirim verilmiş zamanının önemi ve geribildirim verilmiş zamanı konusunda farklı düşüncelere sahiplerdir. Bu durum göz önüne alındığında öğretmenlere, öğrencilerin öğrenme durumları sürerken ve performanslarını geliştirme şansları varken çalışmanın durumuna göre anında sözel ya da yazılı geribildirimler vermeleri önerilmektedir.

Bu araştırmanın 3 katılımcı ile yapılmış olması bir sınırlılık oluşturduğundan daha geniş bir örneklem üzerinde benzer çalışmalar yapılarak ortaokul matematik öğretmenlerinin geribildirim kavramı, etkili geribildirim özellikleri, geribildirim verilmiş tarzı ve zamanlaması ile ilgili inançları daha net bir şekilde ortaya çıkarılabilir.

Bir öğretmenin matematik öğretimi ile ilgili sahip olduğu inançları onun matematik öğretimi uygulamalarını doğrudan etkilediği için matematik öğretmeni adaylarına lisans eğitimleri sırasında geribildirim kavramı, etkili geribildirim özellikleri, geribildirim verilmiş tarzı ve zamanlamasının ne kadar önemli olduğu vurgulanmalı ve öğretim sürecinde öğrencilere nasıl geribildirimler verilmesi gerektiğiyle ilgili uygulamalar yaptırılmalıdır.

### Kaynakça

- Adrienne, R. (1997). Feedback: Enhancing The Performance Of Adult Learners with Learning Disabilities, National Adult Literacy and Learning Disabilities Center, Washington, DC.
- Askew, S. ve Lodge, C. (2000). Gifts, ping-pong and loops-linking feedback and learning. In Askew, S. (Ed.), Feedback for Learning. (pp.1-17). London: Routledge.
- Baki, A. (2008). *Kuramdan Uygulamaya Matematik Eğitimi*. Harf Eğitim. Yayıncılık.. Ankara.
- Bangert-Drowns, R.L., Kulik, C.C., Kulik, J.A. ve Morgan, M. (1991). The Instructional Effect of Feedback In Test-Like Events. *Review of Instructional Research*. 61(2), 213-238.
- Bayraktar, M. (1985). *The Effect of Feedback Treatment on Math-Anxiety Levels of Sixth Grade*. Yüksek Lisans Tezi, Ortadoğu teknik Üniversitesi, Ankara.
- Black, P. ve Wiliam, D. (1998a). Inside The Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment. London: Kings College School of Education.
- Black, P. ve Wiliam, D. (1998b). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, 5, 7-74.

- Brinko, K. T. (1990). Optimal Conditions for Effective Feedback, Paper Presented to The Annual Meeting of The American Educational Research Association, Boston, 16-20 April.
- Brookhard, S.M. (2008). How to Give Effective Feedback to Yours Students. Association for Supervision and Curriculum Development, USA.
- Brown, J. (2007). Feedback: The Student Perspective. *Research in Post-Compulsory Education*. 12(1), 33-51.
- Butler, D.L. ve Winne, P.H. (1995). Feedback and Self-Regulated Learning: A theoretical Synthesis. *Review of Educational Research*. 65, 245-281.
- Chickering, A. W. ve Gamson, Z. F. (1987). Seven principles for good practice in undergraduate education. *AAHE Bulletin*, 39(7), 3-7.
- Çimer, S.O., Bütüner, S.Ö. ve Yiğit, N., 2010. Öğretmenlerin Öğrencilerine Verdikleri Dönütlerin Tiplerinin ve Niteliklerinin İncelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 23 (2): 517-538.
- Dane, A., Doğar, Ç. ve Balkı, N., (2004). İlköğretim 7. sınıf matematik ders kitaplarının değerlendirilmesi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 1-18.
- Ding, L. (1998) Revisiting assessment and learning: implications of students' perspectives on assessment feedback, paper presented to Scottish Educational Research Association Annual Conference, University of Dundee, 25-26 September.
- Doan, L. (2013). Is Feedback a Waste of Time? The Students' Perspective. *Journal of Perspectives in Applied Academic Practice*, 1(2), 3-10.
- Duncan, N. (2007). 'Feed-forward': Improving Students' Use of Tutors' Comments. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 32(3), 271-283.
- Erbaş, D. ve Yücesoy, Ş. (2002). Özel Eğitim Öğretmenliği Programlarında Yer Alan Uygulama Derslerini Yürütürken Kullanılan iki Farklı Dönüt Verme Yönteminin Karşılaştırılması, 28. *Association for Behavior Analysis (ABA) Kongresi*, 24-28 Mayıs 2002.
- Gibbs, G., and Simpson, C. (2004). Conditions under which assessment supports students' learning. *Learning and Teaching in Higher Education*, 1(1), 1-31.
- Güven, İ. (2004). Etkili Bir Öğretim İçin Öğretmen Beklenenler. *Milli Eğitim Dergisi*. 164: 127-141.
- Hattie, J.A. (1987). Identifying The Slient Facets of A Model of Student Learning: A Synthesis of Meta-Analyses. *International Journal of Educational Research*. 11(2), 187-212.
- Hattie, J. ve Jaeger, R. (1998). Assessment and Classroom Learning: A Deductive Approach. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*. 5(1), 111-122.
- Hattie, J., Biggs, J. ve Purdie, N. (1996). Effects on Learning Skills Intervention on Student Learning: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*. 66(2), 99-136.
- Hattie, J.A. ve Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*. 77, 81-112.

- Higgins, R. (2000). "Be More Critical!" Rethinking Assessment Feedback. Paper Presented at The BERA Conference Cardiff University, September 7-10.
- Higgins, R., Hartley, P. ve Skelton, A. (2002). The Conscientious Consumer: reconsidering the role of assessment feedback in student learning. *Studies in Higher Education* , 27(1), 3-64.
- Hyland, P. (2000) Learning from feedback on assessment, in: P. HYLAND & A. BOOTH (Eds) *The Practice of University History Teaching* (Manchester, Manchester University Press).
- Ignacio, N.G., Nieto, L. J. B.&Barona, E. G. (2006). The effective domain in mathematics learning. *International Electronic Journal of Mathematics Education*, 1(1), 16-32.
- Ilgen, D.R., Fisher, C.D. ve Taylor, M.S. (1979). Consequences of Individual Feedback on Behavior in Organizations. *Journal of Applied Psychology*. 64(4), 349-371.
- Kluger, A.N. ve DeNisi, A. (1996). The Effects of Feedback Interventions on Performance: A historical Review, A Meta-Analysis and A Preliminary Feedback Intervention Theory. *Psychological Bulletin*. 119(2), 254-284.
- Knight, N. (2003). Teacher Feedback to Students in Numeracy Lessons: Are Students Getting Good Value? *SET: Research Information for Teachers*. 3: 40-45.
- Koçar, S. (2006). *Uzaktan Eğitim Ders Kitaplarının Geribildirim Açısından Değerlendirilmesi: Anadolu Üniversitesi'nin Uzaktan Eğitim Veren İşletme ve İktisat Fakültesi Örneği*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Köğce, D., Çalık, M., Aydın, M. ve Baki, A. (2008). A Reflective Report from Senior Mathematics Student Teachers Views of 'Feedback' Concept. *World Applied Sciences Journal*. 5(1), 111-118.
- Köğce, D., Yıldız, C. ve Aydın, M., 2009. İlköğretim Matematik Öğretmenlerinin Geribildirim Davranışları: Öğretmen Adayları Açısından, *I. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi*. 1-3 Mayıs Çanakkale /Türkiye
- Kulik, J.A. ve Kulik, C.C. (1988). Timing of Feedback and Verbal Learning. *Review of Educational Research*. 58(1), 79-97.
- Lipnevich, A.A. ve Smith, J. K. (2008). I Really Need Feedback to Learn: Students' Perspectives on The Effectiveness of The Differential Feedback Messages. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*. 21(4), 347-367.
- McKeachie, W. J. (1998). Feedback and reflection in facilitating further learning, in: Messick, S. J. (Ed.), *Assessment in higher education*. Erlbaum, Mahwah, 57-61.
- Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, (2013). Ortaokul Matematik Dersi (5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı, Ankara.
- Nicaise, V., Bois, J.E. ve Fairclough, S.J. (2007). Gils' and Boys' Perceptions of Physical Education Teachers' Feedback: Effects on Performance and Psychological Responses. *Journal of Sports Sciences*. 25(8), 915-926.

- Nicol, D. ve Macfarlane-Dick, D. (2004). Rethinking Formative Assessment in HE: A Theoretical Model and Seven Principles of Good Feedback Practice, [http://www.heacademy.ac.uk/assessment/ASS051D\\_SENLEF\\_model.doc](http://www.heacademy.ac.uk/assessment/ASS051D_SENLEF_model.doc)
- Nicol, D. ve Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative Assessment and Self Regulated Learning: A Model and Seven Principles of Good Feedback Practice. *Studies in Higher Education*. 31(2), 199-218.
- Peker, M. ve Mirasyedioğlu, Ş. (2008). Pre-service elementary school teachers' learning styles and attitudes towards mathematics. *Eurasian Journal of Mathematics, Science&Technology Education*, 4(1), 21-26.
- Peterson, E.R. ve Irving, S.E. (2008). Secondary School Students' Conceptions of Assessment and Feedback. *Learning and Instruction*. 18(3), 238-250.
- Poulos, A. ve Mahony, M.J. (2008). Effectiveness of Feedback: The Students' Perspective. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 33(2), 143-154.
- Resmi Gazete (2008). Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik, (24.12.2008)
- Rowe, A.D. and Wood, L.N. (2008). Student Perceptions and Preferences for Feedback. *Asian Social Science*. 4(3), 78-88.
- Sadler, D.R. (1989). Formative Assessment and The Design of Instructional Systems. *Instructional Science*. 18(2), 119-144.
- Sadler, D.R. (1998). Formative Assessment: Revisiting The Territory. *Assessment in Education: Principles. Policy and Practice*. 5(1), 77-84.
- Stipek, D., Givvin, K., Salmon, J. ve Macgryvers, V. (2001). Teachers' Beliefs and Practice to Mathematics Instruction. *Teaching and Teacher Education*, 17, 213-226.
- Swindell, L.K., ve Walls, W.F. (1993). Response Confidence and The Delay Retention Effect. *Contemporary Educational Psychology*. 18(3), 363-375.
- Taras, M. (2005). Assessment Summative and Formative Some Theoretical Reflections. *British Journal of Educational Studies*. 53(4), 466-478.
- Torrance, H. ve Pryor, J. (1998). Investigating Teacher Assessment in Infant Classrooms: Methodological Problems and Emerging Issues. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*. 2 (3), 305 -320.
- Tunstall, P. ve Gipps, C. (1996). Teacher Feedback to Young Children in Formative Assessment: A Typology. *British Educational Research Journal*. 22(4), 389-404.
- Türkdoğan, A., 2011. Yanlışın Anatomisi: İlköğretim Matematik Sınıflarında Öğrencilerin Yaptıkları Yanlışları ve Öğretmenlerin Dönütlerinin Analitik İncelenmesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Vollmeyer, R. ve Rheinberg, F. (2005). A Surprising Effect of Feedback on Learning. *Learning and Instruction*. 15(6), 589-602.
- Walberg, H.J. (1984). Improving the productivity of America's schools. *Educational leadership*, 41(8), 19-27.
- Weaver, M.R. (2006). Do Students Value Feedback? Students Perceptions of Tutors' written Responses. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 31(3), 379-394.

- Weaver, M.R., 2006. Do Students Value Feedback? Students Perceptions of Tutors' written Responses. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 31(3), 379-394.
- Whittington, V., Glover, A. ve Harley, F. (2004). Presevice Early Childhood Students' Perceptions of Written Feedback on Their Essays. *Early Child Development and Care*. 174(4), 321-337.
- Wiliam, D. (1999). Formative Assessment in Mathematics Part 2: Feedback. *Equals: Mathematics And Special Educational Needs*. 5(3), 8-11.
- Wojtas, O. (1998). Feedback? No, Just Give Us The Answers, *Times Higher Education Supplement*. Sept 25.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Nitel Araştırma Yöntemleri*, Genişletilmiş 5. Baskı, Seçkin Yayıncılık, Ankara.

### Ekler

#### Ek-1: Geribildirim Kavramı İle İlgili Görüşleri Belirlemeye Yönelik Mülakat Soruları

1. Sizce geribildirim (feedback) nedir? Düşüncelerinizi paylaşır mısınız?
2. Sizce etkili geribildirim özellikleri neler olabilir? Etkili geribildirim örnekleri verebilir misiniz? (Etkili geribildirim öğrencide nasıl bir duyu oluşturur?, bununla ilgili görüşlerinizi paylaşır mısınız?) Mesela; aşağıda bir öğrencinin üslü sayılarla ilgili sorulan bir soruya verdiği cevaplar verilmiştir. Bu öğrenci için etkili olacağını düşündüğünüz geribildirimler yazabilir misiniz?

3) Aşağıda verilen üslü ifadeleri yapınız.

a) $2^3 = 6$	c) $6^2 + 3^3 = 6$
b) $(-4)^2 = 6$	d) $(-2)^2 - (-1)^3 = \frac{6}{2}$

#### Ek 1: Geribildirim Veriliş Tarzı ve Zamanlaması ile İlgili Mülakat Soruları

##### Senaryo 1

1. Aşağıda üç matematik öğretmenin geribildirim veriliş tarzıyla ilgili konuşmaları yer almaktadır. Bu öğretmenlerden hangisinin görüşüne daha çok katıldığınızı düşünüyorsunuz? Niçin? Eğer kendi görüşünüz herhangi birisinininkine uymuyorsa kendi görüşünüzü açıklar mısınız? (*Veriliş tarzı*)

**Ali:** Ben geribildirim verirken devamlı sözel yolu tercih ediyorum. Öğrenciyi çalışmasıyla ilgili bilgilendirmek daha kolay oluyor. Daha fazla öğrenciye aynı anda geribildirim verebiliyorsunuz.

**Mustafa:** Devamlı sözel geribildirimi kullanmanın çok doğru olduğunu düşünmüyorum. Öğrencilerin ev ödevlerini veya herhangi bir probleme yönelik yazılı çözümlerini incelerken yazılı geribildirimleri kullanıyorum. Çünkü öğrenci ihtiyaç duyduğunda verilen geribildirime tekrar bakabilir.

**Burak:** Ben geribildirim verirken genelde uygulama tekniğini kullanıyorum. Bu şekilde öğrenciler için anlaşılmayan noktalar somutlaşıyor ve yapmaları gereken şeyleri kolayca anlayabiliyorlar.

## **Senaryo 2**

**2.** Aşağıda aynı matematik öğretmenlerinin geribildirim veriliş zamanıyla ilgili konuşmaları yer almaktadır. Bu öğretmenlerden hangisinin görüşüne daha çok katıldığınızı düşünüyorsunuz? Niçin? Eğer kendi görüşünüz herhangi birisinininkine uymuyorsa kendi görüşünüzü açıklar mısınız? (*Veriliş zamanı*)

**Ali:** Ben ünite sonunda öğrencilerin defterlerini veya yapmış oldukları testleri inceleyip yaptıkları ile ilgili geribildirimler veriyorum. Bu şekilde onlarda eksiklerini görmüş oluyorlar.

**Mustafa:** Ben öğrenciler bir test veya ödevi tamamlar tamamlamaz yaptıklarını inceler duruma göre sözel duruma göre yazılı geribildirimler vermeyi tercih ediyorum. Bu şekilde öğrenci yaptıkları ile ilgili dönüt aldığı için yanlış veya eksiklerini görmüş oluyor. Bu geribildirim hem o anki çalışma hem de daha sonraki çalışmaların yapılmasında öğrenciye faydalı olur.

**Burak:** Öğrenciye yaptıkları ile ilgili dönütler sağlamak zahmetli bir iş. Bu yüzden düzenli bir şekilde geribildirim vermiyorum. Bazen öğrencilere defterlerini getirmelerini söylüyorum. Bakıyorum ödevini yapmış mı yapmamış mı diye. Yapanlara (+), yapmayanlara (-) veriyorum. Öğrencilerin yaptıklarının doğruluğu veya yanlışlığından ziyade ödevin yapılıp yapılmadığına bakıyorum. Öğrencilerin yaptıkları üzerine bir şeyler yazsam bile onların okuyacaklarını sanmıyorum.

# **Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen C1 Düzeyindeki Öğrencilerin Dinleme Becerisine İlişkin Görüşleri**

## **The Views of Students Learning Turkish as a Foreign Language (C1 Level) on Listening Skill**

**K. Kaan BÜYÜKİKİZ<sup>1</sup>**  
**Gaziantep Üniversitesi**

### **Özet**

Bu çalışmanın amacı, "Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin dinleme becerisi ile ilgili görüşleri nelerdir?" sorusuna cevap aramaktır. Araştırmada Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin dinleme becerisine ilişkin görüşlerini belirleyebilmek amacıyla nitel veri toplama yöntemlerinden biri olan odak grup görüşmesi kullanılmıştır. Araştırmanın verileri Gaziantep Üniversitesi TÖMER'de öğrenim görmekte olan C1 seviyesindeki 8 öğrenciden gönüllülük esasına göre toplanmıştır. Odak grup görüşmesinden elde edilen veriler betimsel analiz ile incelenerek araştırmanın dokuz alt amacına yönelik bulgular elde edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgularda; Türkçe dinlemenin, özellikle de bazı konularda dinlemenin zor olduğu, dinleme becerisinin gelişmesi için sınıf içi ve sınıf dışında öğretmen ve öğrencilerin farklı sorumlulukları olduğu, bazı seslerin anlaşılmadığı, Türkçede bir kelimenin birden fazla anlama gelmesinin ve mecazlı söylemlerin dinlemeyi zorlaştırdığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu sonuçlar doğrultusunda Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlere, ders materyali (kitap,cd, film vb.) hazırlayan uzmanlara ve bu alanda hizmet veren kurum ve kuruluşlara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

*Anahtar Sözcükler:* Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi, Dinleme Becerisi, Odak Grup Görüşmesi

### **Abstract**

The purpose of this study is to seek an answer to the question: "What are the views of learners learning Turkish as a foreign language on listening skill?" In the present study, a qualitative research involving focus group discussion was conducted in order to determine the views of students learning Turkish as a foreign language about listening skill. The data for the study was collected via focus group discussion with eight students currently enrolled in Gaziantep University TÖMER and they were all C1 level students. Findings related to the nine subgoals of the study were derived from descriptive analysis of the data obtained from focus group discussion. It was inferred from the findings that listening Turkish, especially on specific topics, is very difficult; some sounds, polysemic words and figurative speeches in Turkish make listening difficult, and it was also inferred that both students and teachers have various

<sup>1</sup> Yrd. Doç. Dr., Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü, e-mail: kbuyukikiz@gmail.com



responsibilities in and outside the class to improve the listening skills. In the light of the findings some recommendations were made for teachers teaching Turkish as a foreign language, experts preparing course materials (e.g. books, CDs, films etc.) and all the institutions and organizations serving in this field.

*Keywords:* Teaching Turkish as a Foreign Language, Listening Skill, Focus Group Discussion

### **Giriş**

İnsanların birbirleriyle anlaşmalarını sağlayan en önemli araç dildir. Dil, insanoğlunun doğuştan itibaren toplumsallaşması sürecinde kullandığı temel vasıttır. Bireylerin bilgi deneyim ve duygularını birbirleriyle paylaşmalarını ve bu yolla kendi sınırlarını aşmalarını sağlamakla dil, insanın birey oluşunda ve toplumsallaşmasında önemli bir rol oynamaktadır (Keçik ve Subaşı Uzun, 2004:4).

Dil, pek çok kaynakta farklı şekillerde tanımlanmıştır. Bu tanımlardan bazılarına göre dil; "İnsanların düşündüklerini ve duyduklarını bildirmek için kelimelerle veya işaretlerle yaptıkları anlaşma" (TDK, 2005:526). "Düşünce, duygu ve isteklerin, bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak olan öğeler ve kurallardan yararlanarak başkalarına aktarılmasını sağlayan, çok yönlü çok gelişmiş bir dizgedir" (Aksan, 2003:55)." İnsanların duygu, düşünce ve gözlemlerini işaret veya kelimelerle paylaştıkları bir sistemdir" (Güneş, 2013:21). Bu tanımlar incelendiğinde dilin anlama ve anlatma olmak üzere iki boyutunun ön plana çıktığı söylenebilir. Her iki boyut literatürde dil becerileri olarak nitelenmektedir. Anlama başlığı altında ele alınan beceriler okuma ve dinlemeyken anlatma başlığını oluşturanlar ise konuşma ile yazmadır.

Anlama becerilerinden biri olan dinleme, yabancı dil öğretiminde diğer becerilere yönelik eğitimin verilmesi için ilk aşamayı oluşturması bakımından önemlidir. "Dört temel dil becerisinden ilk ve en çok kullanılanı dinleme becerisidir. Bu beceri, insanın zihinsel gelişimiyle paralel olarak ilerleme kaydetmektedir."(Özbay, 2012:69). Bu durum dil öğrenme sürecinde dinleme becerisine gereken önemin verilmesi gerektiğini açıkça ortaya koymaktadır. Dinlemenin ne olduğuna ilişkin birçok araştırmacı görüş bildirmiştir. Bunlardan bazıları şu şekilde özetlenebilir: Dinleme,

"İşitmek için kulak vermek." (TDK, 2005:534)

"Konuşan kişinin vermek istediği" mesajı, pürüzsüz olarak anlayabilme ve söz konusu uyarana karşı tepkide bulunabilme etkinliğidir." (Demirel, 1999:33)

"Konuşan ya da sesli okuyan bir kişinin vermek istediği mesajı, tam olarak anlayabilme." (Özbay, 2006:5)

"Ses, müzik, gürültü, konuşma gibi sesli uyarıcıları işitmek, anlamak ve zihinde yapılandırmak için kulak ve beynimizde yürütülen karmaşık bir süreç." (Güneş, 2013:79)

"İşitilene almak ve saklamak ya da işitilene anlamak amacıyla dikkat harcamak." (Sever, 2000:11)

Yukarıda dinlemeyle ilgili yapılan tanımlara bakıldığında dinlemenin sadece işitmek değil aynı zamanda işitilen seslerin anlamlandırılması süreci olduğu anlaşılmaktadır. Tompkins (1998 akt. Özbay ve Melanlıoğlu, 2012:88), bireyin

diğer becerilere harcadığı toplam zaman kadar bir süreyi dinlemeye ayırdığını belirtmektedir. Aynı durumun dil öğrenim süreci için de geçerli olduğu ifade edilebilir. Bireyler eğitim hayatlarında da bilgilerin büyük bir kısmını dinleme yoluyla edinmektedirler.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin nasıl yapılması, becerilerin öğrenciye ne ölçüde kazandırılması gerektiği konusunda Ortak Başvuru Metni'nin yol gösterici olduğu söylenebilir. Her bir dil düzeyi için öğrencilerde gözlenecek yeterlikler beceriler bağlamında belirtilmiştir. Dinleme becerisinin düzeylere göre tanımlamaları şu şekildedir:

*Tablo 1: Dinleme becerisinin düzeylere göre tanımları*

Düzyeler	Dinleme
A1	Benimle, ailemle ve yakın çevremle ilgili tanıdık sözcükleri ve çok temel kalıpları, yavaş ve net konuşulduğunda anlayabilirim.
A2	Beni doğrudan ilgilendiren konularla ilişkili kalıpları ve çok sık kullanılan sözcükleri anlayabilirim. (Örneğin; En temel kişisel ve ailevi bilgiler, alışveriş, yerel çevre, meslek). Kısa, net, basit ileti ve duyurulardaki temel düşünceyi kavrayabilirim.
B1	İş, okul, boş zaman vb. ortamlarda sürekli karşılaşılan bildik konulardaki net, standart konuşmanın ana hatlarını anlayabilirim. Güncel olaylar ya da kişisel ilgi alanıma giren konularla ilgili radyo ve televizyon programlarının çoğunun ana hatlarını yavaş ve net olduğunda anlayabilirim.
B2	Güncel bir konu olması koşuluyla uzun konuşma ve sunumları anlayabilir, karmaşık tümcelerle yapılan tartışmaları takip edebilirim. Televizyon haberlerini ve güncel olaylara ilişkin programların çoğunu anlayabilirim. Standart dilin kullanıldığı filmlerin çoğunu anlayabilirim.
C1	Açıkça yapılandırılmamış ve ilişkiler açıkça belirtilmemiş sadece ima edilmiş olsa bile uzun konuşmaları anlayabilirim. Televizyon programlarını ve filmleri fazla zorluk çekmeden anlayabilirim
C2	İster canlı ister yayın ortamında olsun, hiçbir konuşma türünü anlamakta zorluk çekmem. Sadece normal anadili konuşma hızında ise, aksana alışabilmem için biraz zamana ihtiyacım olabilir.

(Kaynak: <http://europass.cedefop.europa.eu/tr/resources/european-language-levels-cefr>)

Yukarıda sözü edilen dil edinim aşamalarına göre verilen kazanımlara bakıldığında dinleme becerisinin geliştirilmesinde genel amacın öğrencinin hedef dilde dinlediği bir iletiyi doğru anlamasını ve etkili iletişime girebilmesini sağlamak olduğu görülmektedir. Bu genel amaç doğrultusunda yabancı dil öğrenen bireylerin öğrenme öğretme sürecinde ve günlük yaşamda dinlemeyle ilgili karşılaştıkları sorunların saptanması etkili ve verimli bir dinleme eğitimi açısından büyük önem taşımaktadır.

Bu çalışmada Türkçenin yabancılarla öğretiminde pek de fazla çalışılmayan bir konu olan dinleme becerisi üzerinde durulmuş ve Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin dinleme becerisine yönelik görüşleri alınmıştır. Araştırmanın sonunda, elde edilen bu görüşlerden hareketle çözüm önerilerinde bulunulmuştur.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin dinleme becerisine ilişkin görüşlerini belirlemektir.

### **Araştırmanın Sınırlılıkları**

Bu araştırma, Gaziantep Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi (TÖMER)'nde, araştırmanın yürütüldüğü tarih olan Mart -Nisan 2014 döneminde C1 seviyesinde Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerle sınırlıdır.

### **Yöntem**

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizine ilişkin bilgiler alt başlıklar halinde sunulmuştur.

### **Araştırmanın Modeli**

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin dinleme becerisi ile ilgili görüşlerini belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada odak grup görüşmesi tabanlı nitel bir yöntem kullanılmıştır.

Nitel araştırmalarda en sık kullanılan yöntemlerden biri olan odak grup görüşmesi, "ılımlı ve tehditkâr olmayan bir ortamda önceden belirlenmiş bir konu hakkında algıları elde etmek amacıyla dikkatle planlanmış bir tartışmalar serisi" olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 152).

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden odak grup görüşmesi yönteminin benimsenmesinin sebebi, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin dinleme becerisi ile ilgili görüşlerini belirlemek ve öğrenci görüşlerinden hareketle toplanan bilgileri değerlendirmektir. Bunun için araştırmada, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerle odak grup görüşmeleri yürütülmüştür. Odak grup görüşmesi, "karşılıklı etkileşim ve çağrışımlar sonucu, katılımcılar birbirlerinin zihinlerindeki duygu ve düşünceleri tetiklerler; böylelikle de zengin bir bilgi akışı sağlanır. Bu yöntemde grup baskısı, sosyal onaylanma ve sosyal beğenilirlik gibi engellerin asılması ve katılımcıların gerçek algı, duygu ve düşüncelerine ulaşılması amaçlanmaktadır." (Çokluk vd. 2011:98)

### **Çalışma Grubu**

Araştırmanın çalışma grubunu 2013-2014 eğitim öğretim yılında Gaziantep Üniversitesi TÖMER'de öğrenim gören C1 seviyesindeki 8 yabancı öğrenci oluşturmaktadır.

### **Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Demografik Özelliklerine İlişkin Bilgiler**

Bu bölümde araştırmaya katılan Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin demografik özelliklerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

*Tablo 2: Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin ülke dağılımına ilişkin bilgiler*

<b>Ülke</b>	<b>Öğrenci Sayısı</b>
Suriye	3
Zambiya	1
Somali	1
Güney Afrika Cumhuriyeti	1
Çad	1
Gana	1
Toplam	8

Tablo 2 incelendiğinde, araştırmaya Zambiya, Somali Güney Afrika Cumhuriyeti, Çad ve Gana'dan 1, Suriye'den 3 olmak üzere 6 farklı ülkeden toplam 8 öğrencinin katıldığı görülmektedir.

*Tablo 3:*Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin cinsiyet dağılımına ilişkin bilgiler

<b>Cinsiyet</b>	<b>Öğrenci sayısı</b>
Kız	3
Erkek	5
Toplam	8

Tablo 3'te araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetlerine ilişkin bilgiler yer almaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin 3'ü kız, 5'i erkektir.

*Tablo 4:* Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yaş dağılımına ilişkin bilgiler

<b>Yaş</b>	<b>Öğrenci Sayısı</b>
17-22	7
23-28	1
Toplam	8

Tablo 4'te araştırmaya katılan öğrencilerin yaşlarına ilişkin bilgiler yer almaktadır. Tabloda görüldüğü üzere yaşları 17-22 olan 7, 23-28 olan 1, öğrenci araştırmaya katılmıştır.

*Tablo 5:*Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin Türkiye'de bulunma sürelerine ilişkin bilgiler

<b>Türkiye'de bulunma süresi</b>	<b>Öğrenci sayısı</b>
7-12 Ay	7
13-36 Ay	1
Toplam	8

Araştırmaya katılan öğrencilerin Türkiye'de bulunma sürelerine ilişkin bilgilere Tablo 5'de yer verilmektedir. Öğrencilerin 7'sinin 7-12 ay, 1'inin 13-36 ay'dır Türkiye'de bulunduğu görülmektedir.

### **Verilerin Toplanması**

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin dinleme becerisi ile ilgili görüşlerini belirlemek üzere odak grup görüşmesinde öğrencilere sorulacak sorular belirlenmiş ve uzman görüşü alınarak son hâli verilen görüşme soruları öğrencilere yöneltilmiştir. Görüşmelerde video ve ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Öğrencilere görüşmeye başlamadan önce bunun bir sınav değil sohbet olduğu, kendilerini rahat hissetmeleri gerektiği ifade edilmiştir. Görüşmelerden elde edilen bu kayıtlar daha sonra araştırmacı tarafından yazıya dökülmüştür.

Odak grup görüşmelerine katılan öğrencilerin görüşmelerde kullanılan katılımcı numaraları, geldikleri ülkeler ve anadilleri aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo 6: Çalışma grubunda yer alan öğrenciler

<b>Katılımcı Numarası</b>	<b>Ülkesi</b>	<b>Anadili</b>
1	Zambiya	İngilizce
2	Somali	Somalice
3	Güney Afrika Cumhuriyeti	Zuluca
4	Suriye	Arapça
5	Suriye	Arapça
6	Çad	Arapça
7	Gana	Hausa
8	Suriye	Arapça

### Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılan veriler, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin dinleme becerisi ile ilgili görüşlerini belirlemek için odak grup görüşmesinde öğrencilere yöneltilen sorular yoluyla toplanmıştır. Alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda son hâli verilen görüşme soruları öğrencilere yöneltilmiştir. Öğrencilere yöneltilen sorular tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7: Odak grup görüşmesinde öğrencilere sorulan sorular

<b>Sorular</b>	
1	Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin dinlemekte zorlandıkları ve zorlanmadıkları konulara ilişkin görüşleri nelerdir?
2	Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin dinlemekte zorlandıkları ve zorlanmadıkları seslere ilişkin görüşleri nelerdir?
3	Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin dinleme etkinliği öncesinde yerine getirdikleri hazırlık aşamasına ilişkin görüşleri nelerdir?
4	Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin dinlediklerine ilişkin yaptıkları değerlendirmelerle ilgili görüşleri nelerdir?
5	Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin dinlediklerini akıllarında tutmak için nasıl bir yol izlediklerine ilişkin görüşleri nelerdir?
6	Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin anadillerinin Türkçe dinlemeye etkisine ilişkin görüşleri nelerdir?
7	Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin dinleme becerisinin gelişmesi açısından sınıf dışı faaliyetlerine ilişkin görüşleri nelerdir?
8	Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin sınıf içi yapılan dinleme etkinliklerinin daha iyi (etkili, verimli) olması için neler yapılabileceğine ilişkin görüşleri nelerdir?
9	Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin sınıf dışı ortamlarda dinleme sürecinde zorlandıkları zamanlara ilişkin görüşleri nelerdir?

### Verilerin Analizi

Odak grup görüşmelerinden elde edilen verilerin analizi için betimsel analiz yapılmıştır. Görüşmelerden elde edilerek yazıya dökülen veriler üzerinde öncelikle betimsel analiz yoluyla elde edilen verilerin yorumlanmaya hazır duruma getirilmesi sağlanmıştır. Yıldırım ve Şimşek’in de (2008: 224) belirttiği gibi betimsel analizde “elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır”. Bu bağlamda araştırmacı, görüşme sorularının her birini bir tema olarak belirleyerek bu temalar altında görüşme sırasında katılımcılar tarafından ifade edilenleri sıralamıştır. Bunu yaparken de görüşmelerde ifade edilen fikirlerden de alıntılara yer verilmiştir. Çünkü “betimsel

analizde, görüşülen ya da gözlenen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilir” (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 224).

### **Bulgular ve Yorum**

Bu bölümde, odak grup görüşmelerinde kullanılan görüşme soruları ve bu sorulara katılımcıların verdiği cevaplara ilişkin bulgu ve yorumlar başlıklar hâlinde ele alınmış ve değerlendirilmiştir.

#### **1. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin dinlemekte zorlandıkları ve zorlanmadıkları konulara ilişkin görüşleri**

Araştırmaya katılan bireyler, Türkçe dinlemekte zorlandıkları ve zorlanmadıkları konular ile ilgili çeşitli görüşler sunmuşlardır. Katılımcıların görüşlerine ilişkin örnekler aşağıda verilmiştir:

*"Normalde hiç zorlanmıyorum. Ama mesela siyasi ve ekonomik konularda televizyon izlerken ya da arkadaşarımla konuşurken birazcık zorlanıyorum. Fakat diğer konulara gelirse sanat, spor, edebiyat gibi konularda zorlanmıyorum."* (K.4)

*"Benim için en zor konular siyaset ve bilimdir. Bunlar da biraz zorlanıyorum. Başka konular mesela sporla ilgili konularda çok zorlanmıyorum. Sadece siyasetteki kelimeleri anlamakta zorlanıyorum."* (K.5)

*"Benim için film ve dizileri dinlemek kolaydır. Fakat sokak kelimelerini (argo) bilim ve siyasetle ilgili kelimeleri çok iyi anlamıyorum."* (K.8)

*"Ben de arkadaşarıma katılıyorum. Spor dinlerken zorlanmıyorum zaten spor en sevdiğim şey, bilimsel konularda da zorluk yaşamıyorum ama siyasetle ilgili kelimeler zor olduğu için zor geliyor."* (K.7)

*"Ben Türkçeyi zor karşılamıyorum. Fakat bilimle ilgili kelimeler de bazen zorlanıyorum. Mesela filmdeki kelimeleri çok iyi anlıyorum. Özellikle sanatla ilgili dinleme konularını iyi anlıyorum."* (K.6)

*"Benim için bilim ve edebiyat zor. Çünkü edebiyatta çok fazla mecaz kelime var ve telaffuzu zor. Ama film ve müzik dinlemek daha kolay geliyor."* (K.3)

*"Edebiyat bana zor geliyor. Ama müzik dinlerken ve televizyon izlerken özellikle haberleri dinlerken kolay geliyor."* (K.2)

*"Bana haberleri dinlemek zor geliyor. Çünkü siyaset ve ekonomi var, anlamıyorum. Müzik dinlemek kolay geliyor. Ayrıca sanatla ilgili konularda da çok zorlanmıyorum."* (K.1)

Katılımcıların tamamına yakını siyaset, ekonomi, bilim konularında dinlemenin zor olduğu; spor, haber, sanat konularında ise dinlemenin kolay olduğu görüşünde birleşmektedirler. Bu durum öğrencilerin dinlemekte zorlandıkları konuların günlük yaşam içerisinde çok fazla yer almamasıyla, dinlemekte zorlanmadıkları konuların ise günlük yaşam içerisinde önemli bir yer tutmasıyla açıklanabilir. Siyaset, bilim, ekonomi konularında dinlemenin gerçekleşmesi için ilgili alanlara ait terim bilgisine sahip olmakla mümkün olacaktır.

#### **2. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin dinlemekte zorlandıkları ve zorlanmadıkları seslere ilişkin görüşleri**

Araştırmaya katılan bireylerin dinlemekte zorlandıkları ve zorlanmadıkları seslere ilişkin görüşleri aşağıda belirtilmiştir:

"Ben sesli harflerde zorlanıyorum. Özellikle u, o gibi. Sessiz harfler kolay, anlıyorum." (K.2)

"Ünlü harflerde sesli harflerde zorlanıyorum. Çünkü aralarında çok küçük fark var ve dinlerken zorlanıyorsunuz. Yani u, ü, a, e gibi. Ama her gün duyduğumuz kelimelerde zorluk yaşamıyorum." (K.4)

"Arkadaşıma katılıyorum. Ünlü seslerde zorlanıyorum u, ü, ı, i gibi. Ayrıca "yumuşak g" harfini dinlerken zorlanıyorum ve telaffuzunu anlamıyorum. Fakat sessiz harflerde zorlanmıyorum." (K.7)

"İki, birbirine benzeyen harflerde zorluk yaşıyorum. Özellikle "e ve i" harflerinde zorlanıyorum. Fakat ünsüzlerde bir zorluk yaşamıyorum." (K.6)

"İlk zamanlar sesli harfler çok zor geldi. Fakat şimdi anlıyorum, zaman zaman ı, i, u, ü harflerini dinlerken zorlanıyorum. Sessiz harflerde sıkıntı yaşamıyorum." (K.8)

"Ünlü harfleri bazen anlamıyorum. Özellikle önceleri "ç ve ş" harflerinde zorlanıyordum ve birbirine karıştırıyordum. Şimdi anlıyorum fakat u, ü, ı, i harflerinde zorlanıyorum." (K.3)

"Ünlü harfle zor. Özellikle "u ve ı" harflerinde. Sessiz harflerde zorlanmıyorum fakat "yumuşak g" sesinde zorlanıyorum." (K.1)

Katılımcıların konuyla ilgili görüşleri değerlendirildiğinde sessiz harflerde ğ-ç-ş hariç çok zorlanmadıkları ancak sesli harflerde özellikle u-ü-o-a-e-ı-i seslerini dinlerken çok zorlandıkları belirlenmiştir. Bu seslerin üzerinde durulurken öğreticilerin ayrıştırıcı dinleme etkinliklerinden yararlanmaları gerektiği söylenebilir. Ayrıştırıcı dinleme, hedef dildeki seslerin tam olarak sesletimi ve anlaşılması hususunda etkili bir dinleme türü olarak düşünülmektedir (Melanlıoğlu, 2012:65).

### **3. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin dinleme etkinliği öncesinde yerine getirdikleri hazırlık aşamasına ilişkin görüşleri**

Araştırmaya katılan bireylerin sınıf içi dinlemeye başlamadan önce ne gibi hazırlıklar yaptıklarına ilişkin görüşleri aşağıda belirtilmiştir:

"Dinlemede sorular varsa önce o sorulara bakıyorum ve bilmediğim kelimelerin altını çiziyorum. Daha sonra dinleme esnasında kelimelerin anlamını çıkarıyorum." (K.4)

"Önce kelimelere bakıyorum ve bilmediğim kelimelerin altını çizip daha sonra hocaya soruyorum veya dinlerken anlamını çıkarıyorum." (K.5)

"Önce soruları okuyup genel olarak anlamaya çalışıyorum, anlamadığım kelimeleri daha sonra hocaya soruyorum." (K.6)

"Önce 2, 3 defa soruları okuyorum. Daha sonra boş bir kağıda önemli kelimeleri yazıyorum ve dinlerken anlamaya çalışıyorum." (K.3)

"İlk defa soruları okuyorum daha sonra dinleme yaparken kelimeleri ve önemli notları kaydediyorum." (K.2)

Katılımcıların tamamına yakını sınıf içi dinlemeye başlamadan önce bilmedikleri kelimelerin altını çizdikleri, dinleme metnine ait soruları okuyup anlamaya çalıştıkları yönünde görüş belirtmişlerdir. Bu durum araştırmaya katılan öğrencilerin dinleme öncesi stratejiler hakkında yeterli bilgiye sahip oldukları ile açıklanabilir.

#### 4. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin dinlediklerine ilişkin yaptıkları değerlendirmelerle ilgili görüşleri

Araştırmaya katılan bireylerin dinlediklerine ilişkin yaptıkları değerlendirmelere ilişkin görüşleri aşağıda belirtilmiştir:

*"Metin bittikten sonra değerlendiriyorum. Mesela bu kelimeyi daha iyi anladım, bu kelimeyi bilemedim, şu kelimeyi yavaş yavaş anlıyorum diyorum."* (K.4)

*"Ben yurttan yaşıyorum ve arkadaşlarımı sürekli dinliyorum fakat iyi anlamıyorum şu ana kadar anlıyorum ama bazı kelimeleri hala anlamakta zorlanıyorum ve yavaş yavaş öğreniyorum. Ne söylediklerini anlıyorum ve zamanla yavaş yavaş anladığımı düşünüyorum. Ne kadar çok dinlersem o kadar iyi anlıyorum."* (K.5)

*"Bazen arkadaşlarım dinlerken kendimi takip ediyorum ve onları yavaş yavaş anlamaya çalışıyorum ve kendimi bu yönde motive ediyorum."* (K.6)

*"Bazen zor kelimeler ya da bilmediğim kelimeler oluyor. Bazen dinleme metinleri kolay geliyor. Bazen film izliyorum ve anlıyorum, anlamadıklarına sözlükten bakıyorum."* (K.2)

*"Sürekli yaptığım etkinlikleri takip ediyordum. Mesela arkadaşlarımın konuşmalarını anlıyor muyum bakıyorum. Ya da otobüste iki Türk gördüğümde konuşmalarını dinleyip anlayıp anlamadığıma bakarak değerlendirme yapıyordum."* (K.5)

Katılımcıların konuyla ilgili görüşleri değerlendirildiğinde dinlediklerini değerlendirmek için arkadaşlarının yaptıkları konuşmaları dinledikleri, film izledikleri, günlük hayatta katıldıkları ortamlarda hedef dili konuşanları dinleyip anlamaya çalıştıkları belirlenmiştir.

#### 5. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin dinlediklerini akıllarında tutmak için nasıl bir yol izlediklerine ilişkin görüşleri

Araştırmaya katılan bireylerin dinlediklerini akıllarında tutmak için nasıl bir yol izlediklerine ilişkin görüşleri aşağıda belirtilmiştir:

*"Not alıyorum. İlk soruları okuyup anlıyorum ve sonra not olarak cevap veriyorum. Boşluk doldurma olduğunda kelimeyi aklımda tutup yazıyorum ama sadece soru olduğunda not alıyorum."* (K.2)

*"Metni dinledikten sonra genel anlamda anlamaya çalışıyorum ve soruyla ilgili kelimeleri not alıyorum dinlerken."* (K.6)

*"4-5 ay önce çok zor tutuyordum. Fakat şimdi filmler ve diziler sayesinde kendimi geliştirdim ve kelimeleri daha iyi öğrendim. Ayrıca insanlarla daha çok iletişim kurduğum için kelimeler aklımda kalıyor."* (K.8)

*"Sadece metnin genelini aklımda tutuyorum çünkü ben ezber yapamıyorum. Farklı bir kelime duyduğumda da onu not alıyorum."* (K.3)

Katılımcıların tamamına yakını dinlediklerini akıllarında tutmak için not aldıklarını ve hedef dili konuşanlarla daha çok iletişime girdiklerini belirtmişlerdir.

#### 6. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin ana dillerinin Türkçe dinlemeye etkisine ilişkin görüşleri

Araştırmaya katılan bireylerin ana dillerinin dinleme becerisine ilişkin görüşleri aşağıda belirtilmiştir:

*"Benim anadilim Arapça. Türkçede fiil en sonda geliyor Arapçada ise en başta geliyor. Ama şimdi alıştım bir de Arapça kelimeler Türkçede çok fazla bu açıdan hem kolaylık hem zorluk yaşıyorum çünkü bazı kelimeler aynı olsa bile anlamları farklı olduğu için karıştırabiliyorum."* (K.6)



"Bizim için iki taraflı bir durum bu. Hem iyi hem kötü. İyi tarafı mesela Türkçe ve Arapça arasında benzeyen çok kelime var. Ama aynı kelime farklı anlamlara geliyor." (K.8)

"Benim için Türkçe çok zor. Çünkü mecazlar çok fazla ve farklı anlamlara geliyor. Benim dilimde mecaz kelimeler çok az." (K.1)

"Türkçe Zulucadan çok farklı. Kelimeler, mecaz anlamlar hepsi farklı bu yüzden benim için çok zor geldi ama şimdi iyiyim." (K.3)

"Benim dilim Hausa. Bazen kelimeler aynı ama farklı anlamlara geliyor. Özellikle cümle kuruluşu çok farklı." (K.7)

"Ben zorluk yaşamıyorum. Çünkü Arapça Türkçe birbirine benziyor kelimeler açısından. Sadece fillerde zorlanıyorum çünkü Arapça ve Türkçe cümle düzeni bakımından çok farklı." (K.5)

Katılımcıların konuya ilişkin görüşleri değerlendirildiğinde, özellikle anadili Arapça olan öğrencilerin anadillerindeki bazı sözcüklerin Türkçede bulunmasının dinlemeyi olumlu yönde etkilediği ancak her iki dilde ortak kullanılan sözcüklerin Türkçede farklı anlamlara gelmesinin ise dinlemeyi olumsuz yönde etkilediği söylenebilir. Anadili Arapçadan farklı olan öğrenciler ise Türkçede kullanılan mecazların fazla olmasının ve bir kelimenin farklı anlamlarda kullanılabilmesinin dinleme becerisini olumsuz etkilediğini ifade etmişlerdir. Anadili Arapça dışında olan öğrencilerin anadillerinin yapısının Türkçeden farklı olması sebebiyle dinleme becerisinin gelişimine anadillerinin anlamlı bir katkısı olmadığı söylenebilir.

### **7. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin dinleme becerisinin gelişmesi açısından sınıf dışı faaliyetlerine ilişkin görüşleri**

Araştırmaya katılan bireylerin dinleme becerisinin gelişmesi için sınıf dışında ne gibi faaliyetlerde bulduklarına ilişkin görüşleri aşağıda belirtilmiştir:

"Her gün şehre gidiyordum ve dinliyordum. Alt yazılı filmler izleyip her gün Türkçe müzik dinliyordum. Türklere konuşuyordum veya kendi kendime bir konu açıp onunla ilgili konuşma yapıyordum. Odamda dört Türk var ve ben onlarla sürekli konuşarak dinleme becerimi geliştirdim." (K.5)

"Genelde dinleme yapmak için kalabalık yerlere gidiyorum şehre burada insanlarla konuşuyorum ve bilmediğim kelimeleri öğreniyorum." (K.6)

"Benim arkadaşım var, onunla birlikte cd'lerden film izliyorum. Önce İngilizce filmi izleyip anlıyorum daha sonra Türkçesini izleyerek kelimeleri öğrenmeye çalışıyorum." (K.7)

Araştırmaya katılan bireyler, dinleme becerilerini geliştirmek için sınıf dışında Türkçe film izlemek, müzik dinlemek, hedef dili konuşan bireylerle bir araya gelmek, gibi faaliyetlerde buldukları ifade etmişlerdir.

### **8. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin sınıf içi yapılan dinleme etkinliklerinin daha iyi (etkili, verimli) olması için neler yapılabileceğine ilişkin görüşleri**

Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf içi yapılan dinleme etkinliklerinin daha iyi olması için neler yapılabileceğine ilişkin görüşleri aşağıda belirtilmiştir.

"Evet yapılabilir. Dinlemelerimiz farklı olabilir. Bazen film izleyeceğim bazen müzik dinleyeceğim yani hem görüp hem dinlemek daha iyi olur. Anlamamıza yardımcı olur. (görsellik katılması)" (K.6)

"Dinleme sadece bilgisayardan olmasın. Konuşmacı ne kadar iyi konuşsa da hoparlörden gelen sesi anlamakta zorlanıyoruz. Ayrıca bilgisayarda dinlemeler çok hızlı oluyor. Hocamız okuduğu takdirde hem daha iyi anlayacağız sesini"

*hem bilmediğimiz kelimeleri anında soracağız hem de konuyu daha iyi anlayacağız.” (K.4)*

*“Bana göre daima drama olması lazım. Mesela bugün müzik ya da film izleyebiliriz dinleme olarak. Daha sonra ordaki kelimeleri sorarak dinleme yapabiliriz.” (K.7)*

*“Hocalarımız bize cd içerisinde dinlemeler verebilir, böyle daha rahat olabilir. Yani kitap dışında farklı metinlerle evde çalışmalar yapmamız için destekleyici dinlemeler verilebilir.” (K.3)*

Katılımcıların görüşleri değerlendirildiğinde sınıf içi dinleme etkinliklerinde anlamada problem olduğu için sadece bilgisayarın kullanılmaması, dinledikleri metinlerin görsel ve işitsel öğelerle (film, müzik) desteklenmesi ve dinleme etkinliklerinin sınıfla sınırlı kalmayıp sınıf dışında da devam etmesi için dinleme materyalleri (cd, kaset) verilmesi yönünde görüş ifade etmişlerdir.

### **9. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin sınıf dışı ortamlarda dinleme sürecinde zorlandıkları zamanlara ilişkin görüşleri**

Araştırmaya katılan öğrencilerin *sınıf dışı ortamlarda dinleme sürecinde zorlandıkları zamanlara ilişkin görüşleri aşağıda verilmiştir:*

*“Bir bankaya ya da kafeye gittiğimizde Türkler çok fazla mecaz kelime kullanıyor. Sokak dili ya da lehçe kullanıyorlar. Urfa ya da Antep lehçesi farklı oluyor fakat İstanbul lehçesiyle konuşulduğunda anlıyoruz. İnsanlar çok fazla deyim kullanıyor eğer bu deyimlerin anlamını bilmiyorsak cümleyi çok iyi anlamıyoruz.” (K.4)*

*“Çoğu zaman anlıyorum ama arkadaşlarıma göre değişiyor. Bazıları çok hızlı konuşuyor ve anlamıyorum ama yavaş konuşulduğunda daha iyi anlıyorum.” (K.2)*

*“Antep ağız çok zor, Özellikle “k” sesini “h” gibi söylediklerinde anlamıyorum. Harfleri değiştirdiklerinde kelimeler değişiyor.” (K.8)*

*“Evde Türk arkadaşım var, bazen anlıyorum bazen anlamıyorum. Biz farklı ülkelerden geldik. Bir arkadaşım mesela “geliyorum” yerine “geliyom” gibi konuşuyor ve ben anlamıyorum.” (K.3)*

*“Konuşmaları dinlerken bazen zorlanıyorum. Çünkü bazen ağız kullanıyorlar, bazen deyim kullanıyorlar. Bazen kelimeleri yarım söylüyorlar “geleceğim” yerine “gelicim” diyorlar, ağız kullanıyorlar.” (K.6)*

Katılımcıların görüşleri değerlendirildiğinde; katılımcıların çoğu sınıf dışı ortamlarda dinleme sürecini zorlaştıran etmenlerin olduğunu belirtmişlerdir. Bu etmenler şunlardır:

1. Standart Türkçenin kullanılmaması yerine ağız özelliklerinin kullanılması.
2. Hedef dil kullanıcılarının hızlı konuşması.
3. Mecazlı söylem ve ifadelerle sık yer verilmesi.

### **Sonuç ve Öneriler**

Bu bölümde, araştırmada elde edilen bulgulardan hareketle araştırmanın sonuçları verilmiş ve bu sonuçlardan hareketle çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

### **Sonuçlar**

Bu araştırmada C1 seviyesinde Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin dinleme becerisine yönelik görüşleri belirlenmiştir. Bu çerçevede araştırmada elde edilen bulgulardan hareketle ulaşılan sonuçlar aşağıda verilmiştir:

- Siyaset, ekonomi, bilim, edebiyat, konularında dinlemek zordur.
- Spor, sanat konularında dinlemek kolaydır.
- Sesli harfleri özellikle u-ü-a-e-ı-i seslerini dinlemekte sorun yaşanmaktadır.
- Dil öğretiminin başlangıcında ğ-ç-ş seslerinin ayırımında dinlerken sorun yaşanmaktadır.
- Öğrenciler, dinleme öncesi dinleme metniyle ilgi soruları okumakta ve bilinmeyen kelimelerin altını çizmektedirler.
- Öğrenciler, dinlediklerini değerlendirmek için arkadaşlarını ve hedef dili konuşanları dinlemektedirler.
- Öğrenciler, dinlediklerini akılda tutmak için not almakta ve hedef dili konuşanlarla daha çok iletişime geçmektedirler.
- Türkçede bir kelimenin birden çok anlama gelmesi ve mecazlı söylemlerin çok olması dinlemeyi zorlaştırmaktadır.
- Türkçedeki Arapça kökenli sözcüklerin anadili Arapça olan öğrencilerin dinleme becerisine olumlu etkisi bulunmaktadır.
- Öğrenciler, dinleme becerilerinin gelişimi için sınıf dışında Türkçe müzik dinlemekte ve film izlemektedirler.
- Öğrenciler, sınıf içi dinleme etkinliklerinin daha verimli olması için dinleme sürecinin görsel işitsel araçlarla (cd, film, vb.) desteklenmesi gerektiğini belirtmişlerdir.
- Sınıf dışında standart Türkçenin kullanılmaması (şive –ağız kullanılması) dinlemeyi zorlaştırmaktadır.

### **Öneriler**

Araştırmanın bu bölümünde, elde edilen sonuçlardan hareketle geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

1. Öğrencilerin etkili bir dinleme becerisi kazanabilmeleri için onlara çeşitli konularda (siyaset-ekonomi-bilim vb.) seviyelerine ve ilgi alanlarına uygun dinleme metinleri verilmelidir.

2. Dinleme süreci sadece bilgisayar ortamında yapılmamalı süreç aynı zamanda görsel ve işitsel öğelerle (film- müzik vb.) desteklenmelidir.

3. Öğrencilere dinleme tür, yöntem, teknikleri ve stratejileri hakkında bilgi verilmeli ve bunları uygulamalarına imkân tanınmalıdır.

4. Öğrencilere dinleme becerilerinin gelişmesi için sınıf dışında da seviyelerine ve ilgi alanlarına yönelik dinleme etkinlikleri verilmelidir.

5. Öğrencilerin dinlediklerinde ayırt etmekte zorlandıkları sesler belirlenmeli ve bu seslerin öğretiminde dikte çalışmalarından faydalanılmalıdır.

### **Kaynakça**

- Aksan, D. (2003). Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim. Ankara: TDK.
- Çokluk, Ö. , Yılmaz, K. ve Oğuz, E. (2011). Nitel Bir Görüşme Yöntemi. Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi. 4(1), 95-107.
- Demirel, Ö. (1999). İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi. İstanbul: MEB Basımevi.

- Europass (2013). *Avrupa Ortak Ölçüt Çerçevesi* <http://europass.cedefop.europa.eu/tr/resources/european-language-levels-cefr> internet adresinden 05.04.2014 tarihinde erişilmiştir.
- Güneş, F. (2013). Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller. Ankara: Pegem Akademi
- Keçik, İ ve Leyla U. S. (2004). Türkçe Sözlü ve Yazılı Anlatım. Eskişehir Anadolu Üniversitesi Web Ofset.
- Melanloğlu, D. (2012). Türkçe Öğretiminde Ayrıştırıcı Dinlemeyi Geliştirmeye Yönelik Bir Etkinlik Önerisi. Milli Eğitim. (196), 56-68.
- Özbay, M. (2006). Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri I. Ankara: Öncü Kitap.
- Özbay, M. VE Melanloğlu, D. (2012). Türkçe Öğretim Programlarının Dinleme Becerisi Bakımından Değerlendirilmesi Turkish Studies Volume 7/1 Winter 2012, S.87-97
- Özbay, M.(2012). Anlama teknikleri II Dinleme Eğitimi Ankara: Öncü Kitap.
- Sever, S. (2000). Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme. Ankara: Anı Yayıncılık.
- TDK. (2005). Türkçe Sözlük. Ankara: TDK Yayınları.
- Yıldırım, A. ve Şimsek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

# The Use of Technology in Early Childhood Classrooms: An Investigation of Teachers' Attitudes

## Okul Öncesinde Sınıflarda Teknoloji Kullanımı: Öğretmen Tutumlarının İncelenmesi

Kevser Koç\*

### Abstract

Exploring early childhood teachers' attitudes towards technology use is critical to define the characteristics of their teaching practices. Negative attitudes may hinder their use, while positive attitudes increase the effectiveness of their use of technology. The purpose of this study is to investigate early childhood teachers' attitudes related to technology use in Turkey. This study employed a survey research design where the aim was to reach a large group of participants to examine early teachers' attitudes toward using technology in teaching young children. The participants were 217 early childhood teachers working in public schools in a southeastern city. They were given a questionnaire containing items exploring their attitudes related to technology use in early childhood education. Factor and frequency analyses and other descriptive statistics techniques were utilized to analyze the data. Findings indicated that the participants in general hold positive attitudes toward using technology in teaching young children.

*Keywords:* Early Childhood Education, Technology Integration, Teacher' Attitudes.

### Özet

Okul öncesi öğretmenlerinin teknoloji kullanımına ilişkin tutumlarının incelenmesi, onların verdikleri eğitimin niteliğini belirlemek bakımından kritik önem taşır. Olumsuz tutumlar onların teknoloji kullanımını engellerken, pozitif tutumlar öğretmenlerin teknolojiyi daha etkili kullanmalarına neden olur. Bu araştırmanın amacı Türkiye'de eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin okul öncesi öğretmenlerinin tutumlarını araştırmaktır. Araştırmanın amacı çok sayıda okul öncesi öğretmene ulaşarak onların küçük çocukların eğitiminde teknoloji kullanımına ilişkin tutumlarını araştırmak olduğu için yöntem olarak survey araştırması kullanılmıştır. Katılımcılar Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde bir şehirde çalışan 217 okul öncesi öğretmenidir. Katılımcı öğretmenler okul öncesi eğitiminde teknoloji kullanımına ilişkin tutumlarını araştıran bir anketi doldürmüşlardır. Verilerin analizinde factor analizi ve frekans tablolarıyla diğer betimleyici istatistik yöntemler kullanılmıştır. Bulgular, katılımcıların önemli bir bölümünün küçük çocukların eğitiminde teknoloji kullanımına ilişkin olumlu tutumlara sahip olduklarını göstermiştir.

*Anahtar Kelimeler:* Okul öncesi eğitimi, Teknoloji kullanımı, Öğretmen tutumu

\* Yrd. Doç. Dr., Gaziantep Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü, e-mail: kevserkoc@gantep.edu.tr

## Introduction

The use of technology in early childhood education (ECE), especially computer use, is a controversial issue (Lynch & Warner, 2004). There are advantages and disadvantages of the use of computers in preschools. While some educators believe that computers and other technological tools, such as cameras and projectors, are not developmentally appropriate for children under the age of three (Elkind, 1998; Haugland, 1999), even very young children can benefit from technological tools if they are used intentionally and in developmentally appropriate ways (Parikhi, 2012). Scoter, Ellis, and Railsback (2001) noted that children have already been exposed to technological materials in their daily lives. Cellular phones, computers, cameras, video games, televisions and other technological devices are available to many people, and children are familiar with them. Contemporary life so heavily relies on technology that it is unnatural to isolate children from technology. Children should be equipped with all necessary knowledge and experiences to become active members of our digital age. They should be aware of the potential benefits of technology as well as the risks that can emerge from the technology (Funnell, 2011). Therefore, instead of discussing whether technological tools *should* be integrated into young children's school life or not, educators should think about *how* to integrate them, and they should take advantage of and avoid the problems related to technological tools (Scoter et al., 2001).

Technology has potential to improve the quality of education when it is used adequately. Educational research supports the use of technology in classrooms and reports encouraging results about children's learning experiences assisted by technological devices (Glaubke, 2007; McCarrick & Li, 2007). Children who are familiar with technological devices at early ages in quality educational programs may have the advantages of technology-improved life. Hence, educators are searching for innovative ways to use technological materials in early childhood education (Barron et al., 2011).

Contemporary educational approaches provide a theoretical and practical basis for the use of computers and other technological tools in early childhood education. In a recent book, *Blocks to Robots: Learning with Technology in the Early Childhood Classroom*, Bers (2008) explains how robotic manipulatives can be incorporated into early childhood classrooms to promote developmentally appropriate and a high quality technological experience for children. Bers explains that technological tools extend children's experiences by providing opportunities for learning in different contexts and letting them design and program their own projects via using computers. Like Bers, there are many other early childhood professionals who have successfully integrated technological tools in early childhood settings. For instance, Linder (2012) explains how interactive whiteboards can enhance children's understanding of mathematics concepts and he also provides suggestions for early childhood teachers for successful applications of these tools. In another study, Shifflet, Toledo, and Mattoon (2012) present a pre-school teacher's experience with touchtone tablets and show how technology can enhance children's social and cognitive development when it is used appropriately. The literature review

renders similar results with technology applications in ECE classrooms and confirms the belief that intentional and developmentally appropriate use of technological tools can enhance young children's different skills and make them active members of our digital age (Yelland, 2005).

Appropriate use of technology requires that teachers to be in close contact and interact with children, guide them about how to use the technology, and ask them to interact with other children so that they can learn from each other (McManis & Gunnewig, 2012). Technology use should also be sensitive to the characteristics of age groups, the social and cultural milieu that hosts children, and individual needs and interests of children (McManis & Gunnewig, 2012). Glaubke (2007) indicates that instructional technologies provide flexible tools that allow teachers to easily design instructional activities for students at different levels. He also says, "This makes it possible to design programs that are not only appropriate to a particular age group, but also to different developmental levels within that age group" (Glaubke, 2007, p.23).

### **Teachers' Attitudes Towards Technology**

It is essential to explore and understand teachers' beliefs and attitudes about the use of technology in classrooms because beliefs and attitudes have the potential to impact various decisions in life (Ajzen & Fishbein, 2005). Additionally, learning about these beliefs provides insight into the educational experiences in our schools as well as the direction to improve the quality of children's school life and learning. As it is important for teaching, understanding about attitudes towards technology integration has been the subject of many studies (Albion & Ertmer, 2002; Bai & Ertmer, 2008; Jakopovic, 2010; Loyd & Gressard, 1986; Park & Ertmer, 2007). There is research evidence showing that people with positive attitudes towards technology are more likely to have positive experiences with technology (Loyd & Gressard, 1986). On the other hand, negative attitudes and beliefs are often listed as one of the main resources of resistance towards technology use (Hew & Brush, 2007). Additionally, Lumpe and Chambers (2001) found that teachers' perceptions about the technological opportunities in their school affect their decisions about integrating computers into their curriculum. Furthermore, teachers' core beliefs and their teaching styles are responsible for teachers' resistance to using computers in their instruction (Albion & Ertmer, 2002). Albion and Ertmer explained that computers have only partial impact on instructional techniques in schools despite the fact that they are more accessible than before. Therefore, teachers' positive attitudes towards technology have long been recognized as an essential characteristic for their career.

In Turkey, the research on technology use in early childhood education is rare. One of the few studies related to early childhood teachers' attitudes toward technology use was conducted in Ankara, the capital city of Turkey with 215 pre-service early childhood teachers from two state universities (Yılmaz & Alici, 2011). The topic was pre-service early childhood teachers' attitudes towards computer use in science education in early years, and the results showed that pre-service teachers were mainly positive about computer use in science education. Kol (2012) conducted a qualitative research study involving

33 participants from Sakarya, a small city in northwest Turkey. The results indicated that participant teachers were favorable of computer use in early childhood education and listed some benefits such as visual-audial abundance and increased hand-eye coordination. Lastly, Bayhan, Olgun, and Yelland (2002) conducted a study in Ankara with 111 early childhood education teachers working in 22 institutions. The purpose of the study was to investigate teachers' opinions about using computer-assisted instruction in early childhood education settings. Based on survey results, it was found out that although early childhood teachers acknowledged the benefits of using computers, they were also reluctant to use computers with young children. Also, some of the teachers believed that computers interfere with children's social development. There were also participants who indicated that computers foster children's cognitive development, including their problem solving skills.

The review of the literature indicates that early childhood teachers' attitudes toward technology use have not been investigated in southeast Turkey where student achievement on national standardized tests is under the national average for years (Cetingul & Dulger, 2006). Such students may benefit from technological resources if they are exposed to successful technology applications in education.

As part of current educational reforms, Turkey's national education authorities have placed special emphasis on improving technological facilities in schools. It is believed that improved technological resources may help teachers improve the quality of education for children living in lower social and economic conditions (Du, Havard, Yu, & Adams, 2004). Considering these conditions, learning about the early childhood teachers' attitudes towards technology becomes essential to shaping future directions in the use of technology in educating young children.

### **Purpose**

The purpose of this study is to examine early childhood teachers' attitudes toward using technology in early childhood classrooms in a southern eastern city in Turkey. The specific research questions that guided the study are, "What level attitude do early childhood teachers hold about using technology in teaching young children?" and "Are there significant differences among the early childhood teachers with different levels of teaching experience with respect to their attitudes toward using technology in teaching young children?"

### **Method**

#### **Research Design**

This study employs a survey research design where the aim was to reach a large group of participants to examine early teachers' attitudes toward using technology in teaching young children.



## **Participants**

Two hundred and seventeen early childhood teachers teaching in 19 different public institutions in a large southeastern city of Turkey participated in this study. The participants were selected from several different kindergartens; while some of the schools were from neighborhoods where families with moderate income lived, the other three were from relatively higher affluent neighborhoods. The schools were very similar regarding their physical and technological capabilities. The participants' years of teaching experiences indicate that both experienced and inexperienced teachers participated into the study. To be more specific, 51% of the participants (110 teachers) had 1-5 years of teaching experience and another 28% of them (61 teachers) have been teaching between 6 and 10 years. The rest of the participants (19% or 41 teachers) were experienced teachers with teaching experiences of at least 11 years. Five teachers did not share the amount of their teaching experience.

## **Procedures**

Data collection was conducted in two phases. In the first phase, a list of the contact information for kindergartens operated by public authorities was obtained on the website of the city education department. Then, from the top of the list, the kindergartens were called. The researcher reached building administrators by phone to inform them about the purpose of the project and invite their school to participate in the research. The schools that granted the permission to conduct the study were visited at the beginning of the 2012 fall semester. In each school, the teachers were informed about the project and asked if they would be willing to take the survey. The teachers who volunteered to be part of the study completed the instrument at their convenience. The blank surveys were left at the schools and the completed surveys were collected a few days later. Based on the researcher's observation survey completion time was found to be about 10 minutes. The return rate was about 90% in all schools; so, the data represents 97 out of about 110 teachers working in those schools.

In the second phase of data collection, a teacher educator who has personal connections with local education authorities sent the data collection instrument to a number of kindergarten administrators around the city so that the administrators could invite their teachers to participate into the study. It is possible that some of the administrators who participated into the second phase did not respond in the first phase. From that attempt, an additional 120 early childhood teachers teaching in schools in various neighborhoods in the city responded. Since the administrators of schools participated into the first phase were already informed about the study and the teachers working in those schools were not given the survey again, it was ensured that no more than one survey was submitted by a single teacher. In total, 217 completed surveys were received from early childhood teachers working in several schools in the city. The exact number of schools could not be determined, as the researcher could not go to each school personally. There was only a small amount of missing data. More specifically, 13 participants did not answer one or two items and only one participant did not respond to four items. The missing cells were coded as

*undecided* because there was no evidence to know about the participants' opinions on those items.

The sample is a suitable representative of early childhood teachers in south eastern Turkey because the teachers were not selected on purpose. In Turkey, early childhood teachers are hired and placed in kindergartens based on their performance on a nationwide standardized test, which was nothing to do with the teachers' knowledge, experience and attitude regarding the use technology in early childhood classrooms. Also, the study was conducted in a large city with a population of about one and a half million; so, the participants and the schools they were working in represent diverse characteristics of a typical south-eastern city. Participants' and schools' names were not collected so the participants' privacy concerns were taken seriously. The data was collected anonymously and it was not possible to track the participants based on their responses.

### **Data Collection Instrument**

A survey developed by Kol (2012) was used in this study to investigate early childhood teachers' attitudes toward using technology in teaching young children. The instrument was composed of 20 items with a five-point Likert scale. While 14 of the items indicate positive attitudes (for example, "The use of technology positively contributes to young children's development"), four items indicate negative attitudes (for example, "The use of technology in early childhood education is not necessary"). The categories were "strongly disagree," "disagree," "undecided," "agree," and "strongly agree." Positive items were scored as follows: strongly agree = 5; agree = 4; undecided = 3; disagree = 2 and strongly disagree = 1; but, negative items were scored in the reverse order (strongly disagree = 5 and strongly agree = 1).

To investigate construct validity for this instrument, factor analysis was conducted and it was found that the instrument measured a single factor, attitude toward using technology in early childhood education (Kol, 2012). In addition, the survey was submitted for expert review and found to be valid. To investigate the reliability of the instrument, the Cronbach alpha reliability coefficient was calculated and found to be .92 (Kol), a considerably high value for quantitative studies (Fraenkel & Wallen, 2006). In the present study, the reliability analysis yielded the very same reliability coefficient of .92. Finally, factor and frequency analyses and other descriptive statistics techniques were utilized to analyze the data.

### **Results**

The analysis of the data indicates that the participants generally have positive attitudes toward using technology in early childhood classrooms (Table 1). The average overall rating for the 20 items was 4.20 with a standard deviation of 0.49. This figure falls into somewhere between *strongly agree* and *agree*, but closer to *agree*. This means that the participants had considerably positive attitudes toward using technology in early childhood classrooms. Average figures for each item are given in Table 1. For more detailed data, the

numbers of participants at each response level of the items are provided in the Appendix.

Table 1. *Item Averages and Standard Deviations for Early Childhood Teachers' Attitudes toward Technology Use*

Items*	Average*	Standard Deviation
1. Technological tools are essential for me.	4.18	.80
2. Use of technology supports early childhood education.	4.56	.54
<b>3. Use of technology in instructional activities is a waste of time.</b>	4.37	.71
4. Technological tools make early childhood teachers' work easy.	4.32	.65
5. Use of technological tools increases the quality of early childhood education.	4.40	.69
<b>6. Technological tools undermine the teacher's role.</b>	3.99	.87
7. Technological tools highly motivate young children.	4.03	.78
8. Technological tools make early childhood instructional activities more enjoyable.	4.32	.70
<b>9. Technological tools distract young children's attentions.</b>	4.18	.67
10. My technical skills are adequate enough to use the technological tools.	3.79	.83
<b>11. The use of technology in early childhood education is not necessary.</b>	4.49	.67
12. Technological tools are suitable for instructional methods used in early childhood education.	3.89	.73
<b>13. Experienced teachers do not need technological tools to deliver quality instruction.</b>	4.12	.79
14. Technological tools are essential for visualization in early childhood education activities.	4.41	.64
15. Technological tools make early childhood teachers more effective.	4.15	.72
<b>16. Technological tools decrease teacher-student interaction.</b>	3.98	.95
17. Technological tools help the learner retain new knowledge longer.	4.20	.72
18. The instructional activities containing technological tools help improve young children's developmental levels.	4.16	.64
19. The use of technology positively contributes to young children's development.	4.26	.60
20. Technological tools are influential in making abstract concepts concrete.	4.32	.76

\*The bold items indicate negative attitudes and they were scored in the reverse order (strongly disagree = 5 & strongly agree = 1).

An examination of Table 1 indicates that the participants in general hold highly positive attitudes toward using technology in early childhood education. A quick review of the table shows that the averages of all but four items were above 4.00, which is somewhere between *agree* and *strongly agree* categories. Most of them responded that use of technology supports early childhood education (Item 2) with an average of 4.56 out of 5.00. Only one participant did not think that technology supports young children's education and four of them were undecided; yet, all others were either agree (91 participants) or strongly agree (121 participants) on the idea. Many of them also thought that technological tools increase the quality of early childhood education (Item 5;

average=4.40). More specifically, 98 participants agreed and 105 strongly agreed that technological tools increase the quality of early childhood education.

Table 1 shows that the participants positively reacted to the items that concern effects of using technological tools on young children's learning and development. For example, most of them thought that technological tools are essential for visualization in early childhood education activities (Item 14; average=4.41) and influential in making abstract concepts concrete (Item 20; average=4.32), and they help the learner retain new knowledge longer (Item 17; average=4.20). Only about 10 out of 217 participants disagreed that technological tools could promote early childhood education (Items 14, 17 & 20). Regarding the effects of using technology on children's development, the participants mostly agreed that use of technology positively contributes to young children's development (Item 19; average 4.26). On the same item (#19), almost all participants (201 of them) agreed or strongly agreed on the positive contribution of the use of technology on children's development. Additionally, about 200 participants agreed or strongly agreed that technology helps improve young children's developmental levels (Item 18; average=4.16). Additionally, most of the participants did not think that technological tools decrease teacher-student interaction (Item 16; average=3.98); but, the average was relatively low on Item 16.

As seen in table 1, many participants noted that technological tools highly motivate children (Item 7), make instructional activities more enjoyable (Item 8) and do not distract young children's attention (Item 9). [Item 9 is a negatively worded statement where only 10 participants agreed that technology distracts children's attention; most participants responded that technology does not distract children's attention.] Also the participants believed that the use of technology in instruction was not a waste of time (Item 3); but, it was necessary in early childhood education (Item 11). To be more specific, only less than ten participants noted that the use of technology was a waste of time and it was not necessary.

The attitude scale includes some items referring to the teacher's role and needs in using technology (e.g. Item 1 and Item 4). The analysis of these items indicates that many teachers noted that technological tools are essential for them (Item 1; average=4.18) and technological tools make early childhood teachers' work easy (Item 4; average=4.32) and make the teachers more effective (Item 15; average=4.15). Also only a few participants provided negative responses to such statements. While the participants showed considerably high positive attitudes regarding teachers' role in using technology in early childhood classrooms, the averages of two items about teachers' use of technology were relatively low. To be more specific, the average of Item 10, "My technical skills are adequate enough to use the technological tools" was 3.79, and the average of Item12, "Technological tools are suitable for instructional methods used in early childhood education," was 3.89. About one fourth of the participants were quite confident in their technical skills to use technology in their teaching and almost the same amount of participants felt that

technological tools are not suitable for instructional methods used in early childhood classrooms.

Overall, the findings indicate that data most of the participants hold positive attitudes toward using technology in early childhood classrooms; yet, not as many participants declared that their technical skills and instructional methods were adequate for using technology.

### ***Effect of teaching experience on teacher attitudes***

In order to investigate whether teacher attitudes change by their level of teaching experience, a one-way ANOVA was used to test for attitude differences among teachers by their level of teaching experience. The teachers were first formed into three groups by their teaching experience: 1-5 years of teaching experience, 6-10 years of teaching experience and more than 10 years of teaching experience. The ANOVA results indicated that there was not difference among the teachers by their level of teaching experience ( $F(2, 209) = 1.809, P = .116$ ). Thus, there was no significant difference among the teachers by their level of teaching experience with respect to their attitudes toward using technology in early childhood classrooms.

## **Discussion**

The analysis of the data collected from 217 early childhood teachers shows that the participants in general hold positive attitudes toward using technology in teaching young children. This main finding, which is similar to the findings of earlier studies conducted in western part of the Turkey (Kol, 2012; Yilmaz & Alici, 2011), implies promising news for using new technologies in early childhood education. At least, it is seen that the teachers tend to benefit more from technology in their teaching. Considering innovations in education, teachers' acceptance of the new changes increases the likelihood of successful implementation of the incoming ideas and practices. In Turkey, education policy makers have recently decided to use tablet PCs, smart boards and Internet resources in school settings to increase the quality of teaching at all levels from first grade through 12<sup>th</sup> grade. Introducing new technologies does not always guarantee positive outcomes in student learning or teacher effectiveness (Jakopovic, 2010); hence, unless the teacher welcomes the technology, we could never know whether technology use will yield intended outcomes. As a result, having found positive teacher attitudes toward technology use in early childhood education indicates that teachers are ready for new technologies.

Though responses were overall highly positive towards technology in ECE, there are limitations to interpreting the findings. First of all, there are still some teachers who do not agree with a number of statements in the data collection instrument. For example, several teachers were undecided or disagreed whether "Technological tools does not undermine teacher's role" or not. Probably, those teachers were thinking that the technology could negatively affect the teachers' role by taking over some of their authority. As a matter of fact, the use of technology in teaching does have an impact on the teacher's role (Kynigos & Argyris, 2004; Wang, 2002). Teachers need to assume new responsibilities and challenges by integrating technology; yet, they should be

supported through technology adaptation. Their knowledge and skills regarding technology use should be improved since teachers' levels of knowledge and skills affect their attitudes and behaviors related to technology (Christensen, 2002).

The present study indicates that many early childhood teachers do not feel that their technical skills are adequate to effectively use technology in instruction. Considering that technology integration is a relatively recent concept in early childhood education (McManis & Gunnewig, 2012), it is not surprising to find that teachers felt that they might not have enough technical skills. Neither pre-service nor in-service teacher education programs adequately place enough emphasis on technology integration in early childhood education (Koch, 2009). As a result, it is essential to help teachers gain the necessary knowledge and technical skills necessary for using technology in teaching young children. Then, teachers will feel more confident and integrate appropriate technology in ECE settings with ease (Barron et. al, 2011). For this purpose, pre-service teacher education curricula and in-service teacher training programs should increase their focus on technology integration.

The present study shows that technical skills are not the only area of concern for the early childhood teachers. Additionally, several of them were not sure whether technological tools were suitable for instructional methods used in early childhood education. This finding is consistent with the one reported by Bayhan, Olgun, and Yelland (2002), where early childhood teachers believed that technological tools were not appropriate for young children. As a recent idea in early childhood classrooms, teachers need to modify their current traditional ways of teaching to embed technology in teaching. Technology should be used to support current view of developmentally appropriateness criteria and related practices, not to replace them (Parikh, 2012). The current traditions in early childhood education can be enhanced with the technology integration. Yet, it is also important that teachers should be given enough opportunities to understand and implement how technology use can be aligned with current teaching methods.

This study shows that early childhood teachers welcome the use of technology in teaching young children; yet, they have a few hesitations about technology use. Some teachers' lack of technical and pedagogical knowledge and skills were found to be key factors negatively impacting on their attitudes toward technology use. It is suggested that appropriate training programs should be developed and implemented to increase the likelihood of successful technology integration. Training programs should be designed to provide teachers with necessary knowledge and experience which allow them to identify the specific technology and teaching techniques for specific learning goals. Also, teachers should be able to decide if traditional materials or technological tools are better in certain learning conditions (Parikh, 2012). Parikh explains, "Professional development should include in-depth, hands-on technology experiences, ongoing support, and access to the latest technology and interactive media. Educators need opportunities to play and create using these tools" (p.11).

Although the present study provided useful results, it has a few limitations. The data was collected using a survey tool, which helped to reach a large number of participants and analyze the data objectively; yet, individual teachers' voices could not be heard to understand their attitudes and concerns in depth. Perhaps, future studies could integrate qualitative techniques to collect and analyze data from individual teachers to portray teachers' attitudes from a different perspective. Additionally, the present study only focused on teachers' attitudes, but teachers' actual practices in using technology in early childhood classrooms should also be studied. In fact, their attitudes and practices should be investigated together for a better understanding of technology integration in early childhood classrooms.

### References

- Ajzen, I., & Fishbein, M. (2005). The influence of attitudes on behavior. In D. Albarracín, B. T. Johnson & M. P. Zanna (Eds.), *The handbook of attitudes* (pp. 173-221). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Albion, P. R., & Ertmer, P. A. (2002). Beyond the foundations: The role of vision and belief in teachers' preparation for integration of technology. *Tech Trends, 46* (5), 34-38.
- Bai, H., & Ertmer, P. A. (2008). Teacher educators' beliefs and technology uses as predictors of pre-service teachers' beliefs and technology attitudes. *Journal of Technology and Teacher Education, 16* (1), 93-112.
- Barron, B., Cayton-Hodges, G., Bofferding, L., Copple, C., Darling-Hammond, L. & Levine, M. (2011). *Take a giant step: A blueprint for teaching children in a digital age*. New York: The Joan Ganz Cooney Center at Sesame Workshop.
- Bayhan, P., Olgun, P., & Yelland, N. J. (2002). A study of pre-school teachers' thoughts about computer-assisted instruction. *Contemporary Issues in Early Childhood, 3* (2), 298-303 (<http://dx.doi.org/10.2304/ciec.2002.3.2.11>).
- Bers, M. U. (2008). *Blocks to robots: Learning with technology in the early childhood classroom*. NY: Teachers College.
- Cetingul, İ. T., & Dulger, I. (2006). Analysis of the OSS results according to school types, cities and regions in Turkey. *Education and Science, 31* (142), 45-55.
- Christensen, R. (2002). Effects of technology integration education on the attitudes of teachers and students. *Journal of Research on Technology in Education, 34* (4), 411-433.
- Du, J. X., Havard, B., Yu, C., & Adams, J. (2004). The impact of technology use on low-income students' academic achievements: Educational Longitudinal Study of 2002. *Journal of Educational Research and Policy Studies, 4* (2), 21-28.
- Elkind, D. (1998). Computers for infants and young children. *Child Care Information Exchange, 123*, 44-46.
- Fraenkel, J.R., & Wallen, N.E. (2006). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill.
- Funnell, N. (Producer). (2011) *Contemporary risks*. [Multimedia] Retrieved (January 2, 2012) from

- <http://www.kids.nsw.gov.au/kids/advocacyresearch/middleyears/seminar3.cfm>
- Glaubke, C. R. (2007). *The effects of interactive media on preschoolers' learning: A review of the research and recommendations for the future*. Oakland, CA: Children Now. Retrieved (January 7, 2012) from [www.childrennow.org/uploads/documents/prek\\_interactive\\_learning\\_2007.pdf](http://www.childrennow.org/uploads/documents/prek_interactive_learning_2007.pdf).
- Haugland, S. W. (1999). What role should technology play in young children's learning? *Young Children*, 54(9), 26-30.
- Hew, K., & Brush, T. (2007). Integrating technology into K-12 teaching and learning: Current knowledge gaps and recommendations for future research. *Educational Technology Research and Development*, 55(3), 223-252.
- Jakopovic, P. (2010). *Teacher attitudes on integrating technology in elementary curriculum*. Unpublished master's thesis, The University of Nebraska-Lincoln, USA. Retrieved (January 2, 2012) from [http://scimath.unl.edu/MIM/files/research/Jakopovic\\_AR\\_FinalLA.pdf](http://scimath.unl.edu/MIM/files/research/Jakopovic_AR_FinalLA.pdf)
- Koch, A. S. (2009). *Teacher education and technology integration: How do pre-service teachers perceive their readiness to infuse technology in the learning environment?* (Ed.D. Dissertation, ProQuest Dissertations and Theses Database, AAT 3379183).
- Kol, S. (2012). Evaluating the opinions of the pre-school teachers on computer assisted education. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12, 897-903.
- Kynigos, C., & Argyris, M. (2004). Teacher beliefs and practices formed during an innovation with computer-based exploratory mathematics in the classroom. *Teachers and Teaching*, 10(3), 247-273.
- Linder, S. M. (2012). Interactive whiteboards in early childhood mathematics: Strategies for effective implementation in pre-K-grade 3. *Young Children*, 67(3), 26-35.
- Loyd, H., & Gressard, C. P. (1986). Gender and amount of computer experience of teachers in staff development programs: Effects on computer attitudes and perceptions of usefulness of computers. *Association for Educational Data Systems Journal*, 19(4), 302-311.
- Lumpe, A. T., & Chambers, E. (2001). Assessing teachers' context beliefs about technology use. *Journal of Research on Technology in Education*, 34(1), 93-107.
- Lynch, S.A., & Warner, L. (2004). Computer use in preschools: Directors reports of the state of the practice. *Early Childhood Research and Practice*, 6(2). <http://ecrp.uiuc.edu/v6n2/lynch.html>.
- McCarrick, K., & Li, X. (2007). Buried treasure: The impact of computer use on young children's social, cognitive, language development and motivation. *AACE Journal*, 15(1), 73-95.
- McManis, L. D., & Gunnewig, S. B. (2012). Finding the education in educational technology with early learners. *Young Children* 67(3), 14-24.
- Parikh, M. (2012). Technology and young children: New tools and strategies for teachers and learners. *Young Children*, 67(3), 10-11.



- Park, S. H., & Ertmer, P. A. (2007). Impact of problem-based learning on teachers' beliefs regarding technology use. *Journal of Research on Technology in Education*, 40(2), 247-267.
- Scoter, J. V., Ellis, D., & Railsback, J. (2001). *Technology in early childhood education*. Portland, OR: Northwest Regional Educational Laboratory.
- Shifflet, R., Toledo, C., & Mattoon, C. (2012). Touch tablet surprises: A preschool teacher's story. *Young Children*, 67(3), 36-41.
- Yelland, N. (2005). The future is now: A review of the literature on the use of computers in early childhood education (1994–2004). *AACE Journal*, 13(3), 201-32.
- Yilmaz, N., & Alici, S. (2011). Investigating pre-service early childhood teachers' attitudes towards the computer based education in science activities. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 10(3), 161-167.
- Wang, Y. (2002). From teacher-centredness to student-centredness: Are preservice teachers making the conceptual shift when teaching in information age classrooms? *Educational Media International* 39(3/4), 257-266.

### Appendix

ITEMS	Strongly Disagree	Disagree	Undecided	Agree	Strongly Agree
1. Technological tools are essential for me	3	14	9	107	84
2. Use of technology supports early childhood education.	-	1	4	91	121
3. Use of technology in instructional activities is a waste of time	109	90	11	4	3
4. Technological tools make early childhood teachers' work easy	-	8	12	106	91
5. Use of technological tools increases the quality of early childhood education	-	4	10	98	105
6. Technological tools undermine teacher's role	66	106	27	13	5
7. Technological tools highly motivates young children	2	10	29	115	61
8. Technological tools make early childhood instructional activities more enjoyable	-	8	6	111	92
9. Technological tools distract young children's attention	78	113	16	8	2
10. My technical skills are adequate enough to use the technological tools	6	19	34	113	45
11. The use of technology in early childhood education is not necessary	123	84	5	3	2
12. Technological tools are suitable for instructional methods used in early childhood education	1	14	41	112	49
13. Experienced teachers do not need technological tools to deliver quality instruction	88	97	7	19	6
14. Technological tools are essential for visualization in early childhood education activities	3	2	5	100	107
15. Technological tools make the early childhood teachers more effective	3	10	19	104	81
16. Technological tools decrease teacher-student interaction	67	103	26	17	4
17. Technological tools help the learner retain new knowledge longer	1	13	10	111	82
18. The instructional activities containing technological tools help improve young children's developmental levels	1	3	22	126	65
19. The use of technology positively contributes to young children's development	-	5	11	124	77
20. Technological tools are influential in making abstract concepts concrete	1	7	13	96	100